

**Projet de recherche mené dans le cadre
du premier programme d'activités à moyen terme du CELV
(2000-2003)**

Médiation culturelle et didactique des langues

Coordination:

Geneviève Zarate, Institut National des Langues et
Civilisations Orientales

Membres de l'équipe:

Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg

Denise Lussier, Université McGill

Hermine Penz, Université de Graz

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Cultural mediation in language learning and teaching

ISBN 92-871-5259-4

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg cedex ou publishing@coe.int).

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

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Mise en page: Stenner + Kordik, Graz

Traduction: Austria Sprachendienst, Vienne

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5260-8

© Conseil de l'Europe, septembre 2003

Sommaire

Avant-propos	11
Chapitre 1: La mise en place d'un projet de recherche européen <i>Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, Geneviève Zarate</i>	13
1. Communication interculturelle et didactique des langues comme champ de recherche	13
1.1. Communication interculturelle et représentations de l'étranger	13
1.2. Communication interculturelle et identités	13
1.3. Communication interculturelle et médiation. Une contribution au Cadre européen commun de référence pour les langues	14
2. D'un questionnement politique à un projet de recherche	14
2.1. Les questionnements du politique	15
2.2. Un premier projet révisé	16
2.3. Un projet de recherche en réponse à ces questionnements	17
3. Environnement géopolitique complexe et construction d'un espace pluridisciplinaire	18
3.1. L'environnement géopolitique au niveau des participants	18
3.2. L'environnement géopolitique au niveau de l'équipe	19
3.3. La définition d'une palette disciplinaire	20
3.4. Les entrées disciplinaires représentées au sein de l'équipe	21
4. Le projet comme dispositif de recherche	23
4.1. Le champ didactique couvert	23
4.2. La mise en place d'une culture de recherche plurinationale	23
4.3. La mise en place d'une culture commune de recherche	24
4.4. Le dispositif de recherche	26
4.5. L'évolution du dispositif de recherche	27
Chapitre 2: Champs et méthodologies de référence <i>Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, Geneviève Zarate</i>	29
1. Les disciplines impliquées dans l'étude de la médiation culturelle	29
1.1. Psycholinguistique et psychosociologie	29
1.2. Sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours	31

1.3.	Anthropologie culturelle et anthropologie de la communication	35
1.4.	Sociologie de l'altérité	37
2.	Méthodes de recherche	39
2.1.	Le questionnaire	40
2.2.	Les entretiens semi-directifs	43
2.3.	Le film ethnographique	46
2.4.	L'observation participante	47
2.5.	L'approche biographique	49
3.	En quoi ces outils contribuent-ils à l'étude de la médiation culturelle?	51
3.1.	L'analyse des interactions verbales et non verbales	51
3.2.	La mise au jour des représentations culturelles	55
3.3.	Pluralité identitaire et médiation	60

**Chapitre 3: La sensibilisation culturelle
dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement**

*Ekaterina Babamova (coordinatrice du chapitre), Meta Grosman,
Anthony Licari, Anica Pervan*

63

1.	Motifs de la recherche	63
1.1.	But visé et questions à étudier	63
1.2.	Les objectifs spécifiques	64
1.3.	Limites attendues	64
2.	Type de recherche	65
2.1	Variété des approches descriptives et empiriques	65
3.	Méthode de l'étude	66
3.1.	Conception de l'étude	66
3.2.	Types d'instruments	66
3.3.	Echantillonnage et conditions de la collecte des données dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine», en Croatie, à Malte et en Slovénie	69
4.	Présentation des données issues de l'étude des programmes, des questionnaires et des manuels dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine», en Croatie, à Malte et en Slovénie	72
4.1.	«L'ex-République yougoslave de Macédoine»	72
4.2.	Croatie	82
4.3.	Malte	86

4.4.	Slovénie	93
5.	Analyse et interprétation des données	103
5.1.	Analyse et interprétation des programmes de «l'ex-République yougoslave de Macédoine», de Croatie, de Malte et de la Slovénie	103
5.2.	Compétences des enseignants en tant que médiateurs culturels (sur la base des réponses aux questionnaires)	104
5.3.	Les manuels et les représentations culturelles	105
5.4.	Conclusions et recommandations	108
 Chapitre 4: L'empathie comme élément de la médiation culturelle <i>Kira Iriskhanova, Christoph Röcklinsberg, Olga Ozolina, Ioana Anamaria Zaharia</i>		109
1.	Choix du sujet	109
2.	Vers une définition de travail de l'empathie comme perspective de médiation culturelle	112
2.1.	La notion d'empathie dans diverses disciplines	112
2.2.	L'empathie comme composante de la compétence culturelle	115
2.3.	Approche conceptuelle de l'empathie	115
2.4.	Empathie ou sympathie	117
3.	Mécanismes discursifs empathiques	118
3.1.	Construction de l'empathie dans la communication en classe de langue	119
3.1.1.	La communication en classe comme type institutionnel de discours	120
3.2.	Trois types de changement de perspective de l'empathie	122
3.2.1.	Un changement du rapport de rôles	122
3.2.2.	Un changement de réaction	123
3.2.3.	Un changement lié aux normes culturelles d'une autre langue	123
3.2.4.	Trois types d'empathie	124
3.3.	Fonctions discursives de l'empathie dans la communication en classe	124
3.3.1.	Encouragement	124
3.3.2.	Excuse	124
3.3.3.	Expression de désapprobation, évitement de conflits	125
3.3.4.	Vérification de la compréhension des élèves	125
3.3.5.	Correction des erreurs des élèves	125
3.3.6.	Témoignage d'intérêt	125

3.3.7.	Critique	126
3.4.	Mécanismes non verbaux de l'empathie dans la communication en classe	126
3.5.	Construction de l'empathie dans la communication au quotidien	128
3.5.1	Stratégies de construction de l'empathie d'une convivialité du consensus dans une conversation de dîner entre étudiants suédois	128
3.5.2	Stratégies de construction de l'empathie d'une convivialité de la dissension dans une conversation de dîner entre étudiants allemands	134
4.	Conclusions	140

Chapitre 5: L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants

Weronika Wilczynska, Libuse Liskova, Sigurbjörg Edvarðsdóttir, Heike Speitz

143

0.	Répondre aux besoins des formateurs	143
1.	Approche didactique générale	144
2.	L'hospitalité en tant que modèle culturel	146
2.1.	L'état des recherches	146
2.2.	Le sens à donner à l'hospitalité	146
2.3.	La variation intraculturelle des modèles	147
2.4.	Principales catégories d'analyse	148
2.5.	L'apprenant étranger en situation interculturelle d'hospitalité	149
3.	L'hospitalité comme objet de recherche en didactique des langues	149
3.1.	Les enjeux de l'hospitalité	150
3.2.	Aspects sensibles du point de vue de leur caractère symbolique/conventionnel	150
3.3.	Tenir compte de la variation intraculturelle	152
4.	Rapport de recherche	152
4.1.	Questions étudiées	152
4.2.	Procédure de recherche	153
4.3.	Analyse et discussion des résultats	156
4.4.	Résultats quantitatifs pour les domaines sélectionnés	158
5.	Suggestions pédagogiques	161
6.	Conclusion	162

Chapitre 6: Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle

*Christina Gautheron-Boutchatsky et Marie-Christine Kok Escalle (rédactrices),
Georges Androulakis et Karl Rieder*

165

- 1. La réception des documents publicitaires porteurs d'une image de l'Autre 165
 - 1.1. Culture, représentation de l'Autre et altérité: définitions 166
 - 1.2. La démarche expérimentale: corpus et enquêtes 168
- 2. Lectures d'images publicitaires 173
 - 2.1. Mélange des références culturelles: un exemple 173
 - 2.2. Brouillage des images de soi et de l'autre 175
 - 2.3. Publicité, culture et altérité 178
- 3. Usage du document publicitaire dans la médiation en classe de langue 181
 - 3.1. La médiation: concept et principes 181
 - 3.2. La tâche de l'enseignant-médiateur: rendre intelligibles les ruptures de sens 182

Chapitre 7: Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

*Denise Lussier, Réjean Auger, Viera Urbanicová, Marcella Armengol,
María Paz de la Serna, Maria Conception de Miguel*

191

- 1. Contexte de la recherche 191
- 2. Démarche dans la conduite de la recherche 192
 - 2.1. En première instance, l'obligation de bien cerner les problématiques que l'équipe de recherche entend explorer 192
 - 2.2. En deuxième lieu, l'obligation de bien cerner les questions de recherche 196
 - 2.3. En troisième lieu, l'élaboration du cadre conceptuel de la recherche 197
 - 2.4. En quatrième lieu, l'élaboration du cadre opérationnel comprenant les diverses étapes de la méthodologie de la recherche 199
 - 2.4.1. La planification 201
 - 2.4.2. L'élaboration des questions pour le questionnaire écrit et mise en forme de la version finale 201
 - 2.4.3. L'administration par chacun des pays du questionnaire écrit 202
- 3. L'analyse métrologique 204

4.	L'analyse et la description des résultats	205
5.	L'interprétation globale des résultats	219
6.	Conclusion générale	220

Chapitre 8: La médiation culturelle en didactique des langues comme processus

Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz,

Geneviève Zarate

225

1.	Objectifs et résultats de la recherche	225
1.1.	Brève synthèse des objets de recherche	225
1.1.1.	Finalité, objectifs et retombées attendues	225
1.1.2.	Objets d'études de chacun des sous-groupes de recherche	226
1.2.	Vers un élargissement de la définition de la médiation culturelle (Objectif 1)	228
1.2.1.	La médiation dans d'autres champs disciplinaires et professionnels	229
1.2.2.	Définitions données à l'issue du projet	229
1.2.3.	Retombées dans le champ didactique	230
2.	La formation à la recherche par la recherche: un double processus réflexif (Objectif 2)	230
2.1.	Le projet de recherche comme processus de co-construction conceptuelle et méthodologique dans une perspective interdisciplinaire	231
2.1.1.	Modes de recrutement	232
2.1.2.	Motivations et attentes des participants	232
2.1.3.	La perception du processus de recherche sur le plan collectif	232
2.1.4.	La perception du processus de recherche sur le plan individuel	233
2.2.	Le projet de recherche comme processus réflexif d'une expérience de communication et de médiation interculturelles	234
2.2.1.	Gestion des ruptures et des continuités au sein des groupes	234
2.2.2.	Les principaux obstacles à une communication réussie	234
2.2.3.	Les principaux facteurs de la réussite de la communication	235
2.2.4.	Les améliorations à apporter pour optimiser la communication	236
2.3.	La formation de formateurs à la médiation en contexte plurilingue et pluriculturel	236

Chapitre 9: Recommandations	239
1. Récapitulation des recommandations issues des différents projets	239
2. Le rôle social du médiateur culturel en situation plurilingue	240
2.1. La médiation: du concept à la reconnaissance d'une compétence et à son évaluation	241
2.2. Le médiateur interculturel: un acteur au service de la cohésion sociale	242
2.3. Conditions de recherche préalables à la reconnaissance du rôle social joué par le médiateur interculturel	243
2.4. Pour une lecture sociale de la communication interculturelle: la référence questionnée à la neutralité dans le champ de la didactique des langues	245
3. Recommandation relative au prolongement du projet	246
Annexes	
Annexe I: Bibliographie complémentaire	249
Annexe II: Le Français dans le Monde, Recherches et Applications: La médiation en didactique des langues et des cultures (Sommaire)	252
Annexe III: Données biographiques des participants	255

Avant-propos

Alors que la majorité des innovations en didactique des langues se manifeste dans la création de nouveaux outils pour l'enseignement, le projet «Médiation culturelle et didactique des langues» a choisi une autre voie, en adoptant une démarche de formation à la recherche par la recherche. C'est dire qu'il a tenté de résoudre plusieurs défis:

- vivre la pluralité des cultures de formation des enseignants comme une source d'innovation, plutôt que comme un obstacle;
- adopter un cadre pluridisciplinaire, introduisant des références en usage dans les sciences sociales pour développer une réflexion sur le rôle des langues dans la cohésion sociale;
- apporter un faisceau de réponses à une question jusqu'à maintenant peu présente dans le champ de la didactique des langues et des cultures «Quelle y est la place de la médiation culturelle?».

Le lecteur mesurera le degré de réussite de ce projet en lisant l'ouvrage et les recommandations issues de ce projet, plus particulièrement

- les chapitres 1 et 2 à valeur introductive et générale;
- les chapitres 3 à 7 qui présentent les démarches et les résultats des cinq sous-projets qui ont été menés de part en part par les participants;
- et les chapitres 8 et 9 qui établissent le bilan de ce projet et tracent les lignes d'action à venir.

Un réseau de chercheurs centré sur la médiation culturelle, regroupant différentes institutions à caractère européen, doit concrétiser les prolongements de ce projet.

Nota bene: selon leurs signatures, les auteurs de chaque chapitre ou sous-chapitre sont individuellement ou collectivement responsables du contenu de leur rédaction.

Chapitre 1:

La mise en place d'un projet de recherche européen

Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, Geneviève Zarate

1. Communication interculturelle et didactique des langues comme champ de recherche

1.1. Communication interculturelle et représentations de l'étranger

S'inscrivant dans le champ des travaux portant sur la construction des représentations liées aux langues et aux cultures et sur les identités en jeu dans une Europe plurilingue et pluriculturelle, ce projet aborde la notion de médiation culturelle dans les situations d'incompréhension, d'intolérance, voire de xénophobie, et se propose d'y remédier dans le cadre de l'enseignement des langues. L'étude de la médiation culturelle peut porter sur des espaces envisagés à des échelles différentes (interactions individuelles, échanges scolaires, relations entre Europe occidentale/centrale/orientale), et/ou sur des objets (par exemple médias, manuels scolaires), et/ou sur les fonctions du médiateur culturel (par exemple, relation entre milieux scolaire et non scolaire). Ce projet vise à mettre en place une attitude de recherche qui peut s'exercer à tous les niveaux, aussi bien celui du chercheur, du formateur de formateurs, de l'enseignant que de l'élève, préalable à l'acquisition de compétences, visant à interroger l'évidence culturelle et à introduire une démarche réflexive.

1.2. Communication interculturelle et identités

Issu des recherches menées sur la communication interculturelle, ce projet repose sur une définition de la langue comme composante identitaire et analyse les pratiques sociales spécifiques suscitées par le contact avec l'étranger. Il vise à développer une expertise de la relation à l'Autre qui, loin d'être appréhendée comme un stigmate social, valorise les atouts sociaux de la multiappartenance et établit une relation critique aux évidences développées dans le cadre de la relation avec une société perçue comme unique.

Pour contribuer au débat en cours qui donne du relief à l'entrée interculturelle dans le champ de la didactique des langues, le projet choisit l'articulation entre identités et langues comme centre de gravité. Sur le plan didactique, il permet d'affirmer une sensibilité dans le champ de la didactique des langues qui donne aux sciences sociales une visibilité qu'elles n'ont pas encore. Les débats identitaires complexes suscités par

le discrédit et la chute des idéologies totalitaires, l'accélération des échanges entre Europe orientale, centrale et occidentale et la reconnaissance des facteurs multilingues et multiculturels au sein des sociétés européennes mettent désormais ces acquis disciplinaires à l'honneur.

Des notions qui se sont développées en sciences sociales, telles que représentation, xénophobie, préjugé, stéréotype, sont étudiées dans leur relation avec l'activité de médiation culturelle pour améliorer leur visibilité dans les curricula de langues, en particulier en ce qui concerne la définition, la progression ou l'évaluation des compétences.

1.3. Communication interculturelle et médiation. Une contribution au *Cadre européen commun de référence pour les langues*

L'entrée culturelle privilégiée par ce projet permet d'approfondir des compétences nommées et validées dans le champ de la didactique des langues, distinctes de la stricte performance linguistique (entendue comme l'ensemble des compétences lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique) et des compétences communicatives langagières. Le projet vise à affiner la définition de compétences, reconnues dans *le Cadre européen commun de référence*, sous forme de compétences générales et glosées génériquement par les termes de «conscience interculturelle», «aptitudes interculturelles», «savoir-être», «aptitudes à la découverte».

Présente dans le *Cadre européen commun de référence*, la notion de médiation y est abordée dans un contexte de traduction et d'interprétariat. Ce faisant, elle se trouve limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle qui occultent les dysfonctionnements d'une communication entre partenaires se référant à des systèmes de valeurs différents. Le projet vise à préciser les relations existantes entre cette notion, les aptitudes interculturelles et le «savoir-être», et à mobiliser une conception non idéalisée de la communication.

2. D'un questionnement politique à un projet de recherche

Ce projet se donne pour objectif principal de faire découvrir le potentiel didactique de la notion de médiation culturelle. Ses conclusions doivent permettre de mettre en œuvre au quotidien une citoyenneté, compatible avec la définition juridique qui en est donnée dans le Traité de Maastricht (1992) et dans le Traité d'Amsterdam (1997), et élargie à une activité civique effective, telle qu'elle est ébauchée par la Commission européenne sous l'expression «*active citizenship*» (1998), incluant des dimensions idéologiques, sociales et pratiques. Le projet d'une «Education à la citoyenneté démocratique» a été déclaré être «une haute priorité dans le programme de travail du Conseil de l'Europe»

et a été adopté par le Conseil des Ministres le 7 mai 1999.¹ Il est de fait un axe de travail de la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe², renommée depuis le début du projet «Division des politiques linguistiques». Ce projet vise à mettre en œuvre dans les curricula de langues une nouvelle sensibilité attentive aux questions identitaires, opératoire dans ce contexte.

2.1. Les questionnements du politique

Le propos du projet *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in the teaching and learning of languages* est de distinguer l'objectif politique (la paix) de sa mise en œuvre dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Face aux notions juridiques en usage dans le champ du politique, telles que «citoyenneté», «droits de l'homme», «démocratie», la notion de médiation culturelle est donc ici explorée pour permettre la réalisation didactique de ce projet politique. La distinction entre ces deux niveaux, politique et didactique, permet d'instituer une problématique de recherche qui interroge les notions chargées d'une valeur négative (conflit, xénophobie, racisme) ou positive (empathie, ouverture à l'Autre, xénophilie), pour qu'elles soient identifiées, analysées et critiquées rationnellement. Cette distinction vise également à interroger les objets qui appartiennent traditionnellement au champ de la didactique (supports d'enseignement en général, manuels scolaires en particulier), et qui ne sont pas usuellement analysés comme des espaces où interfèrent niveaux politique et didactique.

Pour remédier aux bouleversements géopolitiques (conflits armés ou idéologiques) et marquer un renouveau ou une reconstruction des relations entre Etats, la relance de l'étude de la langue du pays «anciennement ennemi» et devenu partenaire fait partie de la batterie de mesures auxquelles le politique fait appel. En tant qu'organisation internationale chargée depuis 1949 du maintien de la paix interétatique, le Conseil de l'Europe se donne comme finalité la fondation d'une Europe unie, fondée sur la liberté, la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit. A ce titre, le Conseil de l'Europe a mis la promotion de la diversité linguistique et culturelle au cœur de son dispositif d'action. L'objet de ce projet est d'y concourir en proposant la notion de médiation culturelle comme modalité de mise en relation des langues et des cultures dans la perspective d'une Europe dont l'identité est en construction.

1 Discours de M. MAITLAND Stobart, Directeur adjoint de l'enseignement, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe, in «*Apprendre les langues pour la nouvelle Europe*». *Rapport de la Conférence finale du Projet «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*». Strasbourg, 15-18 avril 1997. p. 90. Idem. p. 89.

Déclaration et programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. DECS/EDU/CIT (99) 1999. p. 3.

2 Cf. le rapport préparatoire de STARKEY H., *Democratic Citizenship, Languages Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (à paraître).

2.2. Un premier projet révisé

Lors de l'appel à candidature, la version suivante avait été soumise.

Première version du projet

Apprentissage des langues étrangères et médiation culturelle
en situation de tension et d'après-conflit.

Constitution d'un réseau de chercheurs en Europe de l'Est et du Sud-Est

Dans le cadre des tensions identitaires qui affectent l'Est et le Sud-Est de l'Europe, quel est le rôle que peut occuper l'enseignement des langues vivantes étrangères pour favoriser une meilleure compréhension culturelle entre ces communautés? On appelle, dans ce projet, «langues étrangères» les langues non parlées par les communautés culturelles concernées.

Les modalités envisagées du partenariat sont les suivantes:

- d'une part, une coordination assurée au sein du groupe de recherche Frontières culturelles et diffusion des langues (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, France) qui a élaboré une méthodologie d'analyse des contextes de crise et qui se propose de l'adapter aux spécificités du contexte européen et d'en étudier les modalités d'application propres à ce contexte. Cette étude vise à la constitution d'un réseau de chercheurs, implanté dans les régions concernées par le projet;
- d'autre part, des universitaires (nombre à déterminer), choisis du fait de leur implication locale, chargés de coordonner chaque antenne locale, responsabilisés sur la co-adaptation de la méthodologie initialement proposée, le recueil des données et la codiffusion des résultats.

Objectifs

Le projet se donne deux objectifs principaux:

- d'une part, rétablir un débat entre des communautés culturelles, dont les relations ont été marquées par un conflit de nature identitaire. L'apprentissage des langues et des cultures étrangères est envisagé comme un espace de médiation entre des communautés culturelles en situation de tension ou de conflit. Le projet doit répondre aux questions suivantes: quel est l'impact des tensions ou des conflits dans les représentations que les élèves se font des langues et cultures étrangères? Quels sont les instruments didactiques, utilisés pour l'enseignement de ces langues, qui peuvent contribuer à rétablir une communication de nature interculturelle entre ces communautés? En particulier est visée la génération actuellement scolarisée, touchée par ces relations conflictuelles;

- d'autre part, impulser la création d'un réseau de chercheurs, appelé à travailler dans le domaine des représentations de l'étranger (approches didactiques de l'altérité, de l'ethnocentrisme, de la xénophobie; démarches d'ouverture à l'Autre, etc.). Ce réseau est destiné à mettre en relation des compétences individuelles et des structures locales et à constituer un niveau de référence, intermédiaire entre le débat politique et les besoins didactiques immédiats. Les relations horizontales entre groupes locaux et chercheurs seront privilégiées dans la configuration de ce réseau, qui est destiné à perdurer au-delà de la fin de ce projet.

Le Comité de direction du CELV – qui a examiné les projets en réponse à l'appel à propositions – a suggéré quelques changements, en vue de mieux adapter ce projet au fonctionnement du CELV; la version finale de ce projet fait l'objet de transformations par rapport à cette proposition initiale. La dimension explicitement conflictuelle disparaît, ainsi que son profilage géographique. Cette reconfiguration à la fois élargit la couverture géographique et cible une notion, la médiation. La dimension pluridisciplinaire est maintenue.

2.3. Un projet de recherche en réponse à ces questionnements

Inscrit dans le champ de la communication interculturelle, ce projet se donne pour finalité de définir le rôle et la place de la médiation culturelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. La mise en place de groupes de travail, la constitution d'objets de recherche communs aux participants et la production coordonnée de résultats sont le moyen choisi pour inscrire ce projet dans la dimension européenne, telle qu'elle est définie par le CELV.

Au terme de ce projet triennal, les résultats doivent

- fournir des données et analyses concernant les représentations culturelles, en particulier comment elles sont véhiculées et confortées dans les manuels scolaires, dans les médias, dans les interactions en rapport avec la relation à l'étranger;
- décrire la médiation culturelle, comme ensemble d'attitudes, de stratégies et de savoir-faire, contrepoint aux préjugés, stéréotypes et représentations xénophobes;
- fournir des recommandations et conclusions relatives à l'apprentissage et l'enseignement des langues à destination des décideurs éducatifs.

L'équipe d'encadrement propose un cadre de recherches pluridisciplinaires dans le domaine de la médiation culturelle, guide les participants dans leur recherche et valide la cohérence des résultats. Le CELV offre un cadre institutionnel permettant l'organisation des rencontres, la circulation de l'information entre les rencontres et la diffusion des résultats. A la fin du projet, ce dispositif doit aboutir à la mise en place

d'un réseau de chercheurs travaillant sur la médiation culturelle. Les résultats attendus sont destinés à la communauté des chercheurs en didactique des langues et, plus largement, aux acteurs éducatifs concernés par leur mise en œuvre (par exemple, enseignants, formateurs de formateurs, spécialistes de l'évaluation, concepteurs de programmes, auteurs de manuels). Les résultats prennent la forme de recommandations destinées aux décideurs du monde éducatif.

3. Environnement géopolitique complexe et construction d'un espace pluridisciplinaire ¹

3.1. L'environnement géopolitique au niveau des participants

Au terme du projet, il est attendu que les participants aient développé une pratique de la communication en contexte bilingue (français/anglais), une attitude d'écoute et de décentration, nécessaires au bon déroulement d'un groupe de recherche plurinational, qui ne se fonde pas sur la promotion d'intérêts identitaires propres à la communauté à laquelle ils appartiennent.

Le travail en groupe plurinational est donc institué comme une composante de la recherche. Les «lunettes sociologiques» qui risquent d'occulter la perception des différences à l'œuvre peuvent être ainsi dénombrées: rapport au temps et à l'espace codifiés dans chaque culture, hiérarchies au fonctionnement implicite (par exemple, la perception des métiers, du rapport à l'autorité, du statut des langues), comportements attendus et discours ritualisés (par exemple, les stratégies d'évitement), valeurs sociales et morales (par exemple, le statut de la femme), valeurs éducatives et rapport au savoir (par exemple, le métier d'élève, la transmission du savoir), les cultures universitaires et leurs pratiques (hiérarchies internes, modes de cooptation et de recrutement). Les risques de malentendus peuvent dériver des représentations stéréotypées positives ou négatives, des rapports conflictuels hérités de l'histoire qui influencent une vision de l'Autre comme menace ou modèle valorisant et favorisant ou non des complicités ou des connivences à l'intérieur des groupes qui peuvent apparaître aussi comme des exclusions. A noter également des frustrations dues aux difficultés de compréhension en langue étrangère dans un lieu de communication bilingue, les résistances provoquées par la différence dans les méthodes de travail (par exemple, face à la dynamique d'un projet collectif), la reproduction de comportements inconscients. Bref, une règle de communication s'impose dans un groupe de recherche plurinational: la communication interindividuelle en contexte plurinational et plurilingue ne va pas de soi. Son déroulement et sa réussite ne sont pas uniquement liés à la motivation ou à la bonne volonté de chacun. Il y a objectivement perte des repères familiers. Il est donc indispensable d'explicitier les règles d'un langage commun.

1 Rédigé en collaboration avec A. Gohard-Radenkovic et D. Lussier.

Au regard de ces dispositions attendues au niveau individuel, le groupe constitué lors de ce premier atelier constitue un paysage géopolitique particulier. Deux pays ont une position insulaire (Islande, Malte), trois se définissent par une démographie de moins de 100 000 habitants (Andorre, Islande, Malte). Huit pays (Croatie, République tchèque, Pologne, République slovaque, Slovénie, Roumanie, Russie, «l'ex-République yougoslave de Macédoine») font partie de l'Europe centrale et orientale. Quatre d'entre eux appartiennent aux Balkans. Douze pays appartiennent à l'Europe occidentale (Andorre, Autriche, Finlande, France, Grèce, Islande, Malte, Norvège, Pays-Bas, Espagne, Suède, Suisse). Quatre (Finlande, Islande, Norvège, Suède) appartiennent à l'Europe du Nord. Trois (Andorre, France, Espagne) relèvent d'une Europe latine. L'Europe germanique est représentée par la Suisse et l'Autriche, mais l'Allemagne n'est pas représentée.

Les mutations idéologiques d'une Europe en formation traversent la composition du groupe: la Lettonie a été l'une des Républiques de l'URSS, sept pays (Croatie, République tchèque, Pologne, République slovaque, Slovénie, Roumanie et «l'ex-République yougoslave de Macédoine») ont été sous influence soviétique. Sept pays appartiennent à l'Union européenne (Autriche, Finlande, France, Grèce, Pays-Bas, Espagne, Suède). Deux pays (Grèce et «l'ex-République yougoslave de Macédoine») sont impliqués dans les retombées du conflit au Kosovo. Cette description fait apparaître des pays manquants parmi ceux ayant signé l'Accord partiel du CELV. Elle indique également les lignes de fracture sur lesquelles le groupe doit travailler pour mettre en œuvre, en son sein, une pratique active de la médiation culturelle. La composition des groupes intègre la disparité des traditions de recherche en didactique des langues dans chacun des pays.

3.2. L'environnement géopolitique au niveau de l'équipe

La composition de l'équipe coordonnant ce projet s'est faite sur la base d'une cooptation scientifique, en particulier sur celle d'une complémentarité disciplinaire. Mais le résultat de ce choix, en terme de représentation nationale, revêt quelques aspects particuliers: un pays, le Canada, observateur au Conseil de l'Europe, n'appartient pas à l'ensemble des pays européens. L'Autriche, traversée au moment de la mise en place du projet par un basculement de sa politique intérieure, est aussi le pays d'accueil du CELV. Sa représentation au sein de l'équipe pourrait être vue comme un manifeste de lutte active contre l'idéologie xénophobe et d'ouverture à l'Autre. La Suisse et le Canada partagent une politique linguistique, bilingue pour le Canada et plurilingue pour la Suisse, même si cette dernière a ses opposants à la pluralité européenne (les «*Neinsager*»). Le Canada est officiellement une société pluriculturelle, alors que la France doit s'adapter aux principes de la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* et marquer le pas par rapport à l'héritage d'un Etat-nation monolingue et centralisateur.

3.3. La définition d'une palette disciplinaire

Se démarquant des approches conventionnelles en didactique des langues, où la diversité disciplinaire repose sur la diversité des aires linguistiques, le spectre disciplinaire est ici basé sur une diversité empruntée essentiellement aux sciences sociales.

La palette des compétences recherchées au début de la recherche était définie de la façon suivante:

- approche linguistique (analyse des interactions, analyse de discours) de situations de rencontres interculturelles scolaires ou non, et/ou de manuels scolaires, et/ou de médias;
- approche sémio-linguistique ou sémiologique des médias écrits, oraux ou audiovisuels, et /ou de manuels scolaires;
- approche psychocognitive orientant la conception d'instruments d'enquête portant sur les attitudes en jeu dans la relation à l'étranger;
- approche sociologique et/ou socio-historique (analyse des parcours migratoires, des relations entre identités nationales, ethniques, régionales);
- approche biographique (histoires de vie, histoires linguistiques).

Ont été finalement retenues les approches suivantes:

- une approche linguistique (analyse des interactions, analyse de discours), appliquée à l'étude de rencontres interculturelles scolaires ou non et/ou de manuels scolaires et/ou de médias pour y mettre au jour les modèles culturels présents; une approche sociolinguistique permettant l'étude des marqueurs sociaux, des référents culturels et de leur signification;
- une approche sémiolinguistique ou sémiologique des médias écrits, oraux ou audiovisuels et/ou des manuels scolaires;
- une approche en psychologie sociale utilisée pour la conception d'instruments d'enquête portant sur les attitudes en jeu dans la relation à l'étranger pour repérer les représentations culturelles, les attitudes et les comportements vis-à-vis de l'étranger; la psycholinguistique est sollicitée pour l'étude de l'identité culturelle dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère;
- une approche sociologique et/ou socio-historique pour ce qui est des parcours migratoires, des relations entre identités nationales, ethniques ou régionales;
- une approche biographique appliquée aux histoires de vie ou aux histoires linguistiques;
- une approche ethnographique, notamment filmique, appliquée aux situations de rencontres plurinationales et/ou d'échanges plurilingues.

Ces différentes approches ont des objets communs: le fonctionnement des représentations culturelles, la dynamique des attitudes xénophiles et xénophobes, les modèles culturels valorisés.

3.4. Les entrées disciplinaires représentées au sein de l'équipe

Les membres de l'équipe se sont cooptés sur le principe de cette pluridisciplinarité. Au cours du premier atelier, ils ont illustré la diversité des approches qui leur étaient familières par les exemples de recherche suivants:

- *Hermine Penz*, Université de Graz (Autriche), a recours à l'analyse de discours (*discourse analysis*), dont le champ est en lui-même pluridisciplinaire. Elle emprunte en effet ses méthodologies aux domaines de l'ethnométhodologie, de l'ethnographie de la communication verbale, de la pragmatique et de la sociolinguistique. L'objet d'analyse est centré sur les lieux de communication où les significations linguistiques et culturelles ne sont pas partagées systématiquement par les acteurs en présence qui doivent donc les négocier, être attentifs à leur application (ou à leur non-application), à l'efficacité (ou non) des stratégies de négociation qu'ils mettent en œuvre. Deux exemples de cette composition pluridisciplinaire ont été présentés dans le premier atelier:
 - dans le cadre d'une interaction dans un forum Internet entre étudiants autrichiens et britanniques, l'analyse montre que les étudiants ont utilisé une gamme diversifiée de stratégies de négociation. Ils sont capables de se distancier de leurs propres catégories et présupposés interprétatifs. Au lieu de partir de leurs évidences linguistiques et culturelles, ils développent des stratégies verbales qui amènent à clarifier leurs différences de points de vue et d'interprétations. Les principales stratégies se situent à un niveau de métacommunication qui, par le recours au questionnement systématique, permet d'explicitier les points obscurs;
 - le second exemple présenté se situait dans le cadre d'un échange scolaire entre des classes britanniques et autrichiennes où les élèves échangeaient des documents sur le thème de la loi et de l'ordre (projet organisé par Carol Morgan et Hermine Penz, à partir d'un projet initialement franco-britannique, dirigé par Carol Morgan).
- *Aline Gohard-Radenkovic*, Université de Fribourg (Suisse), a présenté une approche sémiologique en s'appuyant sur un exemple de démarche qu'elle a élaborée, à la demande de la Croix-Rouge genevoise, pour la formation d'«interprètes médiateurs culturels», eux-mêmes d'origine étrangère, mais intégrés en Suisse, chargés de l'accueil et de l'accompagnement des réfugiés de guerre. Elle a construit progressivement avec ses participants une «lecture» des représentations de l'étranger, de l'Autre dans les discours de presse et dans les médias audiovisuels. Pour ce, elle a proposé une analyse sémiolinguistique des

termes utilisés dans différents contextes journalistiques sur une période déterminée et a dégagé un certain nombre de représentations binaires (eux/nous, moi/l'Autre, le bon/le mauvais étranger, etc.). Par ailleurs, elle a développé une approche socio-ethnologique avec les outils de la sémiologie permettant de décoder les représentations implicites ou explicites à travers cette mise en scène iconographique des «étrangers» de toute catégorie dans divers documents médiatiques (caricatures, films documentaires, dessins dans un manuel pour interprètes, etc.).

- *Denise Lussier*, Université McGill Montréal (Canada), a présenté le cadre conceptuel de référence pour le développement d'une compétence interculturelle en enseignement des langues utilisé dans l'étude canadienne intitulée «Comprendre le développement des représentations culturelles pour susciter des pistes d'intervention en enseignement des langues». Cette recherche pluridisciplinaire fait intervenir des approches empruntées à la sémiolinguistique, la psychologie sociale et la psycholinguistique. Le cadre d'analyse se veut tant qualitatif que quantitatif. L'élaboration des instruments d'enquête tels que le questionnaire écrit, l'entretien individuel, les groupes de discussion et l'analyse des discours est complétée. Le cadre conceptuel et les questionnaires écrits ont été validés auprès d'un échantillon de 1 000 jeunes adultes, ce qui permet de mieux cerner le phénomène de la xénophilie et de la xénophobie et de poursuivre la recherche en mettant en lien les représentations culturelles, l'identité ethnique et la communication interculturelle.
- *Geneviève Zarate*, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, ensuite Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris (France), a présenté le projet de recherche franco-australien dont elle a assuré la coordination, Xénophilie/xénophobie dans l'espace d'influence de la France et de l'Australie, déclenché par une crise géopolitique alimentée en Australie par les essais nucléaires français dans le Pacifique. Le rôle et les positions de ceux qui servent d'«intermédiaires culturels» entre la France et l'Australie ont été analysés en examinant de façon symétrique le fonctionnement des attitudes xénophiles et xénophobes pendant une situation de crise. Questionnaires, analyse de documents médiatiques australiens (presse écrite et publicités télévisuelles faisant intervenir la référence française), entretiens avec des Australiens ou des Français en séjour en Australie et intervenant dans les relations franco-australiennes ont été produits pour cette recherche.¹

1 Trois publications font état de cette recherche: la revue *Mots* CAIN A., DEVELLOTTE C. (coord.). *Crise dans le Pacifique. Les Français vis d'Australie*, n° 64, 2001
LEVY D., *Les discours de l'altérité. Dévoilements et recouvrements*. Ancône: Nuove Ricerche, 2001, n° 7
ZARATE G., (coord.) *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Paris: CNDP, 2001 (Documents, actes et rapports pour l'éducation).

4. Le projet comme dispositif de recherche

Placé sous le signe de la recherche, et non sous celui de la recherche-action, ce projet est atypique dans le cadre du CELV. Il ne vise ni à diffuser, ni à appliquer une approche expérimentée dans le contexte européen restreint, ni à rassembler des expériences disséminées, ni à tester dans un contexte plurinational des initiatives pédagogiques déjà élaborées. Il est, dans le cadre de ce premier appel à propositions, un projet défini sur le long terme, ouvrant sur des recommandations à caractère général. Au sein de ce projet, la notion de médiation culturelle n'est pas appréhendée comme un donné, mais comme un objet à construire. Sa construction est elle-même dépendante d'un contexte de travail multiculturel et multinational. La diversité des contextes linguistiques et culturels représentés par les participants est partie prenante de la recherche et contribue à la pertinence du projet.

4.1. Le champ didactique couvert

Le champ de la didactique est défini de façon plus large que l'usage. Il prend en compte la production d'outils ou l'analyse de situations d'enseignement et d'apprentissage à caractère scolaire (manuels de langue) ou initiés par l'école (échanges linguistiques), mais ne s'y limite pas et inclut des contextes non scolaires qui jouent un rôle dans l'économie des représentations de l'étranger: médias véhiculant les images des pays dont la langue est enseignée, vécu personnel de l'altérité.

Les données observées sont les suivantes:

- les acteurs en position de médiation culturelle, qu'elle soit réussie ou avortée, qu'elle se situe en contexte conflictuel ou qu'elle précède ou clôt une situation de conflit;
- les discours relevant de situations d'entre-deux culturel (échanges scolaires, manuels de langues, médias dans leur relation à l'actualité étrangère);
- les modèles utilisés pour décrire la transformation d'attitudes, l'évolution de trajectoires sociales pluriculturelles ou la redéfinition d'identités.

4.2. La mise en place d'une culture de recherche plurinationale

Le projet vise à créer un réseau de chercheurs, c'est-à-dire à former une communauté scientifique, ayant un vécu commun de recherche (constitution d'un objet de recherche plurinational, recueil coordonné de données, pratique collective de l'évaluation et de la diffusion des résultats), partageant des références disciplinaires communes, capable de produire une analyse concernant son vécu plurinational et ses pratiques plurilingues. Ce réseau se forme pendant le projet et est destiné à fonctionner après la clôture du projet.

L'expertise initiale des participants se situe à trois niveaux différents. Il leur est demandé soit d'avoir une expérience personnelle de la médiation culturelle, soit d'avoir participé à la conception d'un matériel didactique concernant la compétence inter-culturelle, soit d'avoir participé à une recherche portant sur l'étude des relations entre identités culturelles ou sur les représentations de l'étranger. Il est prévu qu'à la fin du projet, cette disparité d'expériences soit réduite, ait pu bénéficier à l'ensemble des acteurs du projet et que tous partagent une culture de recherche, que ce soit à propos du recueil de données ou de l'analyse et la diffusion des résultats.

A la fin de ce projet, les compétences attendues des participants sont de deux ordres:

- d'une part, compétence à participer à un projet plurinational: degré de prise de conscience de l'implication personnelle pour un projet d'une durée trisannuelle, adhésion au déroulement du projet;
- d'autre part, capacité à réinvestir les compétences dégagées dans la production de nouveaux outils didactiques: degré de sensibilisation au concept de médiation culturelle, force de proposition dans ce domaine.

4.3. La mise en place d'une culture commune de recherche ¹

Par culture de recherche, on entend le partage d'une culture commune à toutes les disciplines, niveau dont la transversalité internationale doit permettre de transcender les possibles différends culturels. Il s'agit plus précisément d'instaurer une culture de relation entre pairs, fondée sur une validité scientifique, indépendante de la hiérarchie administrative. Le terme «recherche» et ses connotations universitaires peuvent déstabiliser les participants sans légitimité universitaire de chercheurs. Pourtant, au regard de la disparité décrite ci-dessus, les précédents universitaires n'ont pas été exigés dans le profil des compétences demandées.²

1 Rédigé en collaboration avec D. Lussier et H. Penz.

2 Les participants, sollicités pour faire état de leur expérience antérieure dans le domaine, ont présenté les expériences suivantes:

- Kira Iriskhanova: Representation of emotions in discourse
- Libuse Liskova: Multicultural education at Czech lower secondary schools
- Karl Rieder: «Language awareness» of teachers and teacher students in the field of intercultural pedagogy
- Christoph Röcklingsberg: Intercultural communication regarding German and Swedish
- Abdeljalil Akkari: Les enseignants face à la diversité culturelle: contraintes institutionnelles et créativité pédagogique.
- Georges Androulakis: Attitudes et représentations liées à l'immigration actuelle en Grèce
- Weronika Wilczynska: Évolution de la perception interculturelle suite à un échange scolaire Poznan/Rennes
- Meta Grosman: Intercultural focus in teaching of literature.

Un premier profil requis pour participer au projet avait été dressé lors de la première rencontre préparatoire:

Premier profil des participants

Les participants s'engagent à participer de façon active au projet (définition d'une problématique commune à plusieurs participants, collecte de données sur leur terrain, mise au point collective de l'interprétation des données et participation à la diffusion des résultats) pendant toute sa durée (2000-2002) et à respecter les règles de la déontologie universitaire (partage des données collectivement recueillies, mention du cadre institutionnel du projet et des participants associés à une même recherche, priorité accordée au CELV pour la publication des résultats).

Dans la mesure du possible, les participants doivent posséder les caractéristiques suivantes:

- une pratique avérée de la méthodologie de recherche en sciences humaines et sociales,
- une expérience individuelle ou collective de recherche dans l'élaboration et la mise en œuvre de projet,
- une connaissance générale de la problématique de l'interculturel dans le domaine de la didactique des langues,
- une attitude de tolérance et d'ouverture intellectuelle et relationnelle, préalable nécessaire à une coopération pluriculturelle fructueuse,
- une bonne insertion dans le domaine de l'enseignement des langues et une aptitude à y constituer un groupe de réflexion et d'études.

Trop exigeant, ce profil a été redessiné pour l'appel à propositions dans les termes suivants:

Profil final des participants

Les participants adhèrent aux finalités du projet et s'engagent à participer activement sur une durée de trois ans. Ils souscrivent aux principes déontologiques de toute communauté scientifique et aux contraintes de la communication en contexte plurinational, pluriculturel et bilingue (français/anglais).

Ils peuvent témoigner soit d'une expérience vécue de médiation culturelle, soit de la conception d'un matériel didactique concernant la compétence interculturelle, soit d'une recherche portant sur l'étude des relations entre identités culturelles ou sur les représentations de l'étranger.

Les participants ont une compétence active dans l'une des deux langues de travail (participation orale aux débats, rédaction de textes théoriques) et passive dans l'autre langue (lecture de littérature scientifique, analyse de documents).

Les participants devront être prêts à et capables de participer activement non seulement à l'atelier, mais à toutes les activités prévues dans le cadre de ce projet.

Le partage d'une culture de recherche ne pouvant être assimilé au seul suivi formel des règles validées à niveau international, deux séances d'initiation ont été menées dès le premier atelier: d'une part, un exposé des règles déontologiques, d'autre part, la découverte et la mise en place d'un protocole commun de recherche, propre à chaque groupe.

Un code de bonne pratique déontologique a été proposé en ces termes: attribuer systématiquement les sources et éviter le plagiat en identifiant précisément les références des idées ou méthodes utilisées et en respectant une présentation standardisée des références bibliographiques. L'attention a été attirée sur les droits de copyright. Le statut des informateurs dans la recherche a été précisé: ils sont des partenaires dont les droits, les valeurs et la vie privée doivent être respectés. Toute information diffusée à leur égard doit obtenir leur consentement. Ils doivent connaître le but de la recherche et leur rôle dans la résolution de la question de recherche. Leur refus de participer doit être respecté, ainsi que la confidentialité et l'anonymat de leurs réponses.

4.4. Le dispositif de recherche

Dès le premier atelier, les participants ont été invités à définir par groupes des projets entrant dans le champ de la médiation culturelle. La mise au point de ces projets s'est faite en trois étapes: première présentation d'un projet collectif provisoire sous forme de posters et remarques des membres de l'équipe; mise au point collective du projet de

recherche; mise au point définitive du projet après validation de l'équipe et rédaction écrite abrégée du protocole de recherche. A l'issue de ce processus initial, cinq projets ont été esquissés. Les membres de l'équipe ont assuré, dans la mesure du possible, le suivi d'un projet précis.

Les cinq projets retenus à l'issue du premier atelier

Projet 1: Sensibilisation culturelle dans les curricula et matériels pédagogiques

Projet 2: Comment l'hospitalité est-elle représentée dans les interactions sociales? Comparaison et médiation interculturelles

Projet 3: Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle

Projet 4: Analyse de la culture: la langue, interface pour développer des stratégies dans la médiation culturelle

Projet 5: Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

Dans cette première structuration du projet, la répartition géopolitique a été bien diversifiée dans chaque groupe, même si leur taille (4 à 5 personnes) ne permet pas une déclinaison affinée des critères évoqués ci-dessus. Le critère de la langue de communication (anglais ou français) qui a prévalu dans la première étape de la constitution de ces groupes a ensuite perdu sa prééminence: l'intérêt de l'objet commun de travail a pris le pas. Sont abordées les dimensions curriculaires (projet 1) et les retombées en terme de formation initiale et continue des enseignants (projet 5). Trois lieux de médiation culturelle sont explicités (publicités dans les médias (projet 3), rites d'hospitalité (projet 2), manuels scolaires et curricula (projet 1)). Le projet 4 est devenu «L'empathie, partie intégrante de la médiation culturelle». Deux projets ont une visée conceptuelle (projets 1 et 3).

4.5. L'évolution du dispositif de recherche

Le dispositif initial a évolué dans trois directions. Mais il est à remarquer que les cinq projets dessinés lors du premier atelier se sont maintenus.

Dès que l'appui des interprètes a disparu, la langue commune majoritaire est devenue l'anglais. La compétence bilingue passive, définie dans le descriptif à l'usage des participants, a évolué en faveur des francophones: ceux-ci ont opté pour un bilinguisme de travail, phénomène non observable chez les participants qui avaient une maîtrise avérée de l'anglais. L'espagnol a été parfois et brièvement une langue tierce. L'allemand a été utilisé occasionnellement à des fins de compréhension interpersonnelle dans le groupe. La langue de communication n'a pas été un facteur décisif dans le choix individuel des projets.

Une seconde évolution concerne la présence individuelle des participants. L'un, dont le projet professionnel avait évolué au cours des trois années du projet, a suggéré des modalités de participation plus souples (passation de questionnaires dans son nouvel établissement), afin d'éviter le poids de déplacements réguliers. Une autre participante s'est fait remplacer par une compatriote.

Une troisième évolution relève de l'organisation collective. Le dispositif par projet a été complété par la nomination d'un porte-parole pour chaque groupe dont les fonctions ont été les suivantes:

- assurer la circulation des informations entre les membres du groupe;
- assurer la circulation entre le groupe et la personne-ressource de l'équipe désignée pour accompagner le groupe;
- être la mémoire du groupe, notamment conserver l'ensemble des productions et des échanges du groupe;
- être la personne de référence lors des discussions internes du groupe et dans les relations externes au groupe.

La dernière année, lorsque l'organisation a été dominée par l'écriture des résultats, ont été précisées les fonctions de coordinateur de chapitre:

- il organise la répartition des tâches d'écriture;
- il est responsable des délais imposés par les dates des rencontres;
- il est le correspondant du groupe auprès de l'équipe;
- il se charge de la relecture des textes rédigés;
- il est la mémoire des écrits du groupe.

Ces deux dernières modalités ont donné naissance à une nouvelle structure de travail, dite «équipe élargie», où membres de l'équipe de coordination et participants ont partagé les décisions et les responsabilités. Les modalités d'une «évaluation entre pairs», propre au milieu universitaire, ont gagné du terrain au cours du projet, même si elles n'ont pas toujours été identifiées comme telles par l'ensemble des participants. Ces modalités ont été ensuite recommandées par le CELV pour d'autres projets, dans une finalité autre que celle initialement développée.

Ce projet s'est ainsi attaché à développer la pluralité à tous les niveaux de son dispositif, aussi bien dans sa finalité, la prise en compte de la pluralité identitaire dans le champ de la didactique, que dans ses options disciplinaires, la pluridisciplinarité, et que dans ses modalités de fonctionnement, la mise en place d'une culture de recherche plurinationale.

Chapitre 2:

Champs et méthodologies de référence

Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, Geneviève Zarate

1. Les disciplines impliquées dans l'étude de la médiation culturelle

1.1. Psycholinguistique et psychosociologie ¹

De nos jours, tous s'accordent pour dire que *langue, pensée et culture* sont des inséparables et que leur interaction nécessite une approche nouvelle dans l'étude de ces concepts. De toute évidence, notre vision du monde et nos modes de pensée se développent au contact des autres et façonnent nos représentations culturelles. Celles-ci portent à la fois sur notre propre culture et sur celles des autres. Elles émergent dès la tendre enfance et sont renforcées à l'école. Les représentations positives mènent à des

-
- 1 BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOURHIS, R.Y. (1979). Language in ethnic interaction: A social psychological approach, in H. Giles and B. Saint-Jacques (eds.). *Language and Ethnic Relations*. Oxford: Pergamon Press.
- CLEMENT, R. (1996). Social Psychology and Intergroup Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, n° 15, pp. 222-229.
- COLLIER, M.J., & THOMAS, M. (1988). Cultural identity: An interpretive perspective, in Y.Y. Kim and W.B. Gudykunst (eds.). *Theories in Intercultural Communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- COTE, P. & CLEMENT, R. (1994). Language Attitudes: An Interactive Situated Approach. *Language and Communication*, n° 14, pp. 237-251.
- DORON, R. & PAROT, F. (éds) (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses universitaires françaises.
- GILES, H. & COUPLAND, N. (1991). *Language: Contexts and Consequences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- KIM, Y.Y. (1988). *Communication and Cross-cultural Adaptation*. Oxford: Clevedon.
- KRAUSS, R.M. & CHIU, C.-Y. (1998). Language and social behavior, in D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, n° 2, pp. 41-88. New York: McGraw-Hill.
- LAFRAMBOISE, T., COLEMEN, H.L.K., & GERTON, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory, *Psychological Bulletin*, n° 114, pp. 395-412.
- LINDE, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. London, OUP, 1993.
- NORA, P. (1983). Le présent et la mémoire, in Zarate G. (coord.) D'une culture à l'autre. *Le Français dans le Monde*, n° 181, novembre-décembre. Paris: Hachette/Larousse.
- PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris: A. Colin.
- VYGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Ma.: The MIT Press.

attitudes xénophiles qui s'expriment généralement par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre, alors que les représentations négatives mènent à des comportements qui s'extériorisent à travers des comportements xénophobes de rejet et de refus de l'Autre. En psycholinguistique et psychologie sociale, on ne saurait aborder l'étude des représentations culturelles, sans référence à la connaissance de soi, l'identité ethnique et culturelle et sans l'étude des signes culturels, des marqueurs sociaux et de leur signification. Qu'arrive-t-il lorsque nous apprenons une langue? Comment en arrive-t-on à s'approprier le sens des mots et la culture d'une autre langue? Quels sont nos points de référence?

Nous savons que les mots que nous choisissons ne le sont pas par hasard. Pour Vygotsky (1962), chaque mot est déjà en soi une généralisation et un «microcosme» d'un monde contextuel plus vaste. Les mots sont le reflet de notre pensée verbale. Celle-ci n'est pas une forme innée ou naturelle d'un comportement; elle est déterminée par un processus historique et culturel, et par le monde social et politique dans lequel nous vivons. Comme le souligne Bourdieu (1982), la langue est plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Des représentations mentales se construisent, c'est-à-dire des schèmes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les individus investissent leurs intérêts et leurs présuppositions. Aussi, il importe de ne plus considérer les actes langagiers simplement comme des éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures.

Nous savons aussi que de véritables relations sociales ne sauraient exister sans le langage, de même qu'il faut reconnaître que la communication verbale sature la vie sociale. Elle est l'instrument principal de la pensée, de la communication interpersonnelle et de la transmission culturelle (Krauss & Chiu, 1998). L'inverse est aussi vrai. Les études en psychologie transculturelle (cf. Laframboise, Coleman & Gerton, 1993), comme dans les sciences de communication (Collier & Thomas, 1988; Kim, 1988), montrent que toute forme de rapport intergroupe implique nécessairement la rencontre et le partage de systèmes symboliques différents. En ce sens, l'étude de l'identité ethnique liée à la psychologie sociale des groupes est également essentielle. Les individus présentent des variations importantes dans l'usage qu'ils font de la langue et développent leur identité ethnique, de même que leurs représentations, face aux autres cultures selon leur rôle et les caractéristiques de la situation (Bourhis, 1979; Giles & Coupland, 1991; Côté & Clément, 1991; Clément, 1996). Malheureusement, nous questionnons peu l'identité «ethnique» des jeunes de notre génération, c'est-à-dire les caractéristiques que les jeunes d'un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres des autres groupes (Doron & Parot, 1991). En enseignement des langues, nous tardons à intégrer le développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle de toute communication et interaction langagière. Le présent projet de recherche du Conseil de l'Europe (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz *et al.*, 1999-2003) et le projet canadien du Patrimoine canadien (Lussier, Auger, Lebrun *et al.*, 1998-2003) sont à nos yeux les deux projets

importants, parmi ceux existants, étudiant ces concepts en lien avec les enjeux du plurilinguisme et de la médiation culturelle.

1.2. Sociolinguistique, pragmatique, analyse du discours ¹

L'étude de la sociolinguistique, de la pragmatique et de l'analyse du discours gravite autour de l'usage de la langue dans son contexte socioculturel. Bien que considérés comme des domaines séparés, ces grands axes de l'étude de la langue se chevauchent en de nombreux points. Fondamentalement tournés vers la description de l'usage de la langue dans son contexte social et culturel, ils recèlent tous un potentiel élevé leur

-
- 1 AUSTIN, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BLUM-KULKA, S. HOUSE, J. and KASPER, G. (eds) (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- BROWN, P. and LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- CAMERON, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London / Thousand Oaks / New Dehli.
- CLYNE, M. (1994). *Inter-cultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOWNES, W. (1998). *Language and Society*. Cambridge: CUP.
- GRICE, P. H. (1975). Logic and conversation, in Cole, Peter and Jerry L.Morgan, *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J. and HYMES, D. (eds) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York etc.: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- GÜNTNER, S. (1993). *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation. Analysen deutsch-chinesischer Gespräche*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- KOTTHOFF, H. (1994). Zur Rolle der Konversationsanalyse in der interkulturellen Kommunikation, in Klein, Wolfgang and Norbert, D. (eds.), *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, n° 93, pp. 75-96.
- KRESS, G. and van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London / New York: Routledge.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. (1972). Sequencing in Conversational Openings, in Gumperz and Hymes (1972), pp. 346-380.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- SCOLLON, R. and WONG SCOLLON, S. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- SEARLE, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPENCER-OATEY, H. (ed.) (2000). *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London and New York: Continuum.
- TANNEN, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- VERSCHUEREN, J. (1995). The pragmatic perspective, in Verschueren, J., Östman, J.-O. and Blommaert, J. (eds.), *Handbook of Pragmatics*, pp. 1-19. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- WODAK, R. and van Dijk, T. A. (eds.) (2000). *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in six European States*. Klagenfurt: Drava Verlag. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

permettant de contribuer à l'analyse de la médiation culturelle. Ces approches de l'étude de la langue se caractérisent également par leur interdisciplinarité, ainsi que par leur vaste portée et leur grande diversité.

La sociolinguistique observe les différences dans la manière dont les gens utilisent la langue et les étudie à la lumière d'autres facteurs non linguistiques tels que la race, l'ethnicité, la classe sociale, le sexe, le sujet, l'âge, etc. Les différences dans l'usage de la langue peuvent se cristalliser au niveau de la prononciation, du choix des mots, de la grammaire, de la langue sélectionnée dans des situations bilingues ou multilingues, etc. En ce qui concerne ces domaines, la variation de type sociolinguistique a été fréquemment étudiée par des méthodes quantitatives (cf. Downes 1998).

La variation peut toutefois se produire également au niveau de l'interaction parlée, par exemple de l'alternance des tours de parole, des énoncés qui sont déterminés comme des actes de parole particuliers ou dont l'information est signalée comme importante dans le discours, etc. Appelé *sociolinguistique interactionnelle*, le domaine qui traite l'étude de ce type de variation dans l'interaction utilise des méthodes d'analyse qualitative.

La sociolinguistique interactionnelle étudie comment sont créées les significations sociales et linguistiques pendant l'interaction (Gumperz 1982, Tannen 1984, Schiffrin 1994). Gumperz (1982:131) utilise le concept des indices de contextualisation, ou, en d'autres termes, des caractéristiques de surface des énoncés (forme de message) *par lesquelles les locuteurs signalent et les auditeurs interprètent ce qui en jeu, comment comprendre son contenu sémantique et la manière dont chaque énoncé se réfère à ce qui précède ou à ce qui suit*. La signification de ces indices est habituellement implicite et ne sera pas mentionnée ou remarquée tant que tous les participants les interprètent comme des indices importants. Mais des malentendus peuvent surgir lorsqu'un auditeur n'est pas conscient de ces indices ou les interprète différemment. Dans la communication transculturelle, notamment, il s'est avéré que les différences d'interprétation de ces indices de contextualisation aboutissent à un échec de la communication et à des jugements stéréotypés négatifs (cf. Gumperz 1982, Tannen 1984, Günthner 1993, Scollon and Scollon 1995.).

L'ethnographie de la communication (Hymes 1972) est une approche qui étudie la langue dans son contexte social. Basée sur les principes et les pratiques de l'anthropologie, elle considère la communication comme une pratique et un comportement culturels. Comme elle est liée à l'interaction entre les langues et d'autres activités dans des actes de parole particuliers, elle permet l'étude de situations de communication dans leur ensemble. Pour cette raison même, cette approche convient particulièrement bien à l'étude des modalités de communication, verbale et non verbale, intervenant dans la médiation culturelle et dans la globalité des situations de médiation culturelle.

L'organisation sociale de la parole s'articule autour de l'*analyse de la conversation* (Schegloff 1972), qui est basée sur l'*approche sociométhodologique de la sociologie* de Garfinkel. Le système de l'alternance des tours de parole, ou, en d'autres termes, les règles selon lesquelles l'orateur change, entre en action dans le courant de la conversation, et d'autres aspects des séquences conversationnelles comme l'introduction, la conclusion, ainsi que le changement et le développement des sujets sont considérés comme des méthodes de modelage de la signification sociale. Les études réalisées dans le domaine de la communication transculturelle et interculturelle ont révélé, chez les participants provenant de milieux culturels différents, la présence de différences considérables dans les systèmes de tours de parole, par exemple pour ce qui est de l'utilisation des silences, des pauses et des chevauchements, etc. (cf. Kotthoff 1994).

La pragmatique linguistique traite de l'usage de la langue et des relations entre la forme et l'usage de la langue. La question centrale qui se pose est celle de l'interprétation des énoncés dans le discours, par exemple «Comment passer de ce qui est dit à ce que l'on veut dire», puisque la signification ne peut pas être considérée comme le simple décodage des mots (Cameron 2001:48).

Verschueren (1995:13f) retient cependant que, plutôt que de considérer la pragmatique comme un domaine de la linguistique, il faudrait l'interpréter comme une «perspective fonctionnelle générale sur (n'importe quel aspect de la) langue, c'est-à-dire comme une approche de la langue qui prend en considération toute la complexité de son fonctionnement cognitif, social et culturel (donc "pertinent") dans les vies des êtres humains».

Dans la pragmatique linguistique, la *théorie de l'acte de parole* (Austin 1962, Searle 1969), le *principe de coopération* (Grice 1975) et la *théorie de la politesse* (Brown & Levinson 1987) ont été appliqués avec succès à l'étude des discours dans les rencontres interculturelles.

La *théorie de l'acte de parole*, c'est-à-dire l'étude de l'intention communicative et son interprétation dans le discours, a apporté une contribution très importante à l'analyse du discours. Les actes de parole et leur réalisation ont également été comparées à travers différentes cultures (cf. Blum-Kulka, House & Kasper 1989, et Spencer-Oatey 2000 sur la pragmatique transculturelle).

Le *principe de coopération* de Grice (Grice 1975) entend fournir une explication sur la manière dont les interactants peuvent inférer la signification visée dans la conversation, malgré la grande proportion d'implicite qu'elle contient. Grice a proposé quatre maximes de conversation: les maximes de Quantité, de Qualité, de Relation et de Manière, qui doivent être comprises comme des points de référence pour l'interaction linguistique, et non pas comme des règles à respecter impérativement. La recherche visant la comparaison des structures de discours à travers les cultures a montré qu'en ce qui concerne la notion de coopération, il existe des variations culturelles. Dans certaines cultures (juive, noire-américaine, israélienne), le fait de parler beaucoup et en

se mettant en avant est une façon de montrer sa coopération, tandis que dans d'autres cultures, chinoise ou vietnamienne, par exemple, être coopératif se manifeste en parlant peu et en évitant les conflits (cf. Clyne 1994:12).

Dans la *théorie de la politesse* telle que proposée par Brown et Levinson (1987), il est supposé que chacun possède une face positive et une face négative susceptibles d'être menacées au cours de la conversation. Selon Brown et Levinson, la politesse est une stratégie permettant de mitiger ces menaces dans l'interaction verbale. Brown et Levinson avancent que leur modèle peut s'appliquer à travers différentes langues et cultures, mais ils doivent bien reconnaître que la politesse peut s'exprimer de diverses manières en fonction des cultures (voir également Cameron 2001: 85).

L'analyse du discours comprend diverses approches reposant sur différentes origines (disciplinaires), telles que l'anthropologie, la philosophie, la sociologie, la linguistique, et, plus récemment, la psychologie sociale, qui divergent les unes des autres. L'analyse du discours est une approche basée sur la collecte et l'analyse des données dans la sociolinguistique et dans d'autres domaines de la recherche sociale. Elle développe également les théories sur la construction de la réalité sociale et sa reproduction dans la langue, en analysant des schémas et des structures ou processus écrits ou oraux (voir Cameron 2001:17).

Bien que l'analyse du discours se soit établie comme un domaine indépendant, il s'agit en fait d'un secteur interdisciplinaire. Elle s'appuie sur les approches mentionnées dans les sections ci-dessus, *sociolinguistique* et *pragmatique* ou, en d'autres termes, *la sociolinguistique interactionnelle*, *l'ethnographie de la communication*, *l'analyse de la conversation*, *la théorie de l'acte de parole*, *la théorie de la politesse*, etc. Il est fréquent que le travail de différents analystes de discours se fonde sur un de ces domaines, mais, dans quelques études empiriques concrètes, les chercheurs doivent également s'appuyer sur plus d'une approche. Pour cette raison, une différenciation claire entre les domaines susmentionnés est souvent impossible.

L'analyse critique du discours (ACD) se concentre sur la manière dont est construite la réalité dans et à travers le discours. Les chercheurs spécialisés dans ce domaine veillent à la fois au contenu et à la forme des pratiques de l'écrit et de l'oral, ou à la présentation visuelle (en ce qui concerne les aspects visuels, voir Kress and van Leeuwen 1996). L'ACD tente de trouver des modèles pertinents (en ce qui concerne le racisme, l'idéologie, le sexisme, etc.) dans un texte ou une compilation de textes connexes. Bien que l'analyse critique du discours ait été principalement appliquée jusqu'à présent à des sujets comme le pouvoir, la race, le sexe et l'idéologie (essentiellement dans les médias et les contextes institutionnels), elle se prête à l'étude d'aspects de la médiation culturelle dans des domaines, tels que les questions relatives à la représentation et à l'identité culturelles, notamment là où sont impliqués les thèmes du pouvoir et de la domination. Une étude du racisme dans les discours parlementaires dans six Etats européens (Wodak et van Dijk 2000), par exemple, présente une illustration intéressante de la manière dont cette méthode peut être appliquée pour révéler le discours xénophobe de l'élite politique.

1.3. Anthropologie culturelle et anthropologie de la communication ¹

Née en réaction à l'ethnologie traditionnelle au service du colonialisme, l'anthropologie culturelle est avant tout la science de la diversité humaine et de l'altérité dont le champ d'investigation n'est limité ni dans l'espace ni dans le temps. Elle s'intéresse en effet à la compréhension des liens qui unissent les individus en groupes ethniques ou socioculturels et à la découverte du sens qui existe *dans une relation intersubjective*. Sa recherche sur les personnes ou les groupes qui franchissent les frontières pour vivre ailleurs ou qui sont en contact au sein de leur propre pays avec des étrangers ou avec des pays frontaliers, s'inscrit de fait dans une perspective interculturelle. Ainsi, une anthropologie de l'interculturalité s'affirme et vise non seulement l'étude des composantes *de la culture* pour prendre conscience des comportements attachés aux modèles étrangers et réduire le choc culturel, mais aussi des composantes *des cultures* et *subcultures* en contact et aux relations entre individus de culture différente.

L'anthropologie culturelle est donc une démarche qui propose *le passage de l'observation simple à l'analyse de la signification et aux liens entre ces significations*. Dans cette perspective, l'analyse des processus communicationnels tient une place prépondérante en privilégiant une investigation ethnographique des comportements, des situations et des objets qui sont perçus au sein d'une communauté donnée. C'est Hymes qui utilise pour la première fois l'expression «anthropologie de la communication» (1967) et explique sa conception en ces termes: «L'étendue de la «communication» en anthropologie doit dépendre de l'étendue de la communication dans les cultures ou communautés sur l'étude desquelles reposent les faits et les théories anthropologiques. Dans toute culture ou communauté, le comportement et les

-
- 1 BIRDWHISTELL, R. (1981). Entretien avec Birdwhistell, in Winkin, Y. (textes réunis et présentés par), *La nouvelle communication*, pp. 292-303, Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P. (1972, 1^{re} éd.). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz (2^e éd., 2000. Paris: Points/Seuil).
- GOFFMAN, E. (1981). La grammaire de la vie quotidienne, in Winkin, Y. (textes réunis et présentés par), *La nouvelle communication*, pp. 91-101. Paris: Seuil.
- GOODENOUGH, W. (1957). L'anthropologie de la communication: origines, principes, projet, cité par Winkin, Y. (1996, 1^{re} éd.). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck & Larcier. (2^e éd., 2001. Paris: Points/Seuil).
- HYMES, D (1967). The anthropology of communication, in *Human Communication Theory: Original Essays*, F.E.X. Dance (ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- WINKIN, Y. (1996, 1^{re} éd.). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck & Larcier. (2^e éd., 2001. Paris: Points/Seuil).
- (1981) (textes réunis et présentés par). *La nouvelle communication* avec Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall; Jackson, Schlegel, Sigman, Watzlawick. Paris: Seuil.
- WATZLAWICK, P., HELMICK BEAVIN, J. et JACKSON, D.D. (1974). *Une logique de la communication*. Paris: Points/Seuil (trad. de: *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*). New York: WW. Norton & Company, Inc.

objets en tant que produits du comportement, sont sélectivement organisés, fréquentés et interprétés pour la valeur communicative.»

C'est avec Goodenough (1957, cité par Winkin, 1996), puis avec Birdwhistell et Goffman (*in* Winkin, 1981), que l'anthropologie de la communication prend son essor en reconsidérant la notion de «culture», perçue jusqu'ici par les ethnologues européens et les culturalistes américains comme un système clos aux traits culturels figés: «La culture d'une société consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société, et ce dans tout rôle qu'ils accepteraient pour chacun des leurs» (Goodenough, 1957 cité par Winkin, 1996). Définition dont s'inspirent à leur tour Birdwhistell (*in* Winkin, *op. cit.*) avec cette formule: «être membre, c'est être prévisible», et Goffman (*in* Winkin, *ibid.*) qui promeut l'idée d'une conception «orchestrale» de la communication, parce que tout groupe social fait sens et possède sa propre logique interne. Cette conception d'une «logique de la communication», développée par l'Ecole de Palo Alto, repose sur l'axiome formulé par Watzlawick et ses collaborateurs (1972): «il est impossible de ne pas communiquer. La notion de communication ainsi définie permet de (re)penser les phénomènes sociaux *en termes d'interactions et de processus*». Winkin (1996) dira à ce sujet: «Utiliser un cadre «communicationnel», c'est tenter de réfléchir sur les données effectivement recueillies en termes de niveaux de complexité, de contextes multiples, de systèmes circulaires; c'est encore concevoir derrière les conduites un ensemble de règles organisées en codes.»

Au service de *cette conception systémique de la communication*, les outils de l'ethnographie, soit l'observation et le repérage des signes visuels, kinésiques, non verbaux, bref tout l'appareil sémiotique, sont convoqués. Toutefois cette vision interactionniste de la communication est à nuancer. En effet, si l'observation des interactions et des comportements est un mode privilégié d'accès au social, et de compréhension des interrelations entre les individus et les groupes, tout le social ne se résume pas à ces interactions, comme le souligne Bourdieu (1972): «La vérité de l'interaction ne réside jamais tout entière dans l'interaction». Dans ce sens, Winkin (*op. cit.*) nous propose une définition plus large que nous retiendrons pour notre recherche sur la notion de médiation culturelle: «Le cadre analytique, c'est la communication, entendue au sens de «performance de la culture», et non plus de «transmission de message»» pour ajouter «L'anthropologie de la communication est donc une anthropologie sans objet; elle n'a pour elle qu'une façon de lire et d'interpréter la vie en société». Tout est donc à construire et à «bricoler», selon la métaphore de Lévi-Strauss (1962).

1.4. Sociologie de l'altérité ¹

Abordée comme objet social, la médiation s'inscrit également dans le champ de la sociologie. Elle est envisagée dans ce cas moins comme l'entre-deux du discours que comme un «mode alternatif de règlement de conflits» (De Briant, Paluau, 1990). Depuis les années 1980, la médiation est devenue une pratique instituée qui, d'abord empirique, s'est codifiée, qui, d'abord innommée et inscrite dans la tradition de la négociation, a gagné en légitimité en s'inscrivant dans la gestion officialisée des rapports sociaux (Six, 1990). Elle repose sur des instances clairement identifiées, situées entre l'espace national et international (Roy, 1995) ² – entre un Etat, son administration et le citoyen consommateur – l'Ombudsman scandinave, le médiateur de la République française – entre la presse – chaînes de télévision, de radios, quotidiens ³ – et ses usagers qui exercent un droit de regard sur la qualité des informations diffusées. La médiation intervient à tous les niveaux de la société: tout aussi bien celui de l'Union européenne, qui se dote en 1992 dans le Traité de Maastricht d'un médiateur, que celui de la famille, lorsqu'il s'agit, en cas de déchirement familial, de

-
- 1 AMSELLE, J.L. (2001). *Vers un multiculturalisme français. L'empire de la coutume*. Paris: Flammarion/Champs. (2^e édition).
- BANCEL N., BLANCHARD P., BOETSCH G., DEROO E., LEMAIRE S. (2002). *Zoos humains. De la Vénus hottentote aux reality shows*. Paris: La Découverte.
- BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*, p. 7. Paris: Seuil.
- DE BRIANT V. et PALUAU Y. (1999). *La médiation. Définition, pratiques et perspectives*. Paris: Nathan Université.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., BERA-VUSTINER, M., VESHI, D. (2003). Quelle est la perception des «interprètes médiateurs culturels» de leur rôle et de leurs compétences?, in *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, janvier. Paris: Clé international/FIPF.
- ROY, J.L.(1995). *Mondialisation, développement et culture*. Montréal: Editions Hurtubise.
- SCHNAPPER, D. (1998). *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard/NRF – Essais.
- SIX, J.F. (1990). *Le temps des médiateurs*. Paris: Le Seuil.
- TAGUIEFF, P.A. (1988). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte.
- (sous la dir. de) (1991). *Face au racisme*. Paris: La Découverte.
- TODD, E. (1994). *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Seuil.
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris: Seuil.
- TRIBALAT, M. (1991). *Cent ans d'immigration*. Paris: Institut National des Etudes Démographiques.
- WIEVIORKA, M. (2001). *La différence*. Paris: Balland.
- ZARATE, G. (2003). La médiation en situation de tension identitaire, in *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, janvier. Paris: Clé international/FIPF.
- 2 On peut ainsi parler de «médiation francophone» (Roy, 1995). La fusion du Goethe Institut et de Internationes est présentée comme une «nouvelle structure allemande de médiation».
- 3 Le quotidien français crée un poste de médiateur en 1992, chargé de «veiller à l'application des règles professionnelles et déontologiques imposées aux journalistes pour que ceux-ci n'abusent pas de leur pouvoir».

régler les questions dues à l'autorité parentale, au divorce, tout en maintenant la permanence des liens sociaux. La médiation est donc le recours institué pour anticiper ou dépasser une situation de conflit entre différents acteurs sociaux.

Des institutions, telles que l'école ou les organisations humanitaires (Gohard-Radenkovic *et al.* et Zarate in Lévy, Zarate, 2003), sont chargées non seulement de faire entendre un humanisme prônant l'ouverture à l'Autre, mais surtout de faire passer en actes et en attitudes le respect de l'Autre. La reconnaissance de l'altérité qui est fondée sur un principe d'action prend comme postulat que les relations culturelles ne relèvent pas d'une approche universelle de l'universalité, ce que l'observation directe dément au quotidien. Soucieuse de délaissier une vision utopique de la réalité sociale, qui projette toujours dans le futur une vision pacifiée des relations sociales, une sociologie de l'action prend pour postulat qu'une lecture de la différence culturelle doit intégrer des rapports de force existants dans une société et se centrer sur la mise en relation de valeurs et de points de vues distincts, parfois irréductibles. De cette quête du point de vue à la fois juste et engagé, le chercheur n'est pas lui-même exonéré: le «juste milieu», supposé être celui de la conciliation, à mi-chemin des valeurs opposées, est un artifice social, privé de toute existence socialement attestée, n'étant ni d'ici, ni de là. S'il veut ancrer ses analyses et ses réponses dans la réalité sociale, le chercheur doit renoncer au privilège du point de vue omniscient ou neutre et il lui faut «abandonner le point de vue unique, central, dominant, bref quasi divin, auquel se situe volontiers l'observateur» (Bourdieu, 1993, p.7).

Une sociologie de l'altérité analyse les dysfonctionnements au sein d'une société, non comme un mal auquel il faut apporter remède, mais comme un donné qu'il faut d'abord décrire en prenant pour fondement la diversité des enjeux et des intérêts qui s'affrontent dans un même espace symbolique et dans la définition du lien social. Les discours sur l'égalité et l'équité sociales (Schnapper, 1998), l'immigration (Todd, 1994; Amselle, 2001; Tribalat, M., 1991), le racisme (Taguieff, 1988) partent généralement de ce postulat quand ils prennent une perspective sociologique, ayant comme priorité le souci de se distinguer de l'opinion commune, toujours suspectée d'être dominée par le préjugé, sous couvert d'expérience vécue. Dans tous les cas, il s'agit de lutter contre les idées reçues qui grèvent la compréhension de la complexité des catégories de pensée qui interfèrent avec la perception du monde (Todorov, 1989).

La différence culturelle, objet central des sciences sociales, est le creuset où puisent les idéologies pour mettre en forme les identités nationales en renvoyant à un autre stéréotypé et stigmatisé. Les colonialismes, en tant que modes politiques instituant la relation à l'Autre, les totalitarismes, en tant qu'imposition sociale d'un point de vue unique, celui du dominant, les affrontements ethniques, qui instrumentalisent préjugés et idées reçues à des fins militaires, sont un laboratoire grandeur nature, hélas inépuisable, d'idéologies fondées sur la différence culturelle. Une posture de recherche qui se veut indépendante des effets de l'ethnocentrisme social ou national, restitue explicitement la variété des points de vue, leur évolution historique, les conditions de leur production sociale, les imaginaires qui donnent aux préjugés la force de la croyance et de la vérité.

Exemple: la différence culturelle exhibée

Au XIX^e siècle, au moment où l'idéologie coloniale est à son apogée, à la fois portée par une fascination du grand public pour le sauvage et l'étrange et une vision positiviste de la science, naît l'idée d'exhiber des villages nègres, dont les figurants ont été déportés, pour la curiosité des visiteurs des expositions coloniales ou universelles et la commercialisation de la différence raciale. La reconstitution de ces déportations, le travail de mémoire sur ces «zoos humains» contribuent à une histoire des lieux où la relation à l'Autre a été détournée au profit du spectaculaire et médiatisée par la muséographie. Ces expositions, entre-deux culturels «inventant» la relation à l'Autre, ont nourri un imaginaire collectif européen où l'Autre était stigmatisé. L'intention sociologique et historique est de mettre à jour ces symboles médiatisés de l'époque coloniale, refoulés de notre relation à l'exotique, et d'offrir ainsi une relation à l'Autre revisitée et ainsi didactiquement médiée.

BANCEL N., BLANCHARD P., BOETSCH G., DEROO E., LEMAIRE S. (2002). *Zoos humains. De la Vénus hottentote aux reality shows*. Paris: La Découverte.

2. Méthodes de recherche

Dans le contexte de la présente recherche, nous pouvons constater que les sous-équipes de recherche ont jugé nécessaire d'inventorier diverses facettes du concept de médiation culturelle en lien avec la didactique des langues vivantes. Deux équipes ont opté pour une recherche de type descriptif. La première (Projet 1) explore la sensibilisation à la culture dans les programmes d'études et le matériel didactique. La deuxième (Projet 4) étudie le concept de l'empathie comme partie intégrale de la médiation culturelle à partir d'observations recueillies en salle de classe. Une troisième équipe (Projet 2) a favorisé une recherche de type exploratoire/interprétative. Celle-ci étudie le concept de l'hospitalité et veut proposer des exemples de situations représentatives de la diversité en contexte européen. Les deux autres équipes ont favorisé une recherche de type descriptive et analytique. L'équipe du Projet 3 étudie les représentations du concept d'altérité dans la publicité et le concept de médiation culturelle. L'équipe du Projet 5 étudie les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants.

Nous savons que différents types de recherche interpellent diverses méthodologies d'investigation. Celles-ci doivent varier et s'adapter aux différents types de recherche retenus. Les instruments d'enquête retenus peuvent être de diverses sources: les études de cas, l'enquête, l'entrevue, l'observation, le questionnaire écrit, l'étude des discours.

Certaines méthodes sont davantage appropriées à des recherches de type qualitatif (l'étude de cas, l'observation, l'approche biographique, l'ethnographie, l'entretien, les groupes de discussion, l'étude des discours). D'autres méthodes de type quantitatif utiliseront des modalités d'investigation permettant aux chercheurs de s'adresser à de plus grands groupes de sujets. Dans ce cas, on favorisera le questionnaire écrit et les

sondages. Dans le cas de la recherche, nous présentons une synthèse des diverses méthodologies d'investigation utilisées par chacun des sous-groupes de recherche.

2.1. Le questionnaire

Le questionnaire s'est imposé depuis l'avènement de l'approche psychométrique dans le but d'enrichir les recherches visant une meilleure connaissance empirique et systématique de la réalité. Surtout utilisé en psychologie avec le développement des tests d'attitudes et de motivation, celui-ci s'est vite répandu en éducation étant donné sa capacité de maximiser les différences individuelles et de faciliter la comparabilité des résultats et la référence à la norme. Plus récemment, la sociologie se l'est appropriée comme moyen d'appréhension des faits sociaux ou dans le but de sonder les intentions des acteurs sociaux.

Le questionnaire comme instrument d'enquête doit répondre à des objectifs très précis. Il s'avère pertinent lorsque l'on veut repérer certains facteurs sociaux, déterminer la présence ou l'absence de ceux-ci, ou encore estimer la pertinence, la fréquence et la généralisation des informations recueillies. Généralement, il sert à discriminer les diverses strates de l'échantillon des sujets interrogés. Aucune question n'est gratuite. Chacune d'entre elles doit correspondre à une des dimensions et des sous-dimensions d'un cadre conceptuel de référence construit à cette fin. A chaque dimension correspondent des indicateurs précis. On spécifiera souvent, en premier lieu, les déterminants sociaux (sexe, âge), les positions sociales (salarié, professionnel, universitaire), individuelles et familiales (marié/e, célibataire, veuf/veuve), le capital social (catégories des salaires), les conditions sociales (nombre d'enfants). Très souvent, il s'agit de questions de fait. Puis, on s'attaquera aux indicateurs recouvrant les visions du monde social en lien avec chacune des sous-dimensions du cadre de recherche. Il s'agit alors de questions d'opinion et de perceptions.

Tout questionnaire peut comprendre des questions à réponses fermées ou des questions à réponses ouvertes. Les *questions à réponses fermées* sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions à *réponses fermées* peuvent être *uniques* lorsqu'elles offrent l'alternative (oui/non). Elles peuvent être à *réponses multiples* lorsqu'elles énumèrent des choix possibles de réponses. Elles sont *ordonnées* lorsqu'elles demandent de sélectionner les réponses selon un ordre croissant ou décroissant.

Questions à réponses fermées

a) à réponse unique

Q65. Souhaiteriez-vous parler une langue des minorités existantes en Slovaquie?

Oui Non

b) à réponses multiples

Q8. Quelle est votre langue maternelle (première langue que vous avez apprise?)

a) Le slovaque b) Le hongrois c) L'allemand d) L'anglais e) Autre

c) à réponses ordonnées

Q24. (Questionnaire/Canada)

A partir des énoncés qui suivent, donnez par ordre d'importance (1 étant le plus important / 5 le moins important) les cinq principales raisons qui décrivent le mieux votre motivation à apprendre une autre langue

a) Honnêtement, je ne sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à prendre le français

b) Dans le but d'obtenir un emploi prestigieux plus tard.

c) Parce que je me sentirais coupable si je ne savais pas parler français au Canada.

d) Pour le plaisir que j'ai lorsque je me surpasse dans mes études d'une autre langue.

e)

f)

Trois types d'échelles sont possibles. L'échelle de Thurstone est utilisée pour mesurer des intervalles ou des équidistances subjectives (favorable, neutre, défavorable) à partir d'une liste d'énoncés portant sur un même sujet et auxquels on attribue des valeurs ou des scores (favorable donne 6 points, neutre 3 points et défavorable 0 points). L'échelle de Likert présente un continuum d'attitudes positives et négatives à partir duquel le répondant doit exprimer s'il est tout à fait d'accord, plutôt d'accord, sans opinion, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord. L'échelle d'Osgood vise l'association sémantique. Il s'agit d'associer des mots à un objet, à un comportement ou à une représentation en mentionnant si ceux-ci sont tout à fait semblables, très semblables, semblables, très différents ou tout à fait différents.

Échelles d'évaluation

a) Echelle de Thurstone (appréciation chiffrée à partir d'une liste d'énoncés)

Lisez les énoncés qui suivent et indiquez si vous êtes:

(0) extrêmement défavorable (3) neutre (6) extrêmement favorable

Q37. Offrir les mêmes droits aux nouveaux immigrants qu'aux natifs du pays

a) b) c)

Q38. Refuser le droit d'entrée au pays à tout immigrant ayant un casier judiciaire dans son pays.

a) b) c)

b) Echelle de Likert (échelle ordinale / expression d'attitudes positives et négatives)

Indiquez votre degré d'accord en encerclant le chiffre correspondant

1) Entièrement en désaccord 2) en désaccord

3) Plus ou moins en désaccord 4) en accord 5) entièrement d'accord

Q31. La diversité linguistique et culturelle est une caractéristique fondamentale de la Slovaquie

1 2 3 4 5

Q33. Pour moi, la langue slovaque représente une ouverture vers une autre culture

1 2 3 4 5

c) Echelle d'Osgood (échelle sémantique / association de mots à un comportement)

(Questionnaire canadien sur l'identité culturelle)

Sur une échelle de 1 à 9, indiquez le degré de ressemblance et de différence

Q1. Pour moi, les canadiens-anglais et les canadiens-français sont:

1 _____ 9

Très semblables

très différents

Les questions à réponses ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent. Elles ont le désavantage de coûter plus cher, puisque le codage ne peut être fixé à l'avance et qu'elles demandent de procéder à l'inventaire des réponses avant la construction du code et l'entrée des données recueillies. Dans un tel cas, l'on sait pertinemment que les jugements portés par l'encodeur peuvent devenir source de biais s'ils entravent la pensée du répondant. De plus, si les informations sont trop dispersées, elles peuvent devenir inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche. Certes, elles donnent plus d'information sur les pratiques ou les représentations, mais elles peuvent aussi être floues ou tout

simplement incodables. Ceci dit, les questions à réponses ouvertes présentent des avantages. Elles privilégient les questions par catégorie sans imposer des modalités de réponses aux répondants ce qui, éventuellement et si l'on peut facilement résumer les réponses, peut fournir des informations précieuses aux chercheurs.

Questions à réponses ouvertes

Que faites-vous réellement dans chacune des situations suivantes? Pourquoi?

1. Vous êtes à la cafétéria en ligne pour vous faire servir et vous êtes pressé. Vous avez en avant de vous un étudiant qui a de la difficulté à se faire comprendre dans votre langue par le préposé aux commandes et rien ne se passe.

Action: _____

Raisons: _____

De là vient la nécessité dans l'élaboration d'un questionnaire de très bien cerner la question pour mieux encadrer les réponses. Dans tout questionnaire, il devient souvent intéressant d'adopter un compromis entre questions à réponses ouvertes et à réponses fermées. On recueillera les informations proprement dites ou les faits de la réalité par les questions à réponses fermées et les opinions ou les descriptions souhaitées par les questions à réponses ouvertes.

2.2. Les entretiens semi-directifs ¹

En sciences sociales, plus particulièrement en socio-ethnologie ou en anthropologie, l'entretien à questions semi-ouvertes se distinguant de l'entretien directif à questions fermées, est un instrument d'analyse privilégié selon Boutin (1997) et Bertaux (1997). Ce dernier en donne les raisons suivantes: «Dans l'enquête quantitative, les données

1 BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan/128.
BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy (Québec): Presses universitaires du Québec.
ELIAS, N. (1983). *Engagement et distanciation. Contribution à la sociologie de la connaissance*. Paris: Fayard/Pocket – Agora.
GEERTZ, C.(1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris: PUF.
GOKALP, A. KASTORYANO R. et de TAPIA, S. (sous la dir. de) (1997). *L'immigration turque et kurde: la dynamique segmentaire, la nouvelle donne générationnelle et le nouvel ordre communicationnel*. Paris: CNRS.
VARRO, G. (1997). Les élèves «étrangers» dans les discours des institutions et des instituteurs. *Langage et société* n° 80, juin. Paris: Maison des sciences de l'homme et de la société.

ont une double fonction: celle de fournir des descriptions statistiques fiables des phénomènes collectifs constitués par l'agrégation de comportements, d'attitudes, voire d'opinions individuelles, et celle, plus difficile à remplir, de vérifier des hypothèses». Il ajoute: «Dans l'enquête ethnosociologique, les données remplissent de tout autres fonctions. Elles ne sauraient déboucher sur des descriptions statistiques; elles n'ont pas la vocation à vérifier des hypothèses; elles donnent à voir comment «fonctionne» un monde social ou une situation sociale». Cette fonction descriptive est donc essentielle et conduit vers ce que Geertz (1986) appelle *a thick description*, une description en profondeur de l'objet social qui prend en compte ses configurations internes de rapports sociaux, ses rapports de pouvoir, ses tensions, ses processus de reproduction permanente, ses dynamiques de transformation.

Pour l'étude de la médiation culturelle, qui *se situe au cœur de ces processus sociaux et de ces dynamiques interrelationnelles*, le recours à l'entretien, selon une approche socio-ethnologique, est un instrument approprié. En effet, il a pour caractéristique de remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles replacées dans leur contexte, d'indices descriptifs ou explicatifs proposés par les sujets, grâce à la découverte de récurrences ou constantes d'un discours à l'autre, d'une opinion à une autre, d'une explication à l'autre, sur un même sujet, en réponse à une même question. Cette démarche permet la mise en concepts et en hypothèses de ces récurrences. Dans cette perspective, la fonction des données n'est pas de vérifier des hypothèses élaborées auparavant, mais d'aider à la construction d'un corps d'hypothèses au fur et à mesure de l'analyse.

Toutefois différentes méthodologies peuvent s'avérer complémentaires. A titre d'illustration, nous avons deux exemples d'entretiens: le premier de Gokalp *et alii* (1997) et le deuxième de Varro (1997) que nous avons présenté aux participants. Ces deux enquêtes offrent une similarité de démarche qui nous intéresse en premier lieu car elles proposent deux méthodologies d'investigation et d'analyse à partir d'un même corpus et dont l'analyse croisée des résultats offre ainsi une description et une interprétation plus approfondies.

L'utilisation d'une ethnie fictive: croisement de résultats d'un questionnaire avec ceux d'entretiens complémentaires

Le chercheur effectue une enquête, menée par questionnaires avec des réponses fermées, sur le classement – du plus apprécié au moins apprécié – de groupes de toutes origines vivant en France, par de jeunes Turcs et Kurdes, en y introduisant une ethnie inventée, les Movaks. L'objectif de cette enquête était de voir comment des individus, appartenant à un groupe précis, expriment leur représentation de l'Autre, étranger ou Français. L'étude permet de repérer les jugements que portent ces jeunes sur leurs voisins, amis, compagnons de travail, et leur représentation des mêmes personnes comme époux/ses, gendres, brus, etc. en fonction de leur appartenance «ethnique». Mais ces premiers résultats recueillis ne suffisaient pas à comprendre les raisons présidant à ces classements induisant des jugements, des préjugés, portés sur tel groupe, notamment sur l'ethnie «bidon» qui se retrouvait au bas de la liste. Il effectue alors des entretiens, auprès d'un échantillon représentatif de la population interrogée par questionnaires, pour en savoir un peu plus sur «cette arrière-boutique de la gestation des racismes et des exclusions» (Gokalp, *op. cit.*).

Le discours des institutions vs celui des acteurs: analyse de contenu et analyse de discours

Le chercheur (Varro, *op. cit.*) propose le croisement de deux niveaux d'analyse à partir d'un corpus composé d'un rapport ministériel (Bocquet, 1992) et d'entretiens menés auprès de six institutrices intervenant dans des classes d'initiation à la langue française (CLINS). L'objectif de cette recherche est d'analyser la perception des élèves «étrangers» dans les discours des institutions et des acteurs de cette institution. La première étude consiste en une analyse de discours en relevant systématiquement les dénominations attribuées aux élèves «français» et aux élèves «étrangers», en regroupant et classant les termes récurrents du discours officiel, dans un tableau appelé le «paradigme de l'altérité». Puis, elle réalise des entretiens auprès des institutrices sur une unique question: «Peux-tu me parler de ta pédagogie avec des élèves non francophones à l'école?» et met en œuvre deux méthodes d'analyse.

A un premier niveau, elle s'intéresse aux thèmes effectivement abordés par ses interlocutrices sur leur pédagogie avec des non francophones: c'est une analyse de contenu. A un deuxième niveau, elle effectue une analyse de discours, en recherchant les dix mots «pleins», les plus fréquemment utilisés par les institutrices, pour désigner les élèves non francophones, qu'elle regroupe et classe dans un tableau appelé «distribution des désignations». En croisant les résultats de ses deux analyses, elle met à jour la similarité de l'emploi de termes affectifs pour désigner des élèves étrangers et celui de termes officiels pour désigner les élèves français, construisant et secrétant ainsi de la différence statutaire au sein de l'institution et de la classe.

2.3. Le film ethnographique ¹

L'utilisation de l'image photographique ou filmique comme outil de recherche en sciences humaines et sociales n'est pas nouvelle. En effet, les anthropologues, les éthologues et les psychiatres, et plus récemment les pédagogues, l'ont utilisée comme matière première de leur recherche. Ce n'est pas un hasard si les ethnologues ont été les premiers à avoir employé cet outil (cf. dès 1920, Flaherty filme la vie quotidienne de Nanook l'Esquimo), car comme l'œil, organe par excellence de l'observation, la photographie et le film permettent la description et l'analyse. D'autres ethnologues comme Mead et Bateson vont élaborer, dans les années 1940, une véritable méthodologie de l'ethnographie filmique pour le travail sur le terrain. C'est surtout le comportement verbal qui retient l'attention des chercheurs, avec ses mouvements, ses gestes, ses expressions faciales, exprimant une appartenance à une certaine culture. Autrement dit, l'image peut révéler le code secret, le code partagé qui permet la communication entre les membres d'un même groupe, d'une même communauté. C'est avec Birdwhistell (1981), dans les années 1950, que naît une nouvelle discipline, *la kinésique*, s'appuyant sur l'image filmique qui permet des micro-analyses du comportement, illustrant ainsi les théories communicatives alors en plein essor (cf. Ecole de Palo Alto).

En quoi l'ethnographie filmique peut-elle nous aider dans notre analyse de séquences de communication et de médiation inter-individuelle? Selon France (1988; 1989), les deux fonctions principales de l'observation cinématographique sont, d'une part, de mettre en évidence les faits qu'il est impossible d'établir par la seule observation directe et, d'autre part, de décrire ceux dont le langage rend difficilement compte. Prenons l'exemple de la recherche, menée par Triantaphyllou (2001) sur des rencontres de jeunes Européens dans le cadre d'échanges scolaires, que nous avons présentée aux participants. Dans ces rencontres filmées, l'auteur postule que si le film est considéré comme un «texte» pour l'étude des signes et de son langage (ou sémiotique), elle peut appliquer les approches proposées par Morris (cité par Triantaphyllou, *op. cit.*) à l'étude de la communication: syntaxique, sémantique, pragmatique.

L'auteur décline ainsi sa démarche de décodage: l'analyse du «texte» filmique permet «la description des comportements communicatifs de jeunes en situation d'échanges tels que la transgression du code linguistique, l'usage de la traduction, l'usage de la langue en tant qu'objet ludique. (...) Une description de la communication non verbale et para-verbale vient enrichir ces comportements. Il s'agit de *l'aspect syntaxique* de la

1 BIRDWHISTELL, R. (1981). Un exercice de kinésique et de linguistique: la scène de la cigarette, in Winkin, Y. (textes réunis et présentés par), *La nouvelle communication*, pp. 160-190. Paris: Seuil.
FRANCE, Cl. (1988). La méthode des esquisses: une manière d'observer en anthropologie filmique, in *Etudes de linguistique appliquée*, janvier-mars. Paris: Didier Erudition.
FRANCE, Cl. (1989). *Cinéma et anthropologie*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
TRIANAPHYLLOU, A. (2001). *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens*. Berne: Peter Lang/Transversales.

communication combiné avec *l'aspect sémantique*. Ce dernier s'intéresse à la recherche des symbolismes et de l'extraction de l'implicite, ainsi qu'à leurs interprétations, dépendantes de la syntaxe (...) ».

Une troisième approche est nécessaire: *pragmatique*. Elle intervient pour étudier la relation des signes aux usagers des signes, des phrases aux locuteurs. Elle met l'accent sur la relation qui unit émetteur et récepteur, en tant qu'elle est médiatisée par la communication. La pragmatique, selon elle, introduit trois nouveaux concepts: *celui d'acte, de contexte et de performance*. Le premier soutient que le langage accomplit des actions, que parler, c'est agir; le deuxième concerne le cadre spatio-temporel, la nature des participants et le but de l'action, c'est-à-dire l'environnement extralinguistique; le troisième, qui concerne l'accomplissement de l'acte en contexte, regroupe les deux autres conceptions: il s'agit du savoir des interactants et de leur maîtrise des règles communicatives.

Que nous apporte une ethnographie filmique des échanges entre de jeunes Européens possédant des langues et des cultures différentes? «Le film sur les échanges scolaires, dira Triantaphyllou, est un film de recherche qui a pour objet la pragmatique de la communication, c'est-à-dire les comportements et stratégies de partenaires qui agissent dans différentes situations, visant à la communication» – nous préciserons, dans des situations de contacts avec des interlocuteurs étrangers dans leur propre contexte, puis dans le contexte de leurs partenaires. Mais, selon l'auteur, cette analyse filmique ne trouvera son intérêt qu'en la croisant avec une analyse d'entretiens également filmés et menés auprès des mêmes acteurs (acteurs sociaux et acteurs du film, ajouterons-nous!) de ces échanges européens.

2.4. L'observation participante ¹

C'est à Malinovski (1922) que l'on doit le concept «d'observation participante», s'opposant à des «pratiques de salon» répandues chez les ethnologues, au début du XX^e siècle, qui fondaient leur réflexion sur des matériaux ethnographiques recueillis par d'autres (voyageurs, militaires ou missionnaires). Cette nouvelle attitude répondait à l'urgence d'une validité scientifique. Elle consiste à aller par soi-même sur le «terrain», à se couper de sa propre société et à rester le plus possible en contact étroit avec les autochtones, se familiariser avec eux afin de créer des liens, et surtout

1 ELIAS, N. (1983). *Engagement et distanciation* (trad. française). Paris: Fayard/Agora.
GEERTZ, C. (1996). *Ici et Là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris: Métailié.
GERAUD, M.O., Leservoisier, O. et Pottier, R. (1998). *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*. Paris: Armand Colin/Cursus Sociologie.
LAPLANTINE, F. (1987). *Clefs pour l'anthropologie*. Paris: Seghers.
MALINOVSKI, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge. (Trad. en français, 1989: *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard).
WINKIN, Y. (1996, 1^{re} éd.). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Bruxelles: De Boeck & Larcier. (2^e éd., 2001. Paris: Points/Seuil).

apprendre leur langue, conditions essentielles de l'enquête ethnographique (Malinovski cité par Géraud *et alii*, 1998).

Mais d'autres principes sont attachés à l'observation participante qui fonderont la déontologie de la discipline: «L'ethnographe qui travaille sur place se doit de dominer, avec patience et sérieux, l'ensemble des phénomènes dans chacun des domaines de la culture tribale étudiée, en ne faisant aucune différence entre ce qui est banal, terne ou normal, et ce qui étonne et frappe outre mesure» (Géraud, *op. cit.*). Cette volonté de distanciation du regard par la déconstruction de ses préjugés et de ses présupposés par rapport au groupe observé va devenir l'un des principes clés de l'observation participante. En outre, cette prise de distance du sujet-chercheur, à la fois par rapport à lui-même et par rapport à son objet d'étude, ne peut qu'être basée sur l'observation directe, car seule l'observation de situations concrètes permet de comprendre les principes implicites qui organisent l'expérience des autres. La finalité de cette approche est de saisir le point de vue de l'indigène, ses rapports à la vie, de comprendre *sa* vision de *son* monde, l'ethnologue devant conséquemment *renoncer* à sa propre vision et à ses à ses propres valeurs. Laplantine (1987) dira de Malinovski que celui-ci nous a appris à *regarder*, ce qui peut paraître banal aujourd'hui, mais ce qui était révolutionnaire à l'époque et constituait une véritable rupture méthodologique.

Cette imprégnation progressive des valeurs et idéaux de la communauté étudiée a été battue en brèche par Geertz (1996) qui voit dans les récits ethnographiques de Malinovski ou de Lévi-Strauss une reconstruction narcissique de la réalité observée, à qualité davantage littéraire que scientifique, qui détournerait la recherche de la connaissance distanciée. Mais dans le cadre d'une discipline qui ne se cantonne plus à l'observation de groupes «primitifs» et qui a investi les sociétés modernes et le quotidien, le proche comme le lointain, Elias (1983) tâchera de réconcilier les détracteurs et les tenants de l'observation participante. Chaque chercheur qui étudie les faits de sa propre société est partie prenante de cette société et est de fait «engagé» comme sujet social dans son objet d'étude: il ne peut alors atteindre, selon lui, la distanciation qu'au prix d'un travail de «désenchantement émotionnel». Dans ce sens, Winkin (1996), revendiquant l'observation participante comme principe fondateur de l'ethnographie de la communication, préconise à ses étudiants l'attitude suivante: «La notion d'engagement entraîne celle de «pare-engagement» (*involvement shield*), concept emprunté à Goffman», leur explique-t-il. «Le pare-engagement, ce sont toutes les stratégies que nous allons utiliser pour essayer de ne pas nous engager – en toute légitimité». Or, l'observateur n'est pas un élément neutre dans les interactions avec ses interlocuteurs directs et autres protagonistes de la situation observée. Il participe *de facto* aux changements – même imperceptibles – de la communication.

Comment gérer simultanément observations, interviews, lectures, réflexions, frustrations, engagements et renoncements? «Dès l'arrivée sur le terrain, vous devez vous obliger à tenir un journal», leur conseillera Winkin (*op. cit.*). L'observation participante passerait donc par l'observation quotidienne de soi et de sa pratique, devant permettre *une double décentration*: celle du sujet observant et celle du sujet observé. Observation participante d'une part et participation observante d'autre part?

Peut-on se «désengager» totalement de toute situation de communication, même si celle-ci a été définie selon des modalités très précises? «L’observation participante est-elle un leurre?» se demandera encore Winkin (*ibid.*). La question reste entière.

2.5. L’approche biographique ¹

L’approche biographique peut prendre également en compte le postulat de l’observation participante, mais se définit d’abord par la nature et le mode de recueil des informations recueillies sur le terrain.

L’approche biographique s’inscrit dans une tradition occidentale accordant une valeur spécifique à la parole du sujet individuel. L’autobiographie est en quelque sorte un point de départ et la forme la plus aboutie – soi raconté par soi-même – de la biographie. L’autobiographie emprunte au genre religieux quand elle se situe dans le registre de la confession. Si les *Confessions* de St Augustin retracent le cheminement de sa foi à travers des *Promenades*, les *Essais* de Montaigne, les *Mémoires* de Benvenuto Cellini, les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau montrent que le genre autobiographique évolue sous une forme sécularisée, la quête humaniste de soi. Au fil du XIX^e siècle, cette approche s’appuie sur les progrès de l’individualisme comme philosophie, l’invention de l’intimité qui accompagne la mutation des sociétés traditionnelles, la démocratisation des sociétés qui implique une redéfinition de ce qui était perçu jusque là comme un narcissisme égoïste.

-
- 1 *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (1986). L’illusion biographique, n° 62-63, juin.
BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan/128.
BOURDIEU, P. (1982). *La leçon sur la leçon*. Paris: Editions de Minuit.
FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Méridien – Klincksieck.
GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 volumes. Paris: Editions de Minuit. (Trad. de l’anglais: *The Presentation of Self in Everyday Life*).
HUGHES, E.C. (1995). *Le regard sociologique. Essais choisis*. (Textes rassemblés et présentés par Chapoulie, J.M.). Paris: EHESS.
LINDE, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York, Oxford: OUP.
PENEFF, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris: Colin.
PINEAU, G. et LE GRAND, J.L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris, PUF/Que sais-je? (n°2760).
POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S. et RAYBAUT P. (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF.
LEJEUNE, Ph. (1980). *Je est un autre*. Paris: Seuil.
LEWIS, O. (1963). *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d’une famille mexicaine*. Paris: Gallimard (traduction en français).
LOFLAND, L. (1983). The Chicago Legacy, *Urban Life*, Vol. 11, n° 4.
SIMMEL, G. (1984). *Les problèmes de la philosophie de l’histoire*, Paris: PUF (traduction en français).
ZNANIECKI, F. et WILLIAM, T. (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*. (5 Volumes). USA: Chicago, Boston.

De l'avènement d'une sociologie empirique à la reconnaissance progressive de nouvelles disciplines – la psychanalyse par exemple – et de nouveaux objets d'études – l'immigration par exemple, telle qu'elle est abordée par l'Ecole de Chicago dans les années 1920-30 (par exemple, Znaniecki, William (1918-1920)) – naît un champ méthodologique qui accorde à l'autobiographie un crédit scientifique, jusqu'alors contesté pour ses attaches au genre «romanesque». Les outils à caractère biographique entrent de plein pied dans le champ de la recherche et densifient les enquêtes de «terrain». Le «récit de vie» ou «histoire de vie» (*life story*) acquiert la légitimité d'une totalité signifiante, non seulement liée à un mode de recueil de données – la co-construction d'un discours entre un enquêteur et son «informateur» – mais aussi liée à une vision de la société, centrée sur l'expérience vécue, la mémoire partagée ou occultée, la perception d'une fraction sociale à travers les discours portés sur elle-même, notamment dans sa perception des relations interethniques.

L'approche biographique contribue à ouvrir la description du champ social. De nouvelles catégories sociales gagnent en dignité scientifique et récupèrent, avec le concours du sociologue, un «droit de parole», souvent dénié par les fractions culturellement dominantes de la société. Profitant en Europe de l'intérêt éditorial¹ du grand public, ces descriptions sortent définitivement l'approche biographique de la confidentialité et mettent en pleine lumière, par exemple la vie dans les ghettos (*Les enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis est à cet égard un texte fondateur), les traditions régionales, la vie ouvrière, agricole ou militante. L'enseignant devient une personne d'intérêt sociologique, soit parce qu'il libère lui-même un passé douloureux d'élève ou de maître en prenant la plume (*Le cheval d'Orgueil* de P. J. Hélias, dans le contexte de la Bretagne; *Une soupe aux herbes sauvages* de Carles E.), soit parce que l'historien exhume et restaure un habitus professionnel, jusqu'alors négligé (Ouzouf M. *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre*, Hachette, 1979).

L'approche biographique est conçue comme une étape décisive dans sa formation initiale du chercheur quand il est invité à se confronter aux milieux dans lequel il n'a pas été socialisé. Park haranguait en ces termes ses étudiants: «Une chose est indispensable: l'observation de première main. Allez et observez les salons des hôtels de luxe ou les asiles de nuit. Asseyez-vous sur les canapés des maisons résidentielles, mais aussi sur les paillasses des taudis... En bref, jeunes gens, salissez vos pantalons en faisant de la vraie recherche» (cité par Lofland, 1983). La formation du chercheur passe par une confrontation personnelle à la diversité sociale, conçue comme une épreuve initiatique, susceptible de remettre en question les certitudes qui ont été confortées par une expérience sociale limitée à un contexte sociologiquement déterminé. L'approche biographique interfère donc aussi avec l'expérience vécue du chercheur sur le terrain. Là, tout se passe comme si l'émancipation du sociologue vis-à-vis de son expérience ordinaire du monde – sa *doxa* – ne pouvait être empiriquement validée «sans déchirer les adhérences et les adhésions par lesquelles on tient d'ordinaire à des groupes, sans

1 En France, la collection *Vécu*, lancée en 1967 par Robert Laffont, ou *Terre humaine*, lancée chez Plon, initiant le grand public à la sensibilité ethnographique.

abjurer les croyances qui sont constitutives de l'appartenance et renier tout lien d'affiliation ou de filiation» (Bourdieu, 1982). La rigueur de l'approche biographique ne tient pas à la somme des connaissances ou des données recueillies, mais est préalablement dépendante des compétences développées par le chercheur, personnellement impliqué dans son initiation à la différence sociale, à prendre de la distance par rapport à sa propre histoire sociale.

3. En quoi ces outils contribuent-ils à l'étude de la médiation culturelle?

3.1. L'analyse des interactions verbales et non verbales ¹

L'analyse du discours dans ses diverses manifestations a été appliquée à l'étude d'interactions interculturelles par un nombre croissant de chercheurs (Clyne 1994, Scollon & Scollon, etc.). Le nombre d'études traitant explicitement en détail de la médiation culturelle n'est pas très élevé, mais il est très fréquent que les études de communication interculturelle abordent effectivement des sujets également importants pour l'analyse de la médiation culturelle.

Selon l'aspect à explorer, différentes approches de l'analyse du discours peuvent convenir particulièrement bien à l'étude de la médiation culturelle. Les approches basées sur l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionnelle sont particulièrement appropriées à l'étude des relations des interactions verbales et non verbales, car elles ne sont pas limitées à la seule analyse de la communication verbale. L'analyse critique du discours servirait d'approche adéquate à l'étude de représentations culturelles, comme par exemple la représentation de «l'Autre».

L'étude des différences transculturelles a fait l'objet d'un nombre considérable de recherches basées sur l'application des méthodes d'analyse du discours décrite ci-dessus. Les différences entre les actes de parole à travers de nombreuses cultures (Blum-Kulka/House/Kasper 1989, etc.), ont par exemple été étudiées d'une manière très extensive au même titre que différentes conventions de politesse, ainsi que le caractère direct et indirect (récemment Spencer-Oatey, etc.). Cependant, jusqu'à

1 BLUM-KULKA, S. HOUSE, J. and KASPER, G. (eds) (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.

CLYNE, M. (1994). *Inter-cultural Communication at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCOLLON, R. and WONG SCOLLON, S. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.

SPENCER-OATEY, H. (ed.) (2000). *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London and New York: Continuum.

WILLING, K. (1992). *Talking it through. Clarification and Problem-solving in Professional Work*. Sydney, Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

présent, le nombre d'études analysant les possibilités pour les interactants de surmonter les différences de communication dans le cas d'interactions avec les membres d'autres cultures n'est pas très élevé. Cependant, cette question est cruciale lorsqu'il s'agit de tenter d'étudier la médiation culturelle dans les interactions interculturelles.

Nous essaierons ci-dessous de montrer comment l'analyse du discours peut être appliquée à l'étude de la médiation culturelle dans le cadre de la coopération interculturelle. L'exemple est tiré d'un projet de recherche étudiant la communication interculturelle au Centre européen pour les langues vivantes à Graz. Un des objectifs de ce projet est l'identification de stratégies de communication fructueuses dans des contextes interculturels. Il est très fréquent que ces stratégies de communication soient en fait des stratégies de médiation linguistique et culturelle.

L'élucidation de la signification s'est avérée être une des stratégies pouvant contribuer à une communication interculturelle fructueuse dans le cadre des données recueillies au CELV. Les processus d'élucidation peuvent être appliqués à tous les niveaux linguistiques, mais l'élucidation aux niveaux sémantique et pragmatique semble être absolument cruciale pour la médiation interculturelle dans l'interaction. Il est indiqué que les processus de négociation linguistique représentent très souvent les points de la communication interculturelle où vient s'établir la médiation linguistique et culturelle. Ces processus de négociation et d'élucidation peuvent, d'une part, être appliqués pour éliminer quelques types de malentendus ou d'échecs de communication. Toutefois, lorsqu'ils sont utilisés pendant une communication qui n'est pas prometteuse, ces processus de négociation peuvent aider à empêcher, en premier lieu, un malentendu, évitant par là que la communication n'échoue.

Dans le contexte de la coopération interculturelle, l'élucidation de la signification des mots est très souvent cruciale pour obtenir des résultats fructueux. Toutefois, afin de faire connaître la manière dont un message doit être perçu, l'élucidation de l'intention pragmatique est également une stratégie importante de médiation dans les rencontres interculturelles. Willing (1992:180) argumente que l'élucidation des aspects pragmatiques de la signification sera vraisemblablement davantage perçue comme un défi ou même comme un affront que l'investigation des éléments sémantiques.¹ Parmi les aspects pragmatiques de la signification, il mentionne:

- a. les aspects de l'intention sous-jacente;
- b. la présupposition;
- c. les cadres et scripts de liaison pertinents;
- d. les principes conversationnels;
- e. les attentes structurelles du discours;
- f. la connaissance mutuelle.

1 WILLING, K. (1992), *Talking it Through. Clarification and Problem-solving in Professional Work*. Sydney, Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.

Bien que les démarches de l'élucidation pragmatique puissent être risquées, elles peuvent également représenter la meilleure manière de négocier la signification dans la communication transculturelle. Ceci est dû, entre autres, au fait que les gens peuvent présenter clairement leurs intentions dans des situations où ils ne peuvent pas attendre de leurs interlocuteurs qu'ils partagent le système d'interprétation des autres, ils sont capables de vérifier leurs prémisses (automatiques) et d'éviter des jugements négatifs implicites. Mais comme l'élucidation de l'intention (pragmatique) est comme une menace jetée à la face d'autrui, quelques stratégies de politesse devraient accompagner ce type d'élucidation.

Dans les données ci-dessous, l'élucidation pragmatique est souvent utilisée explicitement pour négocier différentes attentes relatives au processus du travail de groupe. Ces attentes différentes peuvent s'appuyer sur diverses prémisses ou différences culturelles qui reposent sur l'expérience personnelle et/ou les bases professionnelles des personnes concernées. L'extrait suivant est la transcription d'une session de groupe. Pendant cette réunion, quatre participants à un atelier (roumain, suisse, polonais, maltais) travaillaient sur un mini-projet qui tentait de déterminer les besoins d'apprentissage linguistique d'une secrétaire assistante. Dans cet exemple, la participante suisse s'attache à tirer explicitement au clair la méthode de travail de groupe telle qu'elle la conçoit. Jusqu'à ce moment, les membres du groupe n'avaient pas vraiment discuté de la façon dont ils prévoient d'aborder leur tâche, la réalisation d'une analyse des besoins linguistiques d'une secrétaire assistante dans le cadre de son travail. Ils ont alors interrogé la secrétaire assistante sur les différentes personnes travaillant au CELV afin d'arriver à la structure organisationnelle du Centre.

Planifier une tâche dans un atelier international

CH: mais d'habitude (*rire*) où nous travaillons en groupes (*rire*)... désolée ...

P: o.k. mais ... heu ... nous devons [connaître la: heu /structure/ ...]

RO: [Peter Smith, quelle est la nationalité, désolé/]

CH: oui mais si je n'ai pas tout compris ... [désolé, mais] je n'ai pas compris où vous alliez

RO: [de M. Smith...]

CH: Il me faut [un peu de temps pour comprendre]
[s'il est britannique ou ... /?????????]

AS: il est irlandais]

RO: [Irlandais.

CH: c'est fort probable. Vous le savez... c'est à vous pour le moment ... ce n'est pas à moi ... et ... j'aimerais savoir où je vais, je ne sais pas ... si c'est la même chose pour: ...

M: Je pense que ce que mhh ... P lui a demandé est heu ... d'esquisser un portrait de [toute l'organisation]

CH: [ça- ça je comprends] mais heu j'aimerais apprendre... la manière de ... de ... de ... traiter ça ... si quelqu'un décide pour moi ... je ne comprendrai jamais (*rire*) ce que je fais là, je veux dire, donc du moins si nous décidons ... si vous décidez d'un sujet ... vous nous le dites ... mhh avant

P: désolé je pensais que [/c'était/]

CH: [ce n'est pas] une critique c'est que ... j'ai besoin de [ça pour comprendre]

P: [non, non, non, non/?????/]

M: C'est OK

CH: de comprendre ce que je fais]

RO: [oui bien sûr

P: bon mon idée était de ... nous-nous avons commencé avec les responsabilités [de-

CH: [oui de la secrétaire... assistante

RO: oui mais... vous savez... vous savez qu'il y a un problème heu... heu... si nous avons quelqu'un à qui parler, nous trouverons toutes les informations dont nous avons besoin... parce que nous ne pouvons pas heu... interroger les gens tout le temps que nous voulons demander quelque chose.. donc elle est ici... nous allons lui demander, nous allons tout en tirer... d'elle

CH: heu

RO: toutes les informations que vous savez

CH: Heu ... pour aller ... aller très vite o.k.

CH: [d'accord

P: et après, nous trouverons plus facile d'identifier exactement]

CH: [oui /?????/?

CH: [/?????????????????/?

P: [comment ils communiquent]

comment ils communiquent au sein
de l'institution] dont ils... heu... qui est [responsable]

CH: [oui] CH: [o.k.]

CH: oui, [je comprends]

M: [vous comprenez] le /travail/ de la secrétaire assistante,

P: où est sa place /dans toute la structure/

CH: nous sommes ici pour apprendre, je dois apprendre /au moins / (rire) o.k.

Cet extrait illustre la manière dont un participant à un groupe de travail composé de membres venant de différents pays utilise la négociation de la signification pragmatique pour assurer la médiation entre ses propres prémisses culturelles ou institutionnelles relatives au travail de groupe et celles des autres membres de l'équipe. En utilisant la métacommunication, elle explique ses propres attentes et interprétations en matière de communication, car une compréhension commune ne peut pas être considérée comme naturelle dans cette situation. Toutefois, les processus d'élucidation appliqués par la participante suisse et les autres interactants (combinés aux stratégies de politesse appropriées) peuvent être considérés comme des stratégies qui mènent à une communication fructueuse, malgré les quelques problèmes initiaux à ce niveau.

3.2. La mise au jour des représentations culturelles

La notion de «représentations» est apparue pour la première fois avec Durkheim en 1898 (cité par Seca, 2001) dans son étude sur la nature et l'articulation entre «représentations individuelles et représentations collectives» fondant ainsi une sociologie des représentations. Depuis, cette notion a été partagée par un si grand nombre de disciplines des sciences humaines et sociales, qu'il est bien sûr impossible d'en présenter ici la diversité des appréhensions (cf. Doise et Palmonari, 1986; Jodelet, 1989). La pluralité d'approches de la notion et la pluralité des significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail souvent difficile à situer et à manipuler.

Une conception sociopsychologique des représentations ¹

Qu'entendons-nous par le concept de *représentations*? Il peut se comprendre comme *un système de perceptions où les modèles, les croyances, les normes et les valeurs d'un groupe social sont en interaction constante*. Tout comme pour les représentations sociales, la première fonction des représentations culturelles est d'interpréter la réalité qui nous entoure, en la symbolisant, en lui donnant du sens, et en la remodelant mentalement (Moscovici, 1961, 1976). Sperber (1996, pp. 24, 33) définit les représentations culturelles comme un sous-ensemble de l'ensemble des *représentations mentales et publiques* qui cohabitent dans un groupe social. Les représentations *mentales* réfèrent aux croyances, aux intentions et aux préférences, spécifiques à l'individu. Les représentations *publiques*, également identifiées comme *objectales* par Bourdieu (1982), se retrouvent dans des textes, des énoncés, des discours, des images ou des signes extérieurs quelconques. Ces représentations se construisent au fil des années et peuvent être influencées par des individus, des événements et des institutions. Elles portent à la fois sur sa propre culture et sur celle de l'Autre, et elles sont positives ou négatives. Les représentations positives (associées à des *attitudes xénophiles*) s'expriment par des comportements et des pratiques d'ouverture à l'Autre, alors que les représentations négatives (des *attitudes xénophobes*) s'extériorisent à travers des comportements de rejet et de refus de l'Autre.

Weaver (1986, p. 135) et Legault (1991) utilisent l'analogie de l'iceberg pour représenter l'influence de plusieurs facteurs, dont des représentations pré-construites, dans le développement de la communication interculturelle. D'une part, à la pointe de l'iceberg, nous retrouvons les éléments visibles de la culture, identifiés comme la culture externe. Celle-ci réfère aux comportements, verbaux ou non verbaux, et aux coutumes qui portent la marque d'une culture donnée. Ceux-ci peuvent se développer

1 Rédigé par D. Lussier.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

BROWN, D.E. (1991). *Human Universals*. Philadelphia: Temple University Press.

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Editions Retz. (Trad. de l'anglais: *The culture of education*)

LEGAULT, G. (1991). Formation à une pratique interculturelle. *Canadian Social Work Review*. n° 8, 2, pp. 153-167.

LUSSIER, D.(1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 106, pp. 231-246. Paris: Didier Erudition.

LUSSIER, D. (2003, Non published/Forthcoming). *Conceptual Framework for the Development of Intercultural Competence in Language Education*. Graduate Seminar, University of Durham, United Kingdom.

MOSCOVICI, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. New York: Academic Press.

SPERBER, D. (1996). *Explaining Culture, a Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.

WEAVER, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress, in R.M. Page (ed.). *Cross-cultural Orientations: New Conceptualization and Applications*. London: University Press of America.

par un apprentissage explicite. Ils sont facilement modifiables parce qu'observables. D'autre part, nous avons la partie cachée de l'iceberg, souvent plus importante que sa partie visible. Lorsque deux individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent, chacun apporte ses modes de pensée, de valeurs, de croyances et de présomptions. Ces modes ou systèmes constituent la culture interne et s'apparentent à la notion de savoir-être développée par Lussier (1997; 2003, à par.). Ils sont plus difficiles à modifier, puisqu'ils impliquent un apprentissage implicite et qu'ils ne peuvent pas se définir à partir de connaissances objectives.

Comme la langue est une manifestation de l'identité culturelle, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensée qui s'imposent dans leur groupe familial et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements. Dans cet esprit, il faut agir le plus tôt possible auprès des apprenants afin qu'ils développent une meilleure conscientisation de leur propre culture et de celle des autres. L'enseignement/apprentissage des langues vivantes nous apparaît comme la discipline par excellence pour intensifier l'ouverture aux autres cultures et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles positives, associées à des attitudes xénophiles.

Il semble donc que pour mieux comprendre une autre culture en tant qu'autre culture, il faille prendre en considération des spécificités culturelles de l'Autre. Dans cet esprit, il faut développer et mettre en place des modalités d'intervention permettant de gérer les malentendus entre les cultures et de favoriser la découverte des similitudes et l'acceptation des différences. Il faut aussi transcender les particularismes et valoriser les attitudes positives. Il faut donc savoir comment agir sur les comportements et les attitudes. Comme les changements de comportements et d'attitudes requièrent beaucoup de temps, il faut agir tôt auprès des jeunes dans le développement de leur système de valeurs. En agissant sur leurs connaissances, leur savoir-faire et leur savoir-être, on peut agir sur le monde social, le pouvoir constituant du langage étant basé sur des schémas de perception et de pensée (Bourdieu, *op. cit.*). En ce sens, nous adoptons la définition de Brown (1991, p. 40) représentant «la culture comme mentale, comportementale et matérielle». Tout comme Bruner (1996), nous considérons l'éducation comme entrée dans la culture. Nous croyons que l'enseignement des langues, de par sa nature même, incarne la présence des autres cultures, le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles et détient de ce fait une part importante de médiation dans les interactions avec les membres de ces autres cultures.

*Une conception socio-anthropologique des représentations*¹

L'étude des *représentations sociales ou culturelles* se trouve au cœur des problématiques de l'anthropologie, à la fois concept, objet et outil d'analyse: «Pour l'anthropologie, les *représentations* constituent son objet, sinon unique, du moins principal. Tantôt les anthropologues étudient une religion, une mythologie, une idéologie, une classification, un savoir technique, c'est-à-dire directement des représentations culturelles, tantôt (ils analysent) des institutions sociales ou économiques et alors ils le font en fonction des représentations (...) qui y sont impliquées.» (Sperber in Jodelet, 1989)

En ce qui concerne notre champ d'études présent, la médiation culturelle et les langues, les représentations socioculturelles sont à concevoir *comme des objets de transactions et des processus*. Dans cette perspective, nous adoptons la définition synthétique proposée par Seca (*op. cit.*): «La notion de RS (représentations sociales) trouve une

1 Rédigé par A. Gohard-Radenkovic.

BERGER, C. (2001). L'Australie et le Canada dans les manuels d'anglais: ouverture à l'altérité ou consolidation des préjugés?, *Heteroglossia*, Lévy, D. (coord. par), Les discours de l'altérité: dévoilements et recouvrements. Italie: Università degli Studi di Macerata.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

– (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

CINTRAT, I. (1983). *Le migrant. Sa représentation dans les manuels de lecture*. Paris: Crédif/Didier.

DOISE, W. (1986). «Les représentations sociales: définition d'un concept», in Doise, W. et Palmonari, A. (sous la dir. de), *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

GEOFFROY, C. (2001). *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Paris: Le Monde/Grasset.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2001). Le Röstigraben existe-t-il? Représentations réciproques de l'autre entre les communautés francophones et germanophones de la Suisse, in Zarate, G. (sous la dir. de), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Documents, Actes et Rapports pour l'Education du CNDP. Caen: CRDP de Basse-Normandie.

HALL, S. (1997) (ed.). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices, Culture, Media and Identities*. London: Sage publications in ass. with the open University.

JODELET, D. (sous la dir. de) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

LEVY, D. (éd.) (2001). Les discours de l'altérité: dévoilements et recouvrements, *Heteroglossia*. Italie: Università degli Studi di Macerata. (Actes du colloque international: xénophilie / xénophobie et diffusion des langues, ENS Lettres et Sciences humaines, St-Cloud, 15-18 déc. 1999).

PAGANINI, G. (coord. par) (2001). *Différences et proximités culturelles: l'Europe. Espaces de recherche*. Paris: L'Harmattan.

POULIOT, S. (1994). *L'image de l'autre. Une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*. Editions du CRDP. Québec: Université de Sherbrooke.

SECA, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.

SPERBER, D. (1989). L'étude anthropologique des représentations: problèmes et perspectives, in D. Jodelet (sous la dir. de): *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

ZARATE, G. (sous la dir. de) (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Documents, Actes et rapports pour l'Education du CNDP. Caen: CRDP de Basse-Normandie.

partie de sa pertinence dans cette exigence d'approfondissement des liens existant entre les opinions. On peut la comprendre comme un système de savoirs pratiques (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générés en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et intergroupaux. Elle peut être marquée, dans sa forme comme dans son contenu, par la position idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. Elle est socialement déterminée.»

Cette conception dynamique, évolutive, constructive de la notion de représentations n'est pas sans rappeler celle de Bourdieu. En effet, ces formes structurantes, organisatrices de signes et de symboles, sont à rapprocher de la notion *d'habitus* du sociologue (Bourdieu, 1979; 1980) qui voit dans ce concept «des principes générateurs de prises de position, définies par leur inscription dans un champ dynamique et institutionnel», ajoutant que «ces schèmes organisent les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux».

Les représentations sont donc une *notion carrefour* qui recouvre un grand nombre de phénomènes et processus. Doise (1986) résume cette polysémie ainsi: «On apprend de la représentation sociale qu'elle est une instance intermédiaire entre concept et perception; qu'elle se situe sur des dimensions d'attitude, d'informations et d'images; qu'elle contribue à la formation des conduites et à l'orientation des communications sociales; qu'elle aboutit à des processus d'objectivation, de classification et d'ancrage; qu'elle se caractérise par une focalisation sur une relation sociale et une pression à l'inférence; et surtout qu'elle s'élabore dans différentes modalités de la communication: la diffusion, la propagation et la propagande».

Cette conception anthropologique des représentations peut être illustrée par l'analyse présentée ci-dessous.

Représentations de l'Autre et dynamiques relationnelles

Dans cette perspective, nous avons présenté aux participants une micro-enquête par entretiens, que nous avons menée sur les représentations réciproques véhiculées sur l'Autre par un groupe d'étudiants francophones et par un groupe d'étudiants germanophones suisses au sein de notre institution bilingue (Gohard-Radenkovic, 2001). L'objectif était de comprendre les raisons à l'absence de contacts entre les deux groupes au cours de leur séjour à Fribourg et les comportements de résistance dans l'apprentissage de la langue et de la culture du voisin, chez de futurs enseignants de la «langue partenaire» (français langue seconde et allemand langue seconde) qui, paradoxalement, avaient choisi l'Université de Fribourg pour son bilinguisme. Est-ce que ces comportements dépendent de préjugés envers l'Autre groupe linguistique traduit par le terme de «Röstigraben» ou «fossé linguistique»? A travers l'étude des représentations socioculturelles portées sur l'Autre et sur soi, sur le séjour, l'expérience linguistique et culturelle, il s'est avéré que ce sont les appartenances sociales et les espérances pratiques des étudiants qui définissaient un certain nombre d'attitudes, d'attentes et de représentations de la langue seconde et de la formation suivie.

C'est donc *cette imbrication entre dynamiques relationnelles et dynamiques représentatives* qui constituent le noyau de notre approche de la médiation culturelle. Les représentations nous offrent *un concept opératoire*, c'est-à-dire à la fois objet d'étude et instrument d'analyse, touchant tous les domaines de l'activité symbolique dans les relations et les productions humaines. Le décodage des représentations, discours et valeurs portés sur *l'altérité* peut s'effectuer à travers différents matériaux ou dans différents contextes, tels que: des supports de grande diffusion, comme les médias (Hall, 1997), les manuels (Cintrat, 1983; Berger, 2001) ou les romans pour la jeunesse (Pouliot, 1994); dans des contextes bi et multiculturels éducatifs, politiques, sociaux (Lévy, 2001; Paganini, 2001; Zarate, 2001) ou professionnels (Geoffroy, 2001), pour ne citer que ces travaux, car nombreuses sont les études menées sur et à travers les représentations en didactique des langues et des cultures.

3.3. Pluralité identitaire et médiation ¹

Dans les pratiques quotidiennes en relation avec des contextes plurinationaux, les manifestations de l'appartenance à un groupe national font partie de l'impensé des interactions quotidiennes. Interroger les différentes façons de signifier son appartenance identitaire conduit à montrer que les identités nationales fonctionnent spontanément comme un donné, mais sont avant tout une «construction imaginaire» ou une «invention» sociale et historique.

Contrairement à l'opinion courante, il ne suffit pas de l'addition de volontés individuelles pour donner consistance à une nation, à un état, à un groupe social. Ceux-ci n'acquièrent une densité sociale que s'ils se reconnaissent dans une histoire, dans une ou plusieurs langue(s), dans un imaginaire commun (Anderson, 1983; Thiesse, 1999). Cette définition affranchit la formation des entités nationales d'un fondement dynastique et militaire et s'appuie sur la force d'une identité collective, entendue comme évolutive, travaillée à la fois par la constitution d'un patrimoine de référence et par la création ininterrompue de valeurs, tous deux témoins de la capacité qu'une société a de s'adapter à l'évolution des contextes. Or, si les impensés du classement social se manifestent dans le discours, ce que les approches énonciatives et pragmatiques repèrent, leur efficacité sociale tient au fait qu'ils instituent des hiérarchies, des relégations ou des emblèmes qui diffusent une vision figée de l'ordre social. Celles-ci produisent un «effet de naturel» qui tend à dissimuler que ces

1 Rédigé par G. Zarate.

ANDERSON, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Editions Verso.

KAËS, R. *et al.* (1998). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, p. 58. Paris: Dunod,.

NORA, P. (1984). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux, in Nora, P. (sous la dir. de), *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

THIESSE, A.M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècles*. Paris: Seuil.

VIGNEAUX, G. (1999). *Le démon du classement. Penser, organiser*. Paris: Seuil / Le temps de penser.

taxinomies et ces catégorisations gouvernent silencieusement toute conception des relations entre soi et l'Autre. Ainsi convient-il de distinguer entre l'évolution observable des sociétés et la force symbolique des mythes fondateurs qui essentialisent cette même société. Les croyances et les préjugés puisent dans cette conviction que l'identité est irréductible au temps qui passe et qu'elle est avant tout une et unique. Ils alimentent un «démon du classement» (Vigneaux, 1999) qui ignore l'historicité. Une réflexion sur la pluralité identitaire qui adopte un point de vue épistémologique, et non politique, pose par principe que le cœur du débat pluraliste n'est pas entre l'unité d'une société et les autres, mais se constitue aussi à l'intérieur de toute société et touche même la définition identitaire de l'individu.

Les disciplines instruisant les questions relatives à la complexité identitaire s'accordent pour reconnaître que l'identité est toujours paradoxale, entendre «contre la *doxa*» ou l'opinion reçue, mais aussi entendre «contradictoire». On peut se référer tantôt aux fondements de la linguistique (E. Benveniste: «La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste»), tantôt à ceux de la sémiologie (R. Barthes: «La *Doxa*, c'est l'opinion courante; le sens répété, comme si de rien n'était. C'est Méduse: elle pétrifie ceux qui la regardent»), tantôt à ceux de l'histoire (P. Nora, 1984: «L'historien est celui qui tend le miroir d'un passé définitivement mort (...) c'est faire l'histoire de ce dont nous sommes à tout jamais coupés. En ce sens, nous faisons plutôt l'histoire de l'Autre que l'histoire de nous-mêmes ...»), tantôt à la démographie, etc. On peut ainsi parler d'un consensus interdisciplinaire, mais il est remarquable d'observer que, en dépit de son harmonie polyphonique, celui-ci irrigue insuffisamment le champ de la didactique des langues.

La notion de médiation optimalise le paradoxe identitaire. Elle permet en effet de l'opérationnaliser à bien des égards. Le médiateur a pour fonction première de donner la parole à ceux qui l'ont perdue, parce que leur identité est déniée par d'autres groupes sociaux au sein d'une même société ou rompue au sein d'une même lignée familiale. Une identité tronquée génère ce que R. Kaës appelle «souffrance culturelle»: «les parents ne leur avaient pas transmis la langue de leurs propres parents, mais une autre étrangère, et avec cette langue perdue (ou plus exactement refusée), un fil s'était cassé dans la continuité du rapport entre les générations» (Kaës, R. *et al.*, 1998, p. 58). Le médiateur est celui qui entend la souffrance née de l'errance, de l'exil, de la relégation. Il aide à dépasser un travail de deuil et offre un espace de parole réparateur à ceux qui en ont besoin.

L'espace de la médiation n'est pas seulement celui de la parole rétablie, il s'inscrit dans l'écart symbolique institué entre le proche et le lointain culturels. Alors que l'usage courant désigne ces positions opposées comme irréductibles, le médiateur perçoit les représentations de l'Autre comme dépendantes de la complexité des implicites de la communication, d'une dynamique relationnelle, des transactions en cours qui font fluctuer le sens. Il s'autorise à intervenir dans les processus qui dramatisent des ruptures de sens entre soi et l'Autre et s'emploie à rétablir une continuité.

Chapitre 3:

La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement

Ekaterina Babamova (coordinatrice du chapitre), Meta Grosman, Anthony Licari, Anica Pervan

1. Motifs de la recherche

Le tournant du siècle a marqué le début d'une nouvelle ère, avec un besoin accru de communication à l'échelle mondiale. Les moyens technologiques ont ouvert des possibilités virtuellement illimitées de contact et d'échange. Des termes tels que *plurilinguisme*, *pluriculturalisme* et *mondialisation* prennent des significations nouvelles, allant de connotations humaines extrêmement positives au refus le plus extrême et au retranchement à l'intérieur des limites locales. Notre recherche ne vise pas à approfondir les raisons de ce phénomène de la (ou des) civilisation(s) moderne(s). Toutefois, si la compétence linguistique peut déboucher sur une meilleure communication interculturelle parmi les nombreuses cultures, il est parfaitement justifié d'explorer plus profondément des notions telles que *savoir*, *savoir-faire* et *savoir-être*. Eu égard à l'affirmation ci-dessus, le processus de l'apprentissage réussi de langues étrangères ne peut pas être examiné de façon complète sans étudier plus à fond (certains de) ses éléments constitutifs: les programmes d'enseignement nationaux, les matériels d'apprentissage des langues et les compétences des enseignants en tant que médiateurs culturels.

1.1. But visé et questions à étudier

Dans le cadre du projet 1.2.2 du CELV, les représentants nationaux de la Croatie, de «l'ex-République yougoslave de Macédoine», de Malte et de la Slovénie (par ordre alphabétique) ont exprimé un intérêt partagé pour un travail d'équipe conjoint axé sur les buts et les questions ci-après:

- détecter les éléments de sensibilisation à la culture dans des documents officiels tels que les programmes nationaux d'enseignement des langues étrangères dans chacun des pays participants;
- déterminer si, et dans quelle mesure, ils encouragent la conscience interculturelle et l'acceptation de l'altérité;

- constater s'il existe une corrélation entre les exigences curriculaires et les manuels officiellement approuvés;
- examiner si les enseignants disposent de la compétence nécessaire pour faire fonction de médiateurs culturels entre les manuels (le matériel d'enseignement) et les élèves.

1.2. Les objectifs spécifiques

Les *objectifs spécifiques* définis pour ce sous-groupe sont les suivants:

- identifier les types de représentations culturelles;
- déterminer les compétences des enseignants sur la base de leurs expériences et de leurs pratiques;
- analyser la compréhension et l'usage des matériels par les enseignants par rapport à leurs compétences de médiation culturelle.

1.3. Limites attendues

En définissant ces objectifs spécifiques, les membres de l'équipe étaient conscients de certaines limites susceptibles d'affecter la cohérence des travaux. Tout d'abord, il y a des différences en ce qui concerne le statut des langues étrangères, reflétées par les aspects ci-après:

- début de l'enseignement de LE (précoce ou plus tardif);
- intensité de l'enseignement (leçons par semaine/semestre);
- nombre de LE prévues au programme (une, deux ou même introduction d'une troisième langue étrangère);
- types de matériels linguistiques (importés, de production locale, combinaison des deux);
- expérience culturelle des enseignants et leur exposition à d'autres cultures (culture de la langue cible).

L'équipe considère toutefois que ces limites ne contrebalancent pas les points communs. Les quatre pays sont relativement petits, avec un besoin évident de compétence communicative élevée dans la deuxième langue étrangère. Les économies des pays participants sont ouvertes et liées aux investissements étrangers. Il s'agit dans les quatre cas de pays méditerranéens caractérisés par une population plus ou moins mixte, une ouverture à l'altérité et un tourisme développé (quelque peu restreint par les turbulences de la dernière décennie, notamment par la montée du terrorisme international) et possédant des sites environnementaux, culturels et historiques protégés par l'Unesco. Les quatre pays ressentent le besoin commun non seulement d'identifier

les éléments de sensibilisation culturelle dans les matériels d'enseignement, mais aussi de comparer les résultats obtenus aux sections correspondantes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CEC) et d'en déduire les recommandations appropriées.

2. Type de recherche

La recherche s'appuiera sur une analyse des données tirées de matériels imprimés et recueillies sur le terrain. Il s'agira donc d'une recherche à la fois *descriptive* et *empirique*, en accord avec les postulats *théoriques* relatifs à la compétence culturelle et à l'apprentissage communicatif des langues. La composante descriptive sera constituée par une description des programmes d'études approuvés à l'échelle nationale dans les quatre pays, articulée autour de la notion d'enseignement culturel tant pour la définition des objectifs qu'à propos des exemples d'autres éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.). L'analyse statistique des données collectées au moyen des instruments appliqués pour la recherche sur le terrain représentera le volet empirique de la présente étude.

2.1 Variété des approches descriptives et empiriques

2.1.1. Chacun des pays participants a affaire à des programmes d'études divers, aussi bien en nombre qu'au niveau de la structure. Ainsi, par exemple, «l'ex-République yougoslave de Macédoine» a des programmes différents pour la première langue étrangère, la deuxième langue étrangère et même la troisième langue étrangère à l'école élémentaire supérieure et dans le secondaire; en Slovénie, les années d'enseignement obligatoire de LE dans le primaire ont été étendues de 4 à 6 dans le nouveau programme de 9 ans; etc. Une solution possible serait d'examiner un échantillon de programmes et de sélectionner les éléments communs permettant de cerner le problème de l'enseignement culturel à tous les niveaux. Une autre approche consisterait à choisir un niveau et à en explorer et décrire complètement les éléments culturels explicites et implicites.

2.1.2. L'analyse empirique des données recueillies au moyen d'instruments choisis (grilles et questionnaires) peut présenter les limites suivantes:

- puisque le recueil des données a lieu sur une base volontaire, il n'est pas possible de prédire le nombre des enseignants qui y participeront, ni d'obtenir un pourcentage homogène de réponses;
- la diversité des manuels utilisés aux différents niveaux est immense; par ailleurs, un même enseignant peut utiliser divers manuels pour un même niveau;

- les enseignants préfèrent les réponses anonymes; de ce fait, il est pratiquement impossible de garantir que la grille et le questionnaire proviennent des mêmes informateurs.

3. Méthode de l'étude

3.1. Conception de l'étude

La conception de l'étude englobe les étapes suivantes:

- relevé et analyse des programmes d'études nationaux pour l'école élémentaire supérieure et l'école secondaire;
- échantillonnage des exigences en matière d'enseignement culturel;
- détermination du point de vue des enseignants par rapport aux représentations culturelles dans les manuels;
- perception personnelle de l'altérité, etc., par les enseignants.

La comparaison des résultats devrait proposer certaines réponses aux questions que nous souhaitons étudier et nous aider à tirer des conclusions utiles pour la réalisation d'un objectif supérieur: le développement de la xénophilie et de l'acceptation de l'altérité dans le respect de sa propre identité culturelle – qui semblent être les relais indispensables de l'éducation de citoyens européens plurilingues et pluriculturels.

3.2. Types d'instruments

Les instruments pour la réalisation des objectifs définis ci-dessus sont les suivants:

- exploration des programmes d'études nationaux en vigueur à l'école élémentaire supérieure et à l'école secondaire;
- questionnaire adressé aux enseignants, en vue d'obtenir des données personnelles et professionnelles pertinentes pour les objectifs de la recherche, ainsi que leur opinion générale sur le potentiel des manuels, leur corrélation avec les exigences curriculaires et les suggestions des étudiants en vue d'améliorer la situation. Format du questionnaire: le questionnaire a tout d'abord été conçu avec 11 questions fermées, plus un 12^e sujet de réflexion ouverte. Toutefois, au cours de notre travail, il s'est avéré qu'un plus grand nombre de questions ouvertes nous fournirait un aperçu plus clair des perceptions et des pratiques des enseignants; une version élargie a donc été développée (questions 1 à 8 en page 2).

Première page du questionnaire

1	<p><i>Quels pays anglophones avez-vous visités?</i></p> <p>Royaume-Uni <input type="checkbox"/> Etats-Unis <input type="checkbox"/> Canada <input type="checkbox"/> Australie <input type="checkbox"/></p> <p>autres:</p>
2	<p><i>Quand les avez-vous visités? Il y a moins de:</i></p> <p>5 ans <input type="checkbox"/> 10 ans <input type="checkbox"/> 15 ans <input type="checkbox"/> 20 ans <input type="checkbox"/> 25 ans <input type="checkbox"/></p>
3	<p><i>Combien de temps avez-vous séjourné dans ces pays? Plus de:</i></p> <p>15 jours <input type="checkbox"/> 1 mois <input type="checkbox"/> 3 mois <input type="checkbox"/> 6 mois <input type="checkbox"/> 1 an <input type="checkbox"/> 2 ans <input type="checkbox"/></p>
4	<p><i>Quel était l'objet de ces visites?</i></p> <p>vacances <input type="checkbox"/> études <input type="checkbox"/> travail <input type="checkbox"/> visite de parents <input type="checkbox"/></p> <p>autre:</p>
5	<p><i>Quelle a été votre expérience personnelle dans ces pays?</i></p> <p>désagréable <input type="checkbox"/> aventureuse <input type="checkbox"/> nouvelles amitiés <input type="checkbox"/></p> <p>enrichissement culturel <input type="checkbox"/> progrès linguistiques <input type="checkbox"/></p> <p>autre :</p>
6	<p><i>Etes-vous toujours encore en contact avec (les gens de) ces pays?</i></p> <p>non <input type="checkbox"/> un peu <input type="checkbox"/> beaucoup <input type="checkbox"/></p>
7	<p><i>Comment maintenez-vous le contact avec les pays visités?</i></p> <p>par courrier <input type="checkbox"/> par téléphone <input type="checkbox"/> e-mail <input type="checkbox"/> reçu des visites <input type="checkbox"/></p>
8	<p><i>Comment restez-vous en contact avec les cultures anglophones?</i></p> <p>Par le biais de:</p> <p>journaux <input type="checkbox"/> magazines <input type="checkbox"/> télévision <input type="checkbox"/> radio <input type="checkbox"/> centres culturels <input type="checkbox"/></p> <p>musique <input type="checkbox"/> films <input type="checkbox"/> amis anglophones <input type="checkbox"/></p> <p>autres:</p>
9	<p><i>Comment encouragez-vous vos élèves à s'ouvrir à la culture anglophone?</i></p> <p>Par le biais de:</p> <p>Correspondants <input type="checkbox"/> visites sur place <input type="checkbox"/> magazines <input type="checkbox"/></p> <p>radio <input type="checkbox"/> vidéos <input type="checkbox"/> musique <input type="checkbox"/></p> <p>films <input type="checkbox"/> télévision <input type="checkbox"/> échanges écrits <input type="checkbox"/></p> <p>échanges personnels <input type="checkbox"/></p> <p>autres:</p>
10	<p><i>Sexe:</i> F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p>
11	<p><i>Age:</i> plus de 50 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/></p>

12	<p><i>Questions ouvertes:</i></p> <p>Que proposez-vous pour (a) <u>les enseignants</u> et (b) <u>les élèves</u> en vue d'améliorer le contact avec la langue anglaise et la culture anglophone?</p> <p>(a)</p> <p>(b)</p>
----	---

Questionnaire élargi (questions ouvertes)

1	Quels éléments de votre enseignement vous paraissent-ils orientés vers la culture?
2	Pensez-vous que l'enseignement de la culture est suffisamment soutenu par le manuel que vous utilisez? Veuillez indiquer de quel manuel il s'agit.
3	Si oui, veuillez indiquer certains éléments du manuel qui vous permettent d'enseigner la culture.
4	Si non, veuillez expliquer ce que vous faites pour promouvoir l'éveil interculturel.
5	Qu'incluriez-vous à votre manuel afin de soutenir/stimuler l'enseignement de la culture?
6	Utilisez-vous des matériels supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture? Lesquels?
7	Quelle est l'influence de votre expérience avec des personnes de langue maternelle sur votre enseignement de la culture?
8	Les manuels que vous utilisez sont-ils conformes au programme d'enseignement national?

Le *questionnaire de type fermé* contient des questions sur l'expérience personnelle des enseignants avec des cultures étrangères (ou différentes). L'objectif consiste à établir la corrélation entre les expériences personnelles des enseignants et leur perception de la conscience interculturelle.

Le *questionnaire de type ouvert* porte sur l'utilisation des manuels par les enseignants et leur pratique en classe.

Grille d'observation à l'intention des enseignants, destinée à identifier des représentations culturelles spécifiques dans les manuels de cours qu'ils utilisent, en les qualifiant de positives, négatives ou neutres selon leur perception personnelle. Elle contient des données du type suivant:

Manuel ...	Représentations culturelles	+	-	0	Page
Leçon 1	Habitudes alimentaires, photo de brownies traditionnels	√			4-6
Leçon 1	Plaisanterie basée sur un stéréotype culturel (Ecoissais avare)		√		10
Leçon 2	Histoire américaine sur les possibilités de gagner de l'argent dans le pays			√	42

3.3. Echantillonnage et conditions de la collecte des données dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine», en Croatie, à Malte et en Slovénie

3.3.1. «L'ex-République yougoslave de Macédoine»

3.3.1.1. Exploration des programmes

Parmi la multitude des matériels décrits au point 2.1.1, un échantillon a été choisi, englobant le programme de l'école élémentaire supérieure, 6^e année, 1^{re} langue étrangère, de l'école secondaire, 2^e année, 1^{re} langue étrangère, et de l'école secondaire, 2^e année, 2^e langue étrangère. Cet échantillon est représentatif de la plupart (sinon de la totalité) des programmes à deux grands niveaux différents (école élémentaire et secondaire) et pour deux statuts de langues (première et deuxième LE).

3.3.1.2. Enseignants participant à l'analyse des manuels (grille) et à l'enquête par questionnaires

Soixante exemplaires de la grille et soixante exemplaires du questionnaire ont été remis aux conseillers pour l'enseignement des langues¹ du Bureau pour le développement de l'éducation du ministère de l'Éducation et des Sciences. Ce chiffre couvre à peu près 20% des enseignants d'anglais langue étrangère dans les écoles publiques de «l'ex-République yougoslave de Macédoine». La «tâche» a été accomplie par

1 Nous remercions tout spécialement Zora Busovska du bureau d'Ohrid et Silvana Veterova du bureau de Tetovo et de Skopje de leur aide pour la distribution et la collecte des instruments dans diverses zones rurales et urbaines de «l'ex-République yougoslave de Macédoine», qui nous a permis d'obtenir un meilleur aperçu de la situation de l'enseignement des langues étrangères dans la région.

32 enseignants. Le taux de réponse n'était pas dû à un manque de volonté de coopération, mais au fait que les enseignants sont trop pris par leurs obligations quotidiennes. Quoiqu'il en soit, les 32 enseignants qui ont répondu représentent un échantillon de 10% et, comme le fait apparaître l'homogénéité relative de leurs réponses, fournissent un tableau adéquat des expériences, des pratiques et des observations générales des enseignants.

3.3.2. Croatie

3.3.2.1. Exploration des programmes

A l'heure actuelle, de nouveaux programmes d'enseignement des LE sont en cours d'élaboration en Croatie, conformément aux lignes directrices du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Toutefois, quel que soit le type et le niveau, tous les programmes de LE contiennent les mêmes éléments. De ce fait, nous avons sélectionné un échantillon (quelconque) de programme d'enseignement d'anglais langue étrangère à l'école secondaire pour la présentation et l'analyse des données.

3.3.2.2. Enseignants participant à l'analyse des manuels (grille) et à l'enquête par questionnaires

Les enseignants ayant participé à l'analyse par grille et à l'enquête par questionnaires représentent un échantillon de 10% des enseignants en activité de l'école secondaire (70 enseignants sur 550). Tous les enseignants participants enseignent dans des écoles publiques secondaires ou de formation professionnelle. Quelques-uns des enseignants impliqués au départ n'ont pas rempli les questionnaires. L'échantillon est représentatif et fournit des données pertinentes sur les questions nous intéressant dans le cadre de cette recherche.¹

3.3.3. Malte

3.3.3.1. Exploration des programmes

Eléments culturels dans le programme de français pour les écoles maltaises (2001-2002+). Le programme a été compilé par le Chev. Frank Gatt, responsable de l'enseignement du français auprès du Service des programmes de français, Division de l'éducation, Malte. Il s'entend comme un guide à l'intention des enseignants et des étudiants du français de la 1^e à la 5^e année de l'école secondaire publique à Malte, ainsi que de certaines écoles secondaires privées. L'âge des élèves dans ces écoles secondaires est de onze à seize ans. Le programme porte sur deux types de cours: ceux

¹ Nous remercions très sincèrement les enseignants des écoles secondaires dans toute la Croatie pour leurs réponses, et tout particulièrement ceux qui ont analysé les manuels: Rajka Pticek, Hrvoje Kristan, Doroteja Valentic et Nela Slaming.

du lycée premier cycle (Junior Lyceum) et ceux des écoles secondaires locales (Area Secondary Schools). Les lycées utilisent le manuel *Fréquence Jeunes* (Hachette), les écoles secondaires locales *Pile ou Face* (Hachette).

3.3.3.2. Enseignants participant à l'analyse des manuels (grille) et à l'enquête par questionnaires

Les enseignants de français langue étrangère qui ont participé au recueil des données en répondant aux questionnaires à Malte représentent 30% de la totalité des enseignants maltais de français; autrement dit, nous avons obtenu des réponses de trente enseignants sur cent. Ce nombre (approximatif) est réparti à travers l'ensemble des écoles publiques et privées de Malte.

Les trois autres pays participant au projet disposent d'une certaine expérience des manuels de langues étrangères de publication locale, et sont en mesure de faire une comparaison avec la situation actuelle (manuels importés comparés aux livres de production locale). Puisque Malte n'a toujours utilisé que des manuels importés pour l'enseignement des LE, il a été considéré que l'on obtiendrait des données plus pertinentes sur les «extraversions culturelles» en analysant les manuels maltais «Le Maltais pour étrangers». A des fins de comparaison, le manuel français importé à Malte, «*Fréquence Jeunes 1*» de G. Capelle, M. Cavalli et N. Gidon, a également été étudié quant à la présence d'extraversions culturelles.

3.3.4. Slovénie

3.3.4.1. Exploration des programmes

Les nouveaux programmes slovènes d'enseignement des langues étrangères, adoptés en 1998 conformément aux Objectifs pour l'apprentissage des LE de Jan A. van Ek et au Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues, mettent tous l'accent sur la composante interculturelle de tout enseignement des langues. De ce fait, nous avons sélectionné pour les besoins de la présente recherche un échantillon du programme de l'école primaire et un échantillon du programme de l'école secondaire, représentatifs du statut et de l'importance de la composante culturelle d'une manière générale.

3.3.4.2. Participation des enseignants à la collecte des données pour le questionnaire et l'analyse des manuels

Les instruments susmentionnés ont été distribués à 25 enseignants. 18 seulement ont complété les questionnaires, et le taux de retour des grilles était encore inférieur (données du mois de mars 2002 – susceptibles de modification). Même si le pourcentage n'est guère élevé, la situation et les standards de l'enseignement en Slovénie sont relativement homogènes, de sorte que les réponses peuvent être considérées comme pertinentes pour nos besoins.

4. Présentation des données issues de l'étude des programmes, des questionnaires et des manuels dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine», en Croatie, à Malte et en Slovénie

4.1. «L'ex-République yougoslave de Macédoine»

4.1.1. Données de programmes sélectionnés d'anglais langue étrangère

D'une manière générale, les programmes nationaux d'apprentissage/ enseignement des LE dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine» présentent la structure suivante:

- données d'identification générales du cours (nom du cours, niveau, nombre et longueur des leçons par semaine et par an, statut du cours: facultatif ou obligatoire);
- objectifs du cours;
- connaissances préalables requises;
- composantes éducatives avec description des objectifs spécifiques, exemples, lignes directrices quant aux procédures pédagogiques, etc.: écoute, expression orale, lecture, écriture, modèles de communication, grammaire, vocabulaire, culture;
- aperçu des méthodes d'enseignement;
- matériels d'enseignement suggérés;
- types d'évaluation;
- standards fondamentaux – pour les enseignants, la classe, l'école, l'équipement.

Pour les besoins de notre étude, nous sélectionnerons et présenterons les exigences spécifiques énumérées dans la rubrique «culture».

4.1.1.1. Exigences portant sur l'enseignement de la culture dans le programme de 6^e année, anglais première langue étrangère

Source: *Nastavna programa po angliski jazik za 6. oddelenie*, Republicki pedagogski zavod na Republika Makedonija, Skopje 2000.

Composante: CULTURE

L'objectif spécifique déclaré stipule que l'enseignement de langue étrangère doit:

- accroître la compétence réceptive/productive, orale et écrite;
- accroître la conscience linguistique et sociolinguistique susceptible d'être utilisée dans diverses situations de communication;

- accroître la conscience des caractéristiques culturelles d'autres pays et nations et encourager les élèves à l'échange d'informations, à la tolérance interculturelle et au développement d'une approche interrogative/critique envers l'information reçue;
- stimuler et développer les aptitudes au travail individuel centré sur l'élève et à l'auto-évaluation. Ces objectifs peuvent être réalisés par le biais des sujets suggérés ci-après:

Sujets	Exemples
Moi et les autres	Famille, amis, à la maison, à l'école
Vêtements	Types de vêtements, couleurs
Aliments	Types d'aliments, repas, argent, mesures
Vacances	Fêtes nationales, vacances familiales
Animaux	Animaux domestiques, sauvages, familiaux
Environnement	Saisons, nature, dans la rue
Sports et jeux	Sports et jeux populaires
Professions	Secrétaire, médecin, policier, etc.
Notions géographiques	Campagne, village, ville, pays
Loisirs	Hobbies et activités
Transports	Vélo, bateau, voiture, train, bus, avion

4.1.1.2. Exigences portant sur l'enseignement de la culture dans le programme de 2^e année du secondaire, anglais première langue étrangère

Source: *Nastavna programa po angliski kako prv stranski jazik za 2. godina gimnazisko obrazovanje*. Biro za razvoj na obrazovanieto na RM, Skopje 2001
Composante 8: CULTURE

Les objectifs de la composante culture consistent à mettre les élèves en mesure

- d'acquérir une connaissance et une compréhension de certaines caractéristiques socioculturelles d'autres pays à travers les contenus, le vocabulaire et les modèles de communication, afin de développer une attitude positive envers la contribution de la «propre culture» des élèves et celle d'autres cultures, en vue d'une meilleure coopération et compréhension mutuelles;
- de développer le respect des différences et de la diversité d'autres cultures, ainsi que des défis posés par la vie/le travail dans un environnement multiethnique;
- d'acquérir un plus haut niveau de conscience de soi en liaison avec l'environnement multiethnique et la communication interculturelle;

- d'acquérir une compréhension plus approfondie des facteurs qui influencent les types de communication dans les diverses cultures.

Les sujets de la 1^e année d'école secondaire continuent à être explorés en 2^e année.

Sujets	Objectifs spécifiques (de type <i>savoir-faire</i>)	Exemples
Patrimoine historique	L'élève peut s'exprimer oralement et par écrit à propos d'événements de l'histoire de sa propre nation et d'autres nations.	Événements historiques, légendes, monuments historiques
Pays/Ville	L'élève peut comparer le mode de vie et les usages de divers lieux de vie.	Description, vie quotidienne, avantages, inconvénients
Questions d'économie et d'écologie	L'élève peut parler de son environnement immédiat et de la situation de son pays dans un contexte mondial.	Emploi, chômage, population et environnement
Voyages	L'élève peut utiliser divers moyens de transport, reconnaître les inscriptions, demander et fournir des renseignements, réserver une chambre d'hôtel.	Transports, transports publics, inscriptions, sites, visite de musées, demander et fournir des renseignements, hébergement à l'hôtel
Personnalités et événements scientifiques, littéraires, artistiques	L'élève peut s'exprimer à propos de la vie de personnalités célèbres dans le domaine de la littérature, des arts, etc.	Biographies de personnalités célèbres du monde scientifique, œuvres et événements littéraires et artistiques importants, découvertes scientifiques
Musique et cinéma	L'élève peut parler de divers types de musique, de films, de ballet, de concerts, etc.	Chansons, ballets, danse moderne et traditionnelle, vedettes de cinéma et de musique pop, films célèbres

Mode de vie, coutumes, habitudes, rapports interpersonnels	Découverte des diverses coutumes et habitudes à table (tenue à table) dans différentes cultures, savoir s'exprimer oralement et par écrit à propos de la préparation d'aliments (recettes) dans sa propre culture, des relations familiales et des comportements à adopter dans diverses situations.	Relations interpersonnelles et comportements en public, tenue à table, préparation d'aliments dans le pays de l'élève et dans d'autres pays, rapports familiaux (parents-enfants), jeunesse, mariage, vacances, cérémonies, fêtes, vie à l'école aujourd'hui et jadis, règlements scolaires, université
Téléphone	L'élève est capable d'un entretien téléphonique simple en anglais.	Modèles de communication formelle et informelle au téléphone
Médias	L'élève peut comprendre les grandes lignes ou l'essentiel de certains articles de journaux, d'émissions en anglais à la radio ou à la télévision, etc.	Types de journaux, magazines, émissions TV et radio, Internet et sites web
Communication	L'élève peut communiquer de façon simple et adéquate par le biais des formes/modèles de communication indiqués.	Modèles de communication formelle/informelle Lettres formelles et informelles E-mail Envoi de télécopies Inscriptions, instructions illustrées

4.1.1.3. *Exigences portant sur l'enseignement de la culture dans le programme de 2^e année du secondaire, anglais deuxième langue étrangère*

Source: *Nastavna programa po angliski kako vtor stranski jazik za 2. godina gimnazisko obrazovanje*. Biro za razvoj na obrazovanieto na RM, Skopje 2001

Composante 8: CULTURE

L'objectif spécifique de la composante CULTURE est le suivant:

- l'élève doit acquérir une connaissance et une compréhension de certaines caractéristiques socioculturelles d'autres pays à travers les contenus, le vocabulaire et les modèles de communication prévus pour ce niveau, afin de développer une attitude positive envers la contribution de sa «propre culture» et celle d'autres cultures, en vue d'une meilleure coopération et compréhension mutuelles.

Remarque: il convient de faire le lien entre les connaissances acquises précédemment dans la 1^e langue étrangère et les autres matières scolaires.

Sujets	Objectifs spécifiques	Exemples
Patrimoine culturel	L'élève découvre les traditions et coutumes liées aux diverses fêtes.	Traditions et coutumes de Thanks giving, Halloween, etc., superstitions, proverbes et devinettes
Tenue à table	L'élève découvre et sait comparer les types d'aliments, les types de préparation des repas et la façon de manger de sa propre culture et d'autres cultures.	Types de repas, tenue à table, manger au restaurant, menu, plats nationaux, alimentation saine, fast food, etc.
Musique	L'élève apprend diverses chansons dans la langue cible.	Types de chansons: chansons de fête, musique pop, chants traditionnels, etc.
Shopping	L'élève apprend comment fonctionner de façon autonome dans un magasin.	Comportement dans un magasin, prix, modes de paiement, etc.

Tourisme	L'élève sait exprimer oralement et par écrit des faits simples à propos de son pays et d'autres pays.	Pays, capitales, principales villes, régions, sites célèbres
Voyages	L'élève peut parler de moyens de transport, fournir des renseignements sur l'hébergement, les hôtels, indiquer le chemin, etc.	Moyens de transport Séjour à l'hôtel, etc.
Communication	L'élève sait mener un appel téléphonique, écrire une lettre simple et utiliser Internet.	Appels téléphoniques Lettres Internet

4.1.2. Les données obtenues à partir des questionnaires dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine» apparaissent clairement dans le formulaire résumé du questionnaire.

Comme indiqué au point 3.3.1.2, 32 enseignants parmi les 60 personnes ayant reçu le questionnaire y ont répondu. L'échantillon représente environ 10% des enseignants d'anglais des écoles publiques de «l'ex-République yougoslave de Macédoine». Leurs réponses aux questions de type fermé étaient les suivantes:

1	<i>Quels pays anglophones avez-vous visités?</i> Royaume-Uni: 14 Etats-Unis: 5 Canada: 2 Australie: 3 autres: 9
2	<i>Quand les avez-vous visités? Il y a moins de:</i> 5 ans: 5 10 ans: 6 15 ans: 4 20 ans: 3 25 ans: 3
3	<i>Combien de temps avez-vous séjourné dans ces pays? Plus de:</i> 15 jours: 1 1 mois: 4 3 mois: 7 6 mois: 1 1 an: 2 2 ans: 4
4	<i>Quel était l'objet de ces visites?</i> vacances: 3 études: 6 travail: 8 visite de parents: 3 autres: 5 (fréquentation d'un cours)

5	<i>Quelle a été votre expérience personnelle dans ces pays?</i>			
	désagréable:1	aventureuse:3	nouvelles amitiés: 8	
	enrichissement culturel:11	progrès linguistiques: 15	autres: 1	
6	<i>Etes-vous toujours encore en contact avec (les gens de) ces pays?</i>			
	non:16	un peu:6	beaucoup:8	
7	<i>Comment maintenez-vous le contact avec les pays visités?</i>			
	par courrier: 8	par téléphone: 5	e-mail: 7	reçu des visites: 5
8	<i>Comment restez-vous en contact avec les cultures anglophones? Par le biais de:</i>			
	journaux: 14	magazines: 18	télévision: 20	
	radio: 6	centres culturels: 11	musique: 17	
	films: 20	amis anglophones: 12	autres: Internet, livres	
9	<i>Comment encouragez-vous vos étudiants à s'ouvrir à la culture anglophone? Par le biais de :</i>			
	correspondants: 15	visites sur place: 16	magazines: 17	
	radio: 10	vidéos: 13	musique: 20	
	films: 20	télévision: 13	échanges écrits: 12	
	échanges personnels: 3	autres: communication avec des amis étrangers dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine»		
10	Sexe: F: 24 M: 6			
11	Age: plus de 50: 4 40:7 30:11 20:8			

Les réponses aux questions ouvertes, aussi variées soient-elles, peuvent être classées et regroupées en un nombre limité de types.

12	<p><i>Questions ouvertes:</i></p> <p><i>Que proposez-vous pour (a) <u>les enseignants</u> et (b) <u>les élèves</u> en vue d'améliorer le contact avec la langue anglaise et la culture anglophone? (26 enseignants seulement ont répondu à ces questions)</i></p> <p>(a)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ visite de pays anglophones: 9 ▪ participation à des séminaires et ateliers: 9 ▪ échanges d'enseignants: 4 ▪ utilisation de tous types de médias (télévision, Internet, journaux...): 13 <p>(b)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ visite de pays anglophones: 9 ▪ échanges d'étudiants et stages: 8 ▪ contact avec des personnes de langue maternelle anglaise ▪ maintien du contact avec la langue par le biais des médias: 18
1	<p><i>Quels éléments de votre enseignement vous paraissent-ils orientés vers la culture? (30 réponses)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ lecture: textes, magazines, chansons, poèmes: 19 réponses ▪ écoute: musique, bandes, expression anglaise d'origine: 4 ▪ coutumes et style de vie: aliments anglais, recettes, patrimoine culturel: 3 ▪ histoire: enseignement portant sur des événements et dates historiques: 3 ▪ écriture et vocabulaire: rédaction de lettres, formelles et informelles, sélection du registre adéquat: 1
2	<p><i>Pensez-vous que l'enseignement de la culture est suffisamment soutenu par le manuel que vous utilisez? Veuillez indiquer de quel manuel il s'agit. (31 réponses)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Open Doors, 4 enseignants (oui: 3, non: 1) ▪ Headway, 26 enseignants (oui: 13, non: 6, pas vraiment: 7) ▪ Opportunities, 1 enseignant (oui: 1)

3	<p><i>Si oui, veuillez indiquer certains éléments du manuel qui vous permettent d'enseigner la culture. (28 réponses)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ textes de compréhension à la lecture sur des sujets tels que les professions, l'éducation, les transports, la littérature, les repas et les manières de table, les modes de vie, l'art, la musique, la science...): 21 ▪ exercices grammaticaux et pratiques: 3 ▪ matériels supplémentaires du paquet: bandes, images: 5
4	<p><i>Si non, veuillez expliquer ce que vous faites pour promouvoir l'éveil interculturel. (28 réponses)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilisation de matériels supplémentaires, d'autres livres, d'images, de différents textes: 7 ▪ s'écarter du programme (noter l'équation manuel = programme) et utiliser des magazines, de la musique, des informations sur Internet: 6 ▪ pas de réponse: 15
5	<p><i>Qu'incluriez-vous à votre manuel afin de soutenir/stimuler l'enseignement de la culture? (30)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ littérature: 5 réponses ▪ images et chansons: 5 ▪ matériels supplémentaires (présentations vidéo, travail de projet et de recherche): 4 ▪ histoire: 3 ▪ pas de réponse: 7
6	<p><i>Utilisez-vous des matériels supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture? Lesquels? (30)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ matériel imprimé (magazines, journaux, livres): 27 ▪ matériel visuel (images, affiches, cassettes vidéo): 10 ▪ matériel ludique (jeux de société et autres jeux): 1 ▪ aucun matériel supplémentaire: 3

7	<p><i>Quelle est l'influence de votre expérience avec des personnes de langue maternelle sur votre enseignement de la culture? (30)</i></p> <p>Les réponses à cette question sont assez vagues, expliquant essentiellement comment les expériences avec des personnes de langue maternelle ont amélioré les compétences en communication de l'enseignant. Un enseignant a répondu que «ces expériences m'ont aidé à voir les choses de façon plus réaliste».</p>
8	<p><i>Les manuels que vous utilisez sont-ils conformes au programme d'enseignement national?</i></p> <p>La réponse uniforme est: OUI!</p>

4.1.3. Représentations culturelles dans les manuels sélectionnés dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine»

Les réponses des enseignants dans la grille font état de toutes les fois qu'ils interprètent un texte, un dialogue ou une image comme un type de représentation culturelle, en la qualifiant de positive, de négative ou de neutre. La multitude des représentations spécifiques peut être regroupée en plusieurs catégories:

Types de représentation
Identité sociale
Comportements
Interactions
Activités de loisirs
Modes de vie
Histoire
Habitudes et coutumes
Littérature
Environnement (social)
Ecole et éducation
Stéréotypes

La typologie est probablement incomplète. Quoi qu'il en soit, des représentations des types énumérés ont été trouvés dans la série *Open Doors* (utilisée à l'école élémentaire

supérieure), la série *Headway* (utilisée à l'école secondaire) et le manuel de publication locale *English for the 2nd year high school* (ce livre n'est plus utilisé à l'heure actuelle).

Pour tous les manuels, les enseignants ont indiqué un pourcentage étonnamment homogène de représentations qu'ils jugent positives (plus de 70%), environ 28% des représentations ont été qualifiées de neutres, et 2% de négatives. La qualification «positive» semble refléter la perception positive de l'enseignant quant à l'élément de L2 lié à tous les éléments culturels, à l'exception des événements historiques et des diverses biographies. Ces derniers ont été jugés «neutres». La qualification «négative» a été attribuée à quelques plaisanteries basées sur des stéréotypes culturels (par exemple les Ecossais avarés).

4.2. Croatie

4.2.1. Données des programmes scolaires en Croatie

A l'heure actuelle, de nouveaux programmes pour l'enseignement des langues étrangères sont en cours d'élaboration en Croatie, conformément au Cadre européen commun. Les programmes encore en vigueur ont été conçus entre 1994 et 1998. Dans les écoles secondaires, on apprend une langue étrangère (généralement l'anglais ou l'allemand) comme première langue étrangère obligatoire dans tous les types d'écoles, ou comme deuxième langue étrangère (essentiellement dans les lycées ou les écoles de formation aux métiers du tourisme ou similaires) ou matière facultative (lycées).

Les programmes actuels pour tous types d'écoles secondaires stipulent que les langues étrangères sont un élément important du processus éducatif, puisqu'elles permettent aux élèves de notre contexte social et historique de communiquer de façon étendue, ce qui les aide à mieux comprendre leur propre environnement et à y agir. Les élèves doivent se familiariser avec certaines caractéristiques des pays et des peuples dont ils étudient la langue, afin de pouvoir comprendre les messages linguistiques et culturels, de développer un sentiment de tolérance entre les cultures et d'évaluer de façon critique les informations obtenues. Les élèves doivent découvrir certains éléments de la culture et de la civilisation des pays dans lesquels, en plus de la langue locale, la langue cible est utilisée pour la communication publique. A travers l'enseignement des langues étrangères, les élèves doivent obtenir des informations sur la vie dans d'autres pays, sur l'histoire, la culture, l'économie et la participation à la tradition européenne. Les étudiants doivent se familiariser avec l'altérité sociologique et technique du pays où l'on parle la langue cible, et développer une attitude critique par rapport à des aspects particuliers de la culture étrangère. A travers l'enseignement des langues étrangères, il ne s'agit pas seulement de réaliser les objectifs généraux de l'enseignement, mais aussi de promouvoir des valeurs universelles humaines, nationales et éthiques. Les élèves doivent apprendre à parler de leur propre pays et de ses valeurs culturelles et spirituelles dans la langue étrangère, et à obtenir des informations sur les peuples dont ils étudient la langue, ainsi que sur des valeurs humaines universelles (protection des

droits de l'homme, protection de l'environnement, etc.). Les élèves doivent être conscients qu'ils appartiennent à la nationalité croate, mais être ouverts à l'Europe et au monde.

En vue de la réalisation de ces objectifs, le programme fournit une liste de situations, de sujets et de contenus permettant aux apprenants de développer des connaissances, une compétence et une conscience culturelles:

- villes et régions du Royaume-Uni, des Etats-Unis, d'Australie, du Canada, aspects politiques;
- éducation, école, apprentissage, système scolaire;
- littérature;
- famille;
- loisirs (cinéma, théâtre, télévision, lectures scolaires, bandes dessinées, musique pop, sports et détente);
- écologie;
- logement, architecture;
- travail, emploi;
- annonces, publicité (influence sur notre mode de vie);
- fêtes traditionnelles, coutumes;
- alimentation, habitudes alimentaires;
- importance du tourisme;
- événements importants de l'histoire britannique et américaine;
- personnalités célèbres;
- rédaction de lettres, envoi de télégrammes, de cartes postales, visite de pays étrangers, se débrouiller dans une ville inconnue, problèmes du monde moderne.

4.2.2. Réponses des enseignants aux questionnaires

Une enquête sur les expériences d'enseignement, la visite de pays étrangers, l'objet des visites, les expériences positives et négatives, le maintien des contacts avec la langue anglaise (par les enseignants et les élèves) et les moyens d'encourager les élèves à s'ouvrir aux différences culturelles a été menée auprès des enseignants d'anglais des écoles secondaires croates, et a permis de constater ce qui suit:

- il y a environ 360 écoles secondaires et quelque 550 enseignants d'anglais en Croatie;
- les questionnaires ont été envoyés à 36 écoles (10%);

- le nombre de réponses attendu était de l'ordre de 70 (12,72%);
- le taux non surprenant de femmes parmi les enseignants est de 94,44%;
- la majorité des enseignants (environ 50%) sont âgés de 25 à 40 ans;
- l'expérience de l'enseignement va de 1 à 31 ans;
- les enseignants de langues étrangères voyagent beaucoup (91,66% ont visité entre 2 et 8 pays);
- l'objet de la visite était généralement un séjour de vacances, d'études (21,34%), la visite de parents, le shopping;
- les enseignants ont fait beaucoup d'expériences positives (gens aimables, nouveaux amis, charme du paysage, nouvelle expérience culturelle, mode de vie, contact avec des personnes de langue maternelle, histoire et art, développement de la tolérance, progrès linguistiques, bonne organisation de la vie, etc.);
- 7 réponses seulement font état d'une mauvaise expérience telle qu'avoir subi un vol, être mal logé, mauvais temps, pickpockets, ignorance des gens à l'étranger par rapport à la Croatie;
- 97,05% des personnes ayant répondu se sont rendues au Royaume-Uni, 11,76% en République d'Irlande, 32,35% aux Etats-Unis, 2,94% au Canada et 2,94% en Australie; 10 enseignants n'ont visité aucun pays anglophone au cours des 10 dernières années;
- le séjour le plus long était de 2 ans – 2 enseignants, 8 mois – 1 enseignant, 6 mois – 4 enseignants, mais la durée de séjour usuelle était de 2 ou 3 semaines;
- les enseignants restent en contact avec la langue et le pays à travers divers supports – journaux, périodiques, livres, Internet, télévision, centres culturels, musique et cinéma;
- presque toutes les personnes ayant répondu communiquent avec des anglophones via e-mail, Internet, courrier ordinaire, téléphone, visites;
- les élèves communiquent moins, mais les médias modernes – e-mail et Internet – se sont avérés précieux dans ce domaine;
- les enseignants encouragent les élèves à trouver un correspondant, à participer à des échanges d'élèves, à lire des magazines (les élèves s'abonnent à des magazines en anglais), à écouter la radio, à regarder la télévision, à entreprendre des visites.

4.2.3. Représentations culturelles dans les manuels de langues étrangères en Croatie

En Croatie, on utilise des manuels publiés au Royaume-Uni et en Croatie. Au cours des 15 dernières années, notamment dans les lycées et dans beaucoup d'écoles de

formation professionnelle, ce sont surtout des manuels importés (approuvés par le ministère de l'Éducation et des Sports) qui ont été utilisés dans les écoles secondaires pour l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère. Dans les écoles de formation professionnelle, on enseigne l'anglais à des fins spécifiques (ESP), mais il n'y a que peu de livres couvrant la profession apprise par les élèves (ils sont de publication locale), de sorte que les enseignants combinent un manuel «général» et des matériels ESP. L'anglais comme deuxième langue étrangère est enseignée au moyen de livres de publication locale plutôt qu'importés. Dans les écoles primaires, on utilise des livres publiés en Croatie.

L'analyse de la composante culturelle des manuels utilisés telle que perçue par les enseignants a débouché sur les constatations suivantes:

- les *livres publiés localement* contiennent 29,93% de représentations culturelles positives, 21,01% de représentations culturelles négatives et 49,04% de représentations culturelles neutres;
- les *livres importés* contiennent 29,00% de représentations culturelles positives, 31,29% de représentations culturelles négatives et 39,69% de représentations culturelles neutres.

Comme éléments positifs, les enseignants citent par exemple la fréquentation de l'école au Royaume-Uni (pratiquement pas d'examens jusqu'à l'âge de 11 ans), la promotion des différentes cultures, races et nationalités, de la Croatie, du travail de création et de réflexion, des bonnes manières, de l'apprentissage des langues étrangères.

Comme présentations négatives, ils indiquent les problèmes du monde moderne, la pollution à Londres, les rues bruyantes, les problèmes de circulation, les problèmes environnementaux, les jeunes sous stress, les conflits à l'école et à la maison, les plaisanteries sur les Irlandais (problème de l'alcool), le comportement des Britanniques en voyage dans d'autres pays, les punitions dans les écoles britanniques, etc.

Sources:

HARRISON PAJ, E., *Can I help you ... with your English*, Školska knjiga, Zagreb.

SOURS, J. & L., *Headway – elementary, Pre-intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, advanced*.

Think and Speak (groups of authors), Školska knjiga, Zagreb.

VALENTIĆ, D., *My Vocation in English*, 1, 2, 3, 4.

4.3. Malte

4.3.1. *Données sur les éléments culturels du programme de français pour les écoles maltaises*

Le programme sélectionné (spécifié au point 3.3.3.1.) porte sur deux types de cours de l'école secondaire maltaise, utilisant *Fréquence Jeunes* et *Pile ou Face*.

Cette analyse entend mettre en lumière l'élément culturel étranger du programme d'enseignement du français à Malte.

Nous indiquons ci-après les éléments culturels figurant dans ce programme.

Objet: possibilité de développer une conscience interculturelle et le respect de la diversité culturelle; moyen d'accéder à la réalité d'un autre peuple – qu'elle soit sociale, intellectuelle ou artistique.

Objectifs: équiper l'élève des aptitudes de communication requises dans les pays et organisations francophones; enrichir la personnalité de l'élève à travers une exposition adéquate à la culture et à la civilisation françaises; sensibiliser à «l'altérité» et encourager la tolérance.

Les objectifs culturels sont mentionnés comme l'une des dimensions du programme, comprenant l'encouragement des élèves à «s'extérioriser», ce qui débouche sur diverses possibilités d'échange. Ces suggestions sont effectivement bien dans la ligne des intentions du Centre européen pour les langues vivantes, notamment l'insistance sur l'extériorisation des élèves et leur éventuelle participation à des activités culturelles étrangères.

Les objectifs des éléments culturels sont également expliqués dans le programme comme suit:

L'apprentissage d'une langue étrangère donne accès à d'autres valeurs et à d'autres façons de penser. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter autrui.

P. 2: fait référence aux actes authentiques de communication, qui «ne peuvent pas avoir lieu sans accorder un minimum de considération aux paramètres sociolinguistiques et culturels».

Les sujets de base à traiter figurent dans l'explication détaillée des objectifs du programme aux pages suivantes. Le 5^e élément sur 6 occupe une place tout à fait prééminente, et fait référence à la culture non pas comme quelque chose de statique, mais comme quelque chose d'actif en utilisant le terme de «compétence».

P. 5: porte sur les «compétences culturelles». L'introduction affirme qu'il existe de nombreuses preuves établissant que les enseignants de français à Malte sont favorables aux éléments «culture» et «civilisation» dans le programme de français. Ces éléments sont à présent solidement ancrés dans tous les programmes scolaires et tous les

examens. Le programme souligne que l'élève doit associer la langue qu'il ou elle apprend au contexte socioculturel de cette langue.

L'alinéa 4, partie (b) déclare que les élèves sont effectivement encouragés dès la première leçon de leur cours de français à prendre note des éléments de civilisation dans leur méthode d'apprentissage.

P. 7: énumère les caractéristiques de la méthode d'apprentissage, y compris l'apprentissage d'une langue à des fins pratiques – visites de la communauté cible, accueil de visiteurs étrangers, échanges en tous genres dont les lettres, cassettes audio et vidéo, CD-Roms, projets, etc.

P. 21: appelle l'enseignant à consigner les notes obtenues par les élèves dans divers exercices de langues, incluant la culture et la civilisation.

Pour commencer par la section *Objet*, nous souhaitons sélectionner quelques exemples frappants d'éléments d'extraversion culturelle. La partie 3 mentionne la «conscience interculturelle» et le «respect de la diversité culturelle». On ne saurait exprimer un engagement plus clair en faveur de la sensibilisation interculturelle et du respect mutuel à travers ces éléments de l'enseignement des langues.

La 4^e partie de la section *Objet* souligne «l'accès à la réalité d'un autre peuple». Ceci constitue une promotion très claire de la mise en pratique des idées proposées par le programme.

Passons à présent aux différentes parties de la section *Objectifs* portant sur la culture et la civilisation. Le premier élément porte directement sur les besoins pratiques – «équiper l'élève des aptitudes de communication requises». En trois mots, on souligne ici l'aspect pratique de l'enseignement culturel. Le deuxième élément fait référence à l'importance de l'apprentissage de la culture étrangère pour l'enrichissement de l'élève. C'est là un aspect qui vient s'ajouter à celui de jeter des passerelles entre cultures. L'apprentissage de la culture est donc aussi un enrichissement en soi. Enfin, dans le 3^e objectif, l'attention se porte sur la tolérance dans un monde qui n'en connaît pas assez. L'avenir se situe au-delà de la tolérance, ou acceptation – un fait dont le programme se montre parfaitement conscient.

4.3.2. Données des questionnaires à Malte

Profil de l'extraversion francophone du professeur de français à Malte

Ce profil a été établi à partir d'un questionnaire (copie ci-jointe) distribué à un spécimen des professeurs de français à Malte. Le nombre de professeurs de français à Malte est d'approximativement 100 personnes, comprenant les lycées publics et privés. Les deux tiers de ces professeurs sont des femmes. C'est pour cette raison que le spécimen choisi (N) consiste en 25 femmes et 15 hommes.

Nous avons aussi tenu compte de la diversité d'âges (de 25 à 60 ans) et de la provenance professionnelle des professeurs (80% lycées d'état, 20% lycées privés).

A la première question «Quels pays francophones avez-vous visités?», il y avait 66 réponses (visites). Tous les professeurs ont visité la France. Après, dans un ordre descendant de nombre de visites, les séjours ont été faits ainsi: Suisse (40%), Belgique (25%), Canada (20%), Tunisie (10%), Maroc (5%), Monaco (5%). Nous pensons que cette information prouve le désir que les professeurs de français ont de visiter la France.

A la deuxième question: «Quand avez-vous visité ces pays?», la grande majorité (82%) des professeurs ont répondu que leur visite a eu lieu il y a moins de 5 ans. Cela est un signe positif, car il signifie que les professeurs de français préfèrent rester en contact avec des pays francophones. Cela est aussi confirmé par les réponses à la 3e question: «Quel était le but de cette/ces visite/visites?». 90% des visites étaient pour raison de vacances. 3% étaient aussi pour raison d'études. Nous voyons ici une tentative de la part des professeurs d'associer les vacances aux études.

La question 3 cherchait à apprendre la durée des visites des professeurs de français dans les pays francophones. Dans la plupart des cas, ces séjours étaient de plus de 15 jours (66% plus de 15 jours et 53% plus d'un mois). Nous remarquons que les séjours de plus longue durée sont très peu nombreux. Quelque forme d'encouragement pour améliorer cette situation est donc nécessaire.

Il est intéressant de remarquer que, même si la plupart des visites des professeurs dans les pays francophones étaient pour des raisons de vacances, ils ont déclaré en réponse à la question 5 «Quelle était votre expérience personnelle dans ce/ces pays?», que leur expérience était culturelle (93%) et linguistique (83%).

Nous avons aussi cherché à savoir s'il y avait d'autres types de contacts des professeurs avec les pays francophones. Les réponses nous ont déçu, car 30% seulement des professeurs ont beaucoup de contacts avec les pays francophones. 40% seulement des professeurs ont «un peu» de contact, tandis que 30% n'ont pas du tout de ce type de contact.

Il y a donc à Malte 70% des professeurs de français qui ont un peu ou beaucoup de contact actuel et régulier avec les pays francophones. Nous avons essayé d'apprendre de quel type de contact il s'agit. Les réponses sont divisées en 4 catégories. Il ne faut pas oublier que, comme dans d'autres cas où les pourcentages additionnés ont un total de plus de 100%, un professeur peut avoir plusieurs types de contacts.

Nous arrivons à un contact moins actif des professeurs de français avec la francophonie, celui des médias. La question 8 du questionnaire vise à découvrir les différents types de contact qu'ont ces professeurs avec les médias francophones. Voici les pourcentages par ordre décroissant des choix des professeurs dans ce domaine: télévision 35%, magazines 32%, journaux 15%, films 14%, amis francophones 13%, centres culturels 12%, radio 9%, musique 8%, livres 2%.

Evidemment les professeurs de français essayent de combiner le divertissement à leur enrichissement professionnel. C'est pour cela que la télévision, les magazines et les films occupent ensemble une place si importante dans le choix des professeurs.

Vient ensuite la réponse à la question 9, qui cherche à apprendre de quelle façon les professeurs de français encouragent les élèves à s'ouvrir à la culture française. Il y a, à cette question, plusieurs réponses. Les voici en ordre décroissant: magazines (16%), correspondants (14%), d'autres échanges (13%), TV (12%), vidéo (12%), voyages (8%), radio (5%), musique (5%), visites (4%), films (2%), projets (1%).

Nous pensons qu'il y a un rapport entre les réponses aux questions 8 et 9. En effet, les réponses les plus fréquentes à la question 9 sont le résultat du goût et de l'importance accordée par les professeurs aux mêmes éléments. Il y a donc une certaine projection des éléments importants de la question 8 sur la question 9. Cela ne signifie pas une subjectivité, mais plutôt une consistance.

Les réponses à la question 11 donnent l'âge des professeurs de français à Malte. Les pourcentages des âges sont les suivants: 20/30 ans (10%), 30/40 ans (5%), 40/50 ans (10%), 50 ans et plus (5%). Nous ne pouvons donner aucune interprétation à ces pourcentages, car nous avons souligné dans notre sélection originelle la représentativité d'après le sexe et la provenance professionnelle. Nous n'avons alors exercé aucun contrôle sur l'âge. (Nous remarquons cependant que 25 sur 30 professeurs de français (83%) ont moins de 50 ans, ce que nous considérons normal pour la plupart des matières).

Nous arrivons maintenant à la dernière question (12) qui, en tant que question ouverte, encourage davantage l'expression libre – dans ce cas en ce qui concerne les propositions des professeurs de français à Malte pour l'augmentation des contacts des professeurs et des élèves avec la francophonie. Les réponses sont en deux parties, c'est-à-dire les propositions qui concernent (a) les professeurs et (b) les élèves. Voici dans un ordre d'importance décroissante les propositions des professeurs quant à l'augmentation de leurs propres contacts francophones: échanges (26%), stages (24%), réunions (16%), bourses (8%), journaux (8%), magazines (8%), télévision (4%), droit d'être guide touristique (2%), personne responsable pour le français à Gozo (1%), attaché linguistique mobile (1%).

Ci-dessous nous présentons aussi les propositions des mêmes professeurs, mais cette fois en ce qui concerne les élèves. Voici ces propositions dans un ordre décroissant: échanges (30%), journaux/magazines (18,2%), correspondance (13,7%), Internet (13,7%), jeux/quizz (4,5%), bibliothèque (2,3%), posters (2,3%), augmentation du nombre d'heures de français au lycée (3,3%).

En comparant ces deux listes, on se rend compte tout de suite que les professeurs de français à Malte proposent des échanges avec les pays francophones pour eux-mêmes et aussi pour leurs élèves afin de promouvoir leur amélioration francophone.

Ces professeurs continuent à proposer quelque type de voyage linguistique et culturel même après leur première proposition (échanges). En effet, en 2^e, 3^e et 4^e positions, on

trouve: stages (24%), réunions (16%) et bourses (8%). Ces désirs de départs dans des pays francophones sont très supérieurs aux autres propositions qui, individuellement, ne dépassent pas 8% et, dans l'ensemble, n'excèdent pas 24%. Le reste des propositions des professeurs pour les élèves sont plus au moins classiques, surtout l'augmentation de la communication avec le monde francophone en se servant des médias. Ironiquement, pourtant, la dernière proposition est concrète et pratique – celle d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement de français dans les lycées.

En conclusion, il faut dire que ce type de rapport est intéressant et utile. Le contenu doit être étudié par l'administration et les propositions mises en pratique dans la mesure du possible.

Soulignons finalement le souhait fréquent et répété des professeurs de français à Malte, celui de pouvoir profiter de leurs vacances pour des séjours linguistiques en francophonie. Pourrait-on au moins réussir la mise en pratique de ces souhaits en offrant aux professeurs une aide partielle à leurs voyages culturels et linguistiques en francophonie?

4.3.3. *Données sur les représentations culturelles dans les livres de langue étrangère/seconde langue à Malte (Maltais LE/SL)*

La situation de l'apprentissage du maltais à Malte est la suivante: on utilise généralement des livres de maltais produits localement, pour trois types d'apprenants:

- a. Maltais parlant maltais;
- b. Maltais parlant anglais;
- c. Etrangers apprenant le maltais.

On trouve une extraversion culturelle dans les trois manuels de maltais suivants:

1. Nimxu flimkien (Marchons ensemble) livres 1 à 10
2. Id – Denfil (Le dauphin) livres 1 à 6
3. Noli Noli (Cache-cache) livres 1 à 2

Dans chacun de ces livres, nous avons recherché les extraversions culturelles, c'est-à-dire la présence de références à des aspects étrangers quelconques, dont des images, des mots, des événements, des animaux, etc.

1. Extraversion culturelle dans la série Nimxu flimkien

- Livre n° 1 – pas d'extraversion culturelle (scènes de la vie quotidienne locale)
- Livre n° 2 – images d'un avion, d'un ours, d'un lion, d'une rivière, du globe, d'un cerf, d'une girafe, d'un renard, d'un volcan, d'une couronne de roi/reine, d'un roi, d'un tigre, d'un singe, d'un phoque

- Livre n° 3 – scènes de la vie quotidienne locale
divers types d’animaux sauvages (n’existant pas à Malte)
- Livre n° 4 – vie quotidienne locale urbaine et agriculture – référence au lion, au loup
- Livre n° 5 – accent mis sur le système métrique
folklore traditionnel – référence aux chapeaux d’autres pays
- Livre n° 6 – transports internationaux: moyens de transport – référence à un programme de télévision étranger (Popeye),
aux livres comme fenêtres donnant une vue sur l’extérieur
- Livre n° 7 – femme policier réglant la circulation, chose très rare à Malte
- Livre n° 8 – comparaison du maltais et de l’anglais – mots anglais adoptés, maltais
pont sur une rivière – inexistant à Malte, référence au roi
- Livre n° 9 – costumes traditionnels étrangers
référence au terme «empire»
- Livre n° 10 – référence à des lettres pour l’étranger, référence à Esope, référence au Royaume-Uni
référence aux Américains d’origine maltaise, à l’Amérique, aux Américains, référence à la Méditerranée
- Livre n° 11 – référence à la France, à l’Italie, à la Sicile, au Liban, à la Libye, à l’Afrique du Nord, à la Tunisie, à l’Egypte
- Livre n° 12 – adoption du mot anglais «swicc»
référence à l’Italie et à la télévision anglaise, à l’italien et à l’anglais, aux noms d’origine étrangère de sites et de gens, au respect de l’original

2. Extraversion culturelle dans la série DENFIL

- Livre n° 1 – éléments de la vie des enfants, y compris départs à l’étranger
- Livre n° 2 – pas de référence à des aspects étrangers
- Livre n° 3 – départs de l’environnement familial
- Livre n° 4 – référence au Pharaon et aux Israélites, à la Sicile, à l’Australie, à l’Italie, au Vésuve, à Pompéi
- Livre n° 5 – référence à Marco Polo, à Venise, à l’Europe, à la Palestine, à la Chine, au savant John Bairds, à Salzbourg, au roi Guillaume de Prusse, à l’Afrique du Nord, à l’Egypte, à la Libye, à la Tunisie, au

Maroc, à l'Italie, au Vatican, à la Rome antique, à Sir Walter Scott, aux Jeux Olympiques et au Canada

Livre n° 6 – référence à la présence arabe à Malte, à l'Australie, à la Terre Sainte, à Guglielmo Marconi, à St. Paul's (Londres), à Sainte-Sophie (Istanbul), à une légende chinoise, à Jonathan Swift, au Canada, aux Etats-Unis, à l'Angleterre, à la Turquie, à Don Quichotte, aux vols russes et américains dans l'espace et au Canal de Suez

3. Extraversion culturelle dans *Noli Noli*

Livre n° 1 – référence aux galaxies, à l'univers, au système solaire, aux fusées spatiales, à l'Angleterre et aux bus anglais, à Céline, aux animaux étrangers, aux costumes suisses, à Robin des Bois, à Laurent Ropa, et illustrations montrant des régions exotiques à l'étranger

Livre n° 2 – référence aux dictionnaires anglais et italiens, aux habitants de la France, de l'Espagne, de la Grèce, de la Finlande, de l'Albanie; référence à la Tour de Londres, au Mozambique, au Burundi, à la Tour Eiffel, au Colisée, aux arts français, à Pinocchio, à l'agriculture biologique à l'étranger, à l'Egypte, à la Syrie, à la Chine, à la Méditerranée et aux programmes de télévision anglais

L'analyse de tous les livres des trois séries ci-dessus permet de conclure qu'il y a un certain nombre d'éléments d'une présence culturelle étrangère dans les livres de maltais de production locale. Nous avons le sentiment que ces références sont pour la plupart fortuites et que les producteurs de livres de maltais devraient inclure intentionnellement davantage de ces éléments.

A des fins de comparaison, nous avons analysé l'extraversion culturelle dans un manuel de français importé à Malte, «Fréquence Jeunes 1» de G. Capelle, M. Cavalli et N. Gidon.

Dans son «Avant-propos», F.J. 1 déclare que ce manuel «explore l'univers familier des élèves», ce qui donne à l'utilisateur l'impression qu'il ne contient guère beaucoup d'extraversion culturelle.

Il n'est toutefois pas exclu de trouver des éléments de ce type dans les textes, la grammaire et les exercices de cet ouvrage.

P. 8 carte de la France entourée des pays voisins

P. 12-13 contiennent des références à d'autres pays et à leurs monuments (ces pages mentionnent également «Scotland Yard»)

P. 34 mention d'autres nationalités, telle que l'italienne et l'algérienne

P. 35 mention d'autres langues telles que le portugais, l'espagnol et l'arabe

- P. 38 montre des costumes traditionnels d'autres pays
- P. 45 présente une carte de l'Europe avec zoom linguistique sur l'Allemagne
- P. 50 mention d'enfants avec des amis non français
- P. 69 mention d'un programme de télévision étranger – «Starsky et Hutch».
- P. 96 présente l'opinion sur la mode de jeunes de Suisse, de Belgique et du Luxembourg
- P. 97 fait référence au rapport entre «jean» et Gênes (Italie), à la Bavière, aux Etats-Unis, à la Thaïlande et à l'Espagne
- P. 107 mention des divers types de pain en Grèce et en Suisse
- P. 125 inclut «Américain, Américaine»
- P. 141 mention de l'Italie à deux reprises
- P. 142 mention de la France, de l'Italie, du Portugal, de la Grèce, des Etats-Unis, de l'Espagne et du Chili

Tels sont les éléments d'extraversion culturelle trouvés dans *Fréquence Jeunes 1*. Cela représente au total moins de 20 éléments d'extraversion culturelle sur environ 150 pages.

Ceci nous semble insuffisant, et nous suggérons que les futures rééditions de ce manuel augmentent la quantité de ces éléments.

4.4. Slovénie

4.4.1. Données de l'exploration des programmes

Le programme du primaire prévoit l'acquisition d'une compétence communicative en anglais en liaison avec la propre culture et la langue maternelle de l'élève, l'apprentissage d'aspects de la dimension culturelle de l'anglais, l'aptitude à entrer en contact avec les cultures (réalisations culturelles) des communautés anglophones et à les comprendre, la promotion de valeurs culturelles et éducatives, et l'apprentissage du respect et de l'appréciation de l'altérité/différence des locuteurs d'autres langues (*Angleščina UN za osnovno šolo*, 1998:4). Afin de pouvoir réaliser tout cela, il faut que les apprenants acquièrent une compétence socioculturelle leur permettant de communiquer au-delà des frontières de leur langue maternelle et qu'ils s'initient aux cultures caractéristiques des pays anglophones (ibidem, 5).

L'acquisition de la compétence socioculturelle est associée à un certain nombre de sujets également:

- les apprenants s'intéressent à leur propre culture et à d'autres cultures;

- les apprenants font connaissance des coutumes des cultures cibles;
- les apprenants découvrent et comparent les comportements ordinaires et la communication dans leur propre culture et les cultures cibles;
- les apprenants comparent leurs propres habitudes à celles des cultures cibles et s'efforcent de déterminer les points communs et les différences;
- les apprenants développent des opinions et décèlent les différences entre les cultures à l'aide de textes et d'images;
- les élèves apprennent à se constituer leurs propres opinions (critiques) sur leurs propres habitudes et les habitudes d'autrui dans les cultures cibles (ibidem, 31).

Compétence socioculturelle et apprentissage autonome:

Les apprenants découvrent également les cultures cibles à travers des textes littéraires adaptés à leur niveau de développement et à leur connaissance de l'anglais: poèmes, narrations simples, articles authentiques, images, vidéos. Différents sujets sont discutés de façon comparative, en utilisant également le slovène (ibidem, 42-3).

Pour l'école primaire, il existe uniquement une série de manuels de production locale:

GVARDJANCIC, Alenka, MARGUC, Dunja & SKELA, Janez. (1996) *Angleški jezik 1. Touchstone 1.*

KING VIDETIČ, Lori, MAVRIČ, Valter & SKELA, Janez. (1992, 2nd edition 1998) *Angleški jezik 2.*

KING VIDETIČ, Lori, MAVRIČ, Valter & SKELA, Janez. (1993, 2nd edition 1993) *Angleški jezik 3.*

SKELA, Janez & BERCE, Sonja. (1992) *Angleški jezik 1. Touchstone 1.*

Textbook and workbook. Maribor: Obzorja.

Textbook and workbook, new edition. Maribor: Obzorja.

Touchstone 2. Textbook and workbook. Ljubljana: Tangram.

Touchstone 3. Ljubljana: Tangram.

Parmi les manuels de production étrangère soumis, un seul a été approuvé (avant l'approbation des nouveaux programmes):

Cambridge English for Schools 1 to 3.

La soumission pour approbation d'un autre manuel a donné lieu à des conflits majeurs, puisqu'il a été refusé pour non-conformité aux nouveaux programmes (utilisation de la langue maternelle de l'apprenant!).

Le programme du secondaire pour les écoles de type gimnazija prévoit également l'acquisition d'une compétence communicative en anglais par l'élève, allant de pair avec une conscience intensifiée de ses propres déterminantes socioculturelles et une conscience linguistique approfondie. Afin de comprendre le contexte socioculturel de la communication, les élèves étudient les cultures de divers pays anglophones, notamment leur littérature. Ils acquièrent la capacité de lire de façon autonome des textes anglais intégraux, développant ainsi leur compétence littéraire. L'aptitude à lire de la littérature en anglais doit constituer un enrichissement de l'élève sur le plan personnel et en tant qu'expérience interculturelle, tout en l'aidant à maintenir sa maîtrise de l'anglais après avoir quitté l'école et à lire pour son plaisir (*Angleščina, učni načrt za gimnazije*. 1998:4-5).

Les recommandations de mise en œuvre prévoient l'enseignement des cultures des communautés anglophones sur la base de la propre culture des élèves, la sensibilisation culturelle, la discussion comparée de la culture étrangère et de celle de l'élève, la discussion des différences de conception des institutions sociales et culturelles respectives. L'accent est mis sur les possibilités de développer une sensibilité (inter)culturelle des élèves dans le cadre de discussions d'orientation interculturelle sur des textes littéraires.

Les élèves doivent développer une compétence socioculturelle en étudiant les cultures des pays anglophones, notamment en lisant leurs textes littéraires, en regardant des films et des vidéos et en s'initiant aux différents aspects de ces cultures. La lecture de textes littéraires intégraux doit contribuer aux objectifs éducatifs/cognitifs généraux et aider à développer une habitude de lecture en anglais tout au long de la vie. Les élèves doivent acquérir l'aptitude à la lecture critique, apprendre à tenir compte du contexte socioculturel d'origine du texte et de sa tradition littéraire particulière, et à comparer le texte à des textes similaires ou différents de la littérature slovène. La discussion de textes littéraires, de films, etc., est centrée sur l'élève; elle doit partir de l'expérience personnelle de l'élève et, si possible, englober une comparaison des diverses composantes quant à leur origine culturelle. Elle permet ainsi de promouvoir la connaissance des cultures anglophones chez l'élève, tout en contribuant à le/la sensibiliser aux différences interculturelles et à sa propre identité culturelle (9, 13, 20-21).

4.4.2. Données des questionnaires

Le premier questionnaire, portant essentiellement sur le savoir-faire des enseignants en tant que personnes, n'a été complété que par 18 enseignants. Leurs réponses étaient les suivantes:

1	<i>Quels pays anglophones avez-vous visités?</i> Royaume-Uni: 18 Etats-Unis: 6 Canada: 1 Australie: 1 autres: République d'Irlande: 2
2	<i>Quand les avez-vous visités? Il y a moins de:</i> 5 ans: 8 10 ans: 6 15 ans: 4
3	<i>Combien de temps avez-vous séjourné dans ces pays? Plus de:</i> 1 semaine: 1 15 jours: 3 1 mois: 7 6 mois: 1 1 an: 1 2 ans: 1
4	<i>Quel était l'objet de ces visites?</i> vacances: 10 études: 15 travail: 3 autres: 1 (tourisme)
5	<i>Quelle a été votre expérience personnelle dans ces pays?</i> aventureuse: 8 nouvelles amitiés: 7 enrichissement culturel: 18 progrès linguistiques: 14 autres: développement professionnel: 1 autres: meilleure compréhension des différences culturelles: 1
6	<i>Etes-vous toujours encore en contact avec (les gens de) ces pays?</i> non: 5 un peu: 6 beaucoup: 5
7	<i>Comment maintenez-vous le contact avec les pays visités?</i> par courrier: 8 par téléphone: 3 e-mail: 1 visites reçues: 5
8	<i>Comment restez-vous en contact avec les cultures anglophones? Par le biais de:</i> journaux: 10 magazines: 15 télévision: 15 radio: 5 centres culturels: 5 musique: 8 films: 15 amis anglophones: 6 autres: 1 (Internet) autres: assistants en langues 2

9	<i>Comment encouragez-vous vos étudiants à s'ouvrir à la culture anglophone?</i> <i>Par le biais de :</i>			
	correspondants: 10	visites sur place: 4	magazines: 16	
	radio: 3	vidéos: 9	musique: 12	
	films: 12	télévision: 12	échanges écrits: 11	
	échanges personnels: 3	autres: 1 (livres)		
10	Sexe: F: 17 M: 1			
11	Age: plus de 50: 2 40: 2 30: 10 20: 2			

12	<p><i>Questions ouvertes:</i></p> <p><i>Que proposez-vous pour (a) <u>les enseignants</u> et (b) <u>les élèves</u> en vue d'améliorer le contact avec la langue anglaise et la culture anglophone?</i></p> <p>Réponses à (a)</p> <p>séminaires, ateliers – il n'a pas pu être établi s'il s'agissait uniquement de manifestations dans les pays anglophones ou également dans le cadre des programmes de formation continue proposés tous les ans par le département d'anglais de l'Université de Ljubljana, et sur une base régulière également par le Conseil de l'éducation, visite de pays anglophones, échanges de stages d'études de l'anglais dans des pays anglophones, projets de l'Union européenne tels que Comenius, sites web, utilisation d'Internet, lecture de littérature, notamment d'œuvres de fiction, films, télévision, programmes culturels (4 personnes n'ont pas répondu à ces questions)</p> <p>Réponses à (b)</p> <p>comme pour (a) – une réponse: utilisation de la télévision, de films, des nouvelles, lecture d'œuvres de fiction; Internet, correspondants, visite de pays anglophones, échanges internationaux</p>			
----	---	--	--	--

Le deuxième formulaire, révélant essentiellement le savoir-faire des enseignants en tant que professionnels, a été complété par 38 enseignants. Nous présentons ici les réponses les plus intéressantes / revenant le plus fréquemment / les plus représentatives. Nous avons compté les réponses indiquant des opinions différentes, qu'elles soient logiques ou non. Ces réponses concernent uniquement *Headway* (dans ses différentes éditions), puisque c'est le manuel absolument dominant en Slovénie, notamment du fait qu'il n'existe pas de manuel de production slovène pour le même niveau.

1	<p><i>Quels éléments de votre enseignement vous paraissent-ils orientés vers la culture?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilisation de textes supplémentaires sur les adolescents au Royaume-Uni et en Slovénie ▪ informations sur les diverses façons de vivre des gens, les institutions, les valeurs ▪ discussion de stéréotypes nationaux ▪ discussions comparatives sur l'alimentation, le comportement, les festivités, l'utilisation de la langue, les coutumes, les fêtes, la littérature, la musique, les loisirs (un commentaire: quels sont les éléments qui n'ont PAS une orientation culturelle, si l'on implique que l'enseignement de l'anglais (LE) dans son ensemble est d'orientation culturelle, il faudrait donc formuler la question différemment!)
2	<p><i>Pensez-vous que l'enseignement de la culture est suffisamment soutenu par le manuel que vous utilisez? Veuillez indiquer de quel manuel il s'agit.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diverses variantes de <i>Headway</i> sont utilisées par pratiquement tous les enseignants, puisque ce livre, dans ses nombreuses éditions revues, est présent en Slovénie depuis sa première parution. ▪ <i>Headway</i> est approprié pour la discussion de la culture britannique, mais pas pour les autres cultures anglophones. ▪ Cela dépend de ce que l'on entend par suffisant; généralement, il est nécessaire d'ajouter des textes sur les contextes culturels. ▪ 'Insuffisant': 11 réponses; 'partiellement' seulement: 6 réponses, les 6 personnes ayant ajouté 'partiellement' à 'Suffisant' – 17 réponses. ▪ Aucun manuel étranger n'est suffisant (pour mémoire: seuls des manuels de production britannique sont utilisés). ▪ J'ajoute souvent des textes ou étends ce qu'ils contiennent – 12 réponses.

3	<p><i>Si vous avez répondu oui, veuillez indiquer certains éléments/leçons/exercices du manuel qui vous permettent d'enseigner la culture.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains textes suscitent des réactions/réflexions diverses de la part de mes élèves. ▪ Certains textes, images, éléments de langage (voir: 1). ▪ <i>Headway</i>: auteurs anglais, quartiers de Londres. ▪ Propos sur l'alimentation, l'étiquette, la politique, le comportement, le temps, la géographie, le tourisme, la littérature, la musique, le cinéma, les métiers, l'éducation, les nations, les bonnes manières, les gens aux Etats-Unis. ▪ Vie de personnalités britanniques célèbres, système éducatif britannique, événements culturels, croyances. ▪ Situations: au téléphone, à la gare, Indiens, proverbes. ▪ Section Post-Script.
4	<p><i>Si vous avez répondu non à la 2^e question, veuillez décrire ce que vous faites pour enseigner la culture et promouvoir l'éveil interculturel.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'explique les différences entre les cultures sur la base de ma propre expérience. ▪ J'utilise: des cassettes vidéo, des textes authentiques. ▪ Textes littéraires de la liste de lecture et autres (la réponse la plus fréquente, donnée pratiquement par toutes les personnes ayant rempli le questionnaire, puisque les textes littéraires font également partie de l'examen de fin d'études au bout de la 4^e année). ▪ Discussion comparative de situations décrites dans le manuel. ▪ Je demande aux élèves de rédiger leurs propres réactions à propos des cultures et des différences culturelles.

5	<p><i>Quels sont les éléments que vous souhaiteriez voir inclure au(x) manuel(s) afin de soutenir/stimuler l'enseignement de la dimension culturelle de l'anglais?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pratiquement toutes les personnes qui ont répondu (32) souhaiteraient davantage de textes littéraires (ceci correspond à l'enseignement traditionnel et à la nouvelle exigence d'une compétence de lecture littéraire en anglais afin de maintenir et de développer les connaissances linguistiques, telle qu'incluse dans nos nouveaux programmes). ▪ Histoire de la Grande-Bretagne. ▪ Davantage d'exercices du type «Post-Script». ▪ Davantage d'informations sur les coutumes dans les pays anglophones. ▪ Davantage de textes sur les homologues de nos élèves dans les communautés anglophones. ▪ Art, musique, institutions, coutumes.
6	<p><i>Utilisez-vous des matériels/textes supplémentaires pour renforcer l'enseignement de la culture? Veuillez énumérer ou décrire ces matériels.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Voir point 4 (note de l'enseignant!). ▪ Sabec, N. & Limon D. 2001. <i>Across Cultures. Slovene-British-American Intercultural Communication</i>. Maribor: Obzorja (ce livre est très largement utilisé et est explicitement axé sur les comparaisons et la compréhension interculturelles). ▪ Articles de journaux, informations touristiques sur la Slovénie en anglais, articles de <i>National Geographic</i> et d'autres revues, en fonction des intérêts des élèves. ▪ Le manuel n'est que le point de départ des discussions utilisant des matériels divers. ▪ Textes tirés d'Internet. ▪ Présentations d'assistants en langues sur leur culture d'origine (anglophone). (La Slovénie dispose de plus de 30 assistants en langues de différents pays anglophones, impliqués de diverses manières dans l'enseignement de l'anglais.)

7	<p><i>Le programme d'enseignement en vigueur dans votre pays favorise-t-il l'enseignement de la culture, ou plus exactement l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oui, c'est le cas. ▪ (L'objectif général de l'enseignement de l'anglais est défini dans les programmes nationaux slovènes pour tous les niveaux comme «l'acquisition d'une compétence communicative interculturelle» en anglais; «oui» est donc effectivement la seule réponse possible.)
8	<p><i>Quelle est l'influence de votre expérience avec des personnes de langue maternelle sur votre enseignement de la culture?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ma propre expérience soutient mon enseignement de la culture. ▪ Elle m'aide à faire des comparaisons. ▪ Je peux partager mes expériences directes avec mes élèves. ▪ Elle me donne davantage d'assurance. ▪ Elle m'aide à discuter des différences entre les Slovènes et les Britanniques. ▪ Elle conditionne mon enseignement, me rend plus convaincant.
9	<p><i>Pensez-vous que le manuel que vous utilisez actuellement est conforme à votre programme en vigueur?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Oui – 24 réponses. ▪ Non – 2 réponses, 1: pas entièrement, et 1: pas toujours, total: 4. ▪ Sous réserves: je l'espère, je pense que oui: 5 réponses. ▪ Pas de réponse: 3. ▪ Commentaires: les manuels ne sont pas conformes au programme du baccalauréat, le programme national ne prescrit pas de manuel particulier: 2 réponses.

4.4.3. Représentations culturelles dans les manuels sélectionnés

Les réponses des enseignants au chapitre 4.4.2 sont basées sur les manuels suivants:

Anglais première langue étrangère

GREENALL, S., *Reward. Pre-Intermediate, Intermediate and Upper-Intermediate.* Oxford: Heinemann.

NOLASCO, R., *Streetwise. Intermediate, Upper-Intermediate.* Oxford: Oxford UP.

SOARS, J. and L., *Headway. Pre-intermediate*. Oxford: Oxford UP.

SOARS, J. and L., *New Headway English Course. Intremediate*. Oxford: Oxford UP.

SOARS, J. and L., *Headway Upper-Intermediate*. Oxford: Oxford UP.

VINCE, M., *Highlight Intermediate, Upper-Intermediate*. Oxford: Heinemann.

Anglais deuxième langue étrangère

HOPKINS, A., J. POTTER., *Look Ahead. Classroom Course 1, 2, 3, 4*. Harlow: Longman.

HUTCHINSON, T. *Hotline, Starter, Elementary, Pre-intermediate, Intermediate*. Oxford UP.

SOARS, J. and L. *Headway Elementary*. Oxford: Oxford UP.

Puisque tous les manuels approuvés sont produits au Royaume-Uni et ne sont donc pas axés sur les apprenants slovènes, les enseignants sont appelés à fournir des matériels supplémentaires pour la discussion d'aspects culturels et interculturels afin de promouvoir la compétence communicative interculturelle. Tous les enseignants slovènes ont participé à divers séminaires INSETT promouvant des possibilités de sensibilisation (inter)culturelle. Ils produisent divers matériels d'enseignement destinés à ajouter des discussions interculturelles aux livres de cours de production britannique. Les réponses aux questionnaires renseignent implicitement sur la manière dont les enseignants perçoivent les éléments (inter)culturels dans les matériels d'enseignement. Toutefois, nous n'avons pas élaboré de typologie des représentations sous forme de grille.

Des manuels s'efforçant d'ajouter une perspective interculturelle du point de vue des élèves slovènes sont également produits localement; ils sont axés sur les apprenants slovènes, c'est-à-dire qu'ils partent de leur expérience et de leurs connaissances spécifiques à leur culture. De tels manuels s'articulent souvent autour de thèmes individuels, tels que les loisirs:

BARDORFER, E., *Leisure activities. Supplementary materials – vocabulary exercises*. Ljubljana: Zavod Rs za šolstvo (Zbirka Matura), 1996.

Des manuels plus généraux et plus élaborés, tels que

ŠABEC, N. & LIMON, D. *Across Cultures. Slovene-British-American Intercultural Communication*. Maribor: Založba Obzorja (in press).

sont utilisés par différents groupes d'élèves à divers niveaux d'enseignement. (A ma connaissance, ce manuel est également disponible dans votre bibliothèque.)

Manuels de l'enseignant (complémentaires à INSETT)

GROSMAN, M. & BENULIC, S, (1994) *Književnost in jezik za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. (ed.), (1998) *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, M. & ROT-GABROVEC, V., (2000) *Šolska ura z Velikim Gatsbyjem*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

GROSMAN, Meta (ed.), (2000) *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Tous ces manuels à l'intention des enseignants, publiés par le Conseil de l'éducation, soutiennent vigoureusement l'enseignement de la culture conformément aux nouveaux programmes. Le dernier comprend également des textes suggérant des possibilités pour la mise en œuvre réussie des nouveaux programmes.

5. Analyse et interprétation des données

5.1. Analyse et interprétation des programmes de «l'ex-République yougoslave de Macédoine», de Croatie, de Malte et de la Slovénie

En dépit de la diversité et des limites découlant des différentes situations dans les pays participants (telles que discutées aux points 1.3 et 2.1), les programmes nouvellement élaborés dans chacun des pays participants présentent des similitudes tout à fait substantielles.

Dans tous les cas, on se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, ce qui prouve que l'on a conscience de l'importance de ce document.

Une première langue étrangère est introduite au niveau primaire. Les élèves commencent dès un jeune âge à développer une conscience linguistique et à découvrir les rapports entre leur langue maternelle et d'autres langues. Ceci est considéré comme une préparation implicite au dépassement de l'ethnocentrisme, mais aussi comme confirmation de la propre identité linguistique et culturelle de l'élève. On attache de l'importance au langage non verbal et aux gestes, aux sons, à la musique et au rythme, créant un lien avec certains éléments esthétiques d'une autre langue. Au début de l'école secondaire (ou dans les grandes classes de l'école élémentaire), l'étude de la LE1 continue, en déplaçant graduellement l'accent vers la compétence communicative. Ceci se fait par le biais de divers sujets tels que *les sports et les jeux, moi et les autres, les loisirs*, etc.

Au premier niveau du secondaire, une deuxième LE est introduite. Elle s'appuie sur la conscience déjà développée par l'enseignement de la première LE. On donne ici priorité à la compréhension plutôt qu'aux activités de production (type d'aptitudes *l'élève sait faire*, type d'aptitudes *l'élève va apprendre*). Au niveau supérieur, l'élément (inter)culturel est étendu de la vie quotidienne et des modèles de comportement à des domaines tels que la littérature et à la science, les relations interpersonnelles formelles et informelles, la mobilité et l'emploi, etc.

Chacun des programmes examinés insiste sur l'importance de développer une conscience de la diversité culturelle et un respect de «l'Autre», tout en préservant la conscience et le respect de sa propre identité culturelle.

5.2. Compétences des enseignants en tant que médiateurs culturels (sur la base des réponses aux questionnaires)

Le *questionnaire de type fermé* contient des questions sur l'expérience personnelle des enseignants avec des cultures étrangères (ou différentes). L'objectif consiste à établir la corrélation entre les expériences personnelles des enseignants et leur perception de la conscience interculturelle.

Le *questionnaire de type ouvert* porte sur l'utilisation des manuels par les enseignants et leur pratique en classe.

Certaines réponses aux questions de type fermé diffèrent considérablement les unes des autres. Par exemple, les réponses à la première question (cf. questionnaire) révèlent la situation suivante:

Tous les enseignants slovènes et maltais ont visité un ou plusieurs pays de la langue cible; en Croatie, 8,44% des enseignants interrogés n'ont visité aucun pays de la langue cible; et dans «l'ex-République yougoslave de Macédoine», ce pourcentage est d'environ 28%. Ceci pourrait éventuellement impliquer, pour les enseignants de «l'ex-République yougoslave de Macédoine», que leur compétence linguistique se situe d'une manière générale quelque peu en dessous de celle des enseignants des autres pays. Il pourrait en résulter une hésitation à utiliser la langue de façon libre et indépendante. Les contacts avec d'autres cultures ne sont pas uniquement établis à travers l'enseignement de langues étrangères, et on trouve dans tous les pays participants une foule de possibilités de rencontres interethniques. Notre recherche visait toutefois à examiner la situation par rapport à l'enseignement de LE comme relais, et si les enseignants de LE doivent faire fonction de médiateurs, leurs compétences doivent être développées au niveau le plus élevé possible.

A propos de la question 7: on constate une tendance à éviter une réponse directe à cette question. On peut s'interroger sur les raisons de cet état de fait. L'une des raisons pourrait résider dans le changement récent de la nature des contacts entre les habitants de «l'ex-République yougoslave de Macédoine» et des étrangers. Contrairement aux conditions plus décontractées du passé (récent), lorsque les visiteurs étrangers étaient

avant tout des touristes ou des experts dans divers domaines, au cours des trois dernières années (depuis le début du projet), la majorité des étrangers apparaissent en uniformes de l'Onu ou de l'Otan, comme membres des contingents de soldats déployés dans la région. Ceci a suscité dans la population des sentiments plus ou moins mélangés, affectant l'attitude généralement très aimable et ouverte envers les étrangers par le passé. Les gens semblent aujourd'hui plus prudents et plus hésitants à faire confiance à qui que ce soit.

A propos de la question 8: si nous lisons les exigences formulées dans les programmes d'enseignement nationaux, nous constatons que l'on accorde à tous les niveaux un même poids aux aspects locaux et étrangers, c'est-à-dire à l'interculturalité. Il est évident que les manuels publiés au Royaume-Uni ne sont pas axés sur des consommateurs spécifiques, et s'efforcent fondamentalement de présenter la culture de la langue cible. Ceci implique que la majorité des enseignants ne sont pas vraiment familiarisés avec le programme national ou confondent manuel et programme. Si tel est le cas, il faudrait se pencher avec le plus grand soin sur l'approche de sélection des manuels. A cet égard, les lignes directrices du CEC paraissent très utiles. Un manuel de publication locale, élaboré par une équipe mixte d'auteurs (personnes de langue maternelle et experts locaux), semble constituer une solution judicieuse. La Slovénie a réussi à trouver un compromis pour résoudre le problème en apportant son soutien à la production de matériels d'enseignement supplémentaires rédigés par des auteurs slovènes.

5.3. Les manuels et les représentations culturelles

La grille était destinée à obtenir des renseignements spécifiques sur la façon dont les enseignants perçoivent la composante culturelle dans les manuels qu'ils utilisent; en liaison avec les questionnaires, elle fournit une foule de données sur la manière dont les manuels fonctionnent comme outil de médiation culturelle dans les mains de l'enseignant. Les réponses – les représentations culturelles décrites (observées par les enseignants) – sont basées sur les données verbales et visuelles contenues dans les divers manuels.

Tout au début du projet, les manuels d'anglais langue étrangère de production locale ont été retirés des écoles de «l'ex-République yougoslave de Macédoine». Une faiblesse évidente de ces ouvrages était le fait que certains d'entre eux étaient dépassés et contenaient encore des éléments du système d'avant la transition. Une autre faiblesse, en comparaison avec les manuels proposés sur les marchés étrangers, était l'impression sur papier bon marché, avec peu d'illustrations en couleurs. D'un autre côté, ils représentaient un réel mix culturel, tenant compte non seulement des cultures de la langue cible, mais aussi de la riche diversité culturelle au sein de «l'ex-République yougoslave de Macédoine». Ils comparaient et mettaient face à face des éléments locaux et étrangers – coutumes, événements, fêtes – faisant ainsi ressortir l'immense quantité des similitudes tout en montrant que les différences créent un monde plus riche. Toutefois, dans la première phase de la transition, il y avait une

tendance générale à considérer que ce qui venait de l'étranger (c'est-à-dire de l'Occident) était forcément meilleur; ceci, en liaison avec les avantages des livres importés et sans doute également un élément de marketing, a permis l'introduction de OPEN DOORS et de HEADWAY, ne laissant pratiquement pas d'autres options ou choix.

Les enseignants ont recherché les représentations culturelles dans les manuels sélectionnés, et en ont trouvé une multitude. Ils les ont regroupées en plusieurs catégories plus générales, produisant par là une espèce de typologie pour regrouper ou trier les représentations. Par exemple, ils ont cité un certain nombre de représentations dans les catégories interactions sociales, croyances et comportements, identités sociales, mais aussi socialisation et style de vie, questions historiques, etc. Les enseignants ont qualifié les diverses représentations de positives, ou parfois de neutres. Dans deux cas seulement, ils ont qualifié une représentation de négative; il s'agissait d'une situation associée à un stéréotype (Ecoissais). Dans leurs descriptions, les représentations positives sont celles qui montrent la culture de la langue cible sous un jour favorable, et les neutres celles qui restent impartiales ou sont simplement factuelles (par exemple, les dates d'événements historiques). Il est paradoxal que, même si ces représentations, dans tous les cas sélectionnés, concernent une «autre culture», elles impliquent l'ethnocentrique, puisqu'elles proviennent du monde anglophone et «enseignent» sur ce même monde. De tels manuels ne peuvent pas induire le pluriculturalisme, et ne peuvent notamment pas aider à développer chez l'élève l'élément de conscience et de respect de sa propre identité culturelle. En Croatie et en Slovénie, on a trouvé un compromis pour combler ce fossé entre les manuels et les programmes. Comme cela a été présenté dans les sections correspondantes, la Croatie a produit localement des manuels pour le niveau primaire, et la Slovénie a publié des livres supplémentaires pour assister les enseignants. Les manuels maltais semblent accorder une attention beaucoup plus importante à la diversité culturelle: même dans les livres du primaire, les élèves peuvent trouver un aperçu complet du monde pluriculturel et de leur propre place dans ce contexte, même si les «extraversions» culturelles sont en majorité accessoires.

En Croatie, on utilise des manuels publiés au Royaume-Uni et en Croatie. Au cours des 15 dernières années, notamment dans les lycées et dans beaucoup d'écoles de formation professionnelle, ce sont surtout des manuels importés (approuvés par le ministère de l'Education et des Sports) qui ont été utilisés dans les écoles secondaires pour l'enseignement de l'anglais comme première langue étrangère. Dans les écoles de formation professionnelle, on enseigne l'anglais à des fins spécifiques (ESP), mais il n'y a que peu de livres couvrant la profession apprise par les élèves (ils sont de publication locale), de sorte que les enseignants combinent un manuel «général» et des matériels ESP. L'anglais deuxième langue étrangère est enseigné au moyen de livres de publication locale plutôt qu'importés.

Dans les écoles primaires, on utilise des livres publiés en Croatie. Les exigences posées à l'enseignant sont considérables, et la réalisation des objectifs dépend de ses compétences, ainsi que de la sélection des manuels. Les manuels contiennent

généralement des textes (informations, faits) à propos de la culture, ainsi qu'une série d'exercices (dialogues et jeux de rôles) pour apprendre comment se comporter et quoi dire dans une situation donnée, et le rôle de l'enseignant, représentant une grande responsabilité, consiste à permettre aux élèves de développer une conscience culturelle. Le point de départ est constitué par les connaissances préalables de l'apprenant à propos de sa propre culture. C'est pourquoi il conviendrait de donner la préférence à des manuels produits localement (contenant une composante nationale), mais ce n'est pas le cas parce qu'ils ne contiennent souvent pas assez de faits; or, ceux-ci intéressent tout particulièrement les apprenants. Les livres publiés en Croatie proposent des matériels pour comparer et confronter les informations culturelles en fonction du niveau d'apprentissage.

Concernant les manuels utilisés à Malte et en Slovénie, l'analyse des données et leur interprétation possible figurent à la suite de la présentation des sections correspondantes. Dans le cas d'un manuel de français utilisé à Malte, le nombre et le type de représentations culturelles ont été qualifiés d'insuffisants et accessoires. En Slovénie, le manque d'autoreprésentation est compensé par des publications locales complémentaires. Sur la base des réponses des enseignants au questionnaire de type ouvert, la discussion entre les groupes a abouti à la conclusion que les programmes par trop pragmatiques et les manuels ne laissent que peu (ou pas du tout) de place à l'enseignement de la littérature. Quel en est le rapport avec la conscience interculturelle?

L'enseignement de la littérature a longtemps constitué une composante traditionnelle de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire, et les enseignants ont donc toujours utilisé des textes littéraires comme point de départ de toutes sortes de discussions. Il était donc relativement facile d'orienter l'enseignement de la littérature vers l'enseignement culturel, et ce pour diverses raisons:

- Les textes littéraires englobent une foule d'informations intéressantes et bien organisées spécifiques à la culture, sur les gens, leurs actes, leur comportement et leurs expériences, autant d'éléments s'inscrivant dans des cultures (anglophones) particulières et invitant ainsi à la discussion sur d'autres cultures (différentes) et leurs pratiques.
- La discussion d'aspects et de différences spécifiques à la culture en liaison avec des textes littéraires permet de discuter des différences culturelles d'une manière complexe sans jamais blesser les élèves, d'une façon qui permet aux élèves de développer une empathie et de s'ouvrir à l'altérité de cultures différentes.
- Nous pensons que c'est là la principale raison pour laquelle la démarche dite «la langue à travers la littérature» a réintroduit avec autant de succès les textes littéraires à travers le monde.
- Les approches centrées sur l'apprenant donnent aux élèves la possibilité de développer leurs propres réactions et de réaliser pleinement la différence d'autres modèles de comportement, cultures, etc.

- En portant une attention particulière aux différences pour divers éléments des textes littéraires – personnages et leurs croyances, convictions, actions, etc., présence d’objets matériels en comparaison avec la culture, les attentes, les convictions et les valeurs de l’élève, on peut générer des discussions de sensibilisation interculturelle.
- Enfin, les textes littéraires peuvent préserver davantage d’authenticité (dans la mesure où l’on peut considérer qu’un texte, quel qu’il soit, «ait» une authenticité!) même hors de leur situation d’origine (authentique), parce qu’ils ne sont jamais axés sur des publics aussi restreints que, par exemple, les journaux, les magazines, etc.

5.4. Conclusions et recommandations

Pour résumer notre recherche en reprenant les questions à étudier:

- Tous les pays participants ont intégré à leurs programmes nationaux d’enseignement des langues étrangères les éléments subtils de la conscience culturelle, d’une façon plus ou moins détaillée et en accord avec le CEC.
- Ils encouragent la conscience interculturelle et l’acceptation de l’altérité dans le nouveau contexte européen; les composantes culturelles font désormais même partie des examens nationaux du baccalauréat; nous pensons toutefois qu’il faudrait insister plus spécifiquement sur le développement de la xénophilie.
- Il y a une corrélation insuffisante entre les programmes nationaux et les manuels approuvés; même dans les cas où les enseignants répondent par l’affirmative à la question explicite sur cette corrélation, ils poursuivent immédiatement en exposant un certain nombre de stratégies compensant ce manque de conformité (utilisation de divers types de ressources, comparaison et confrontation, etc.). Nous pensons qu’on pourrait parvenir à une meilleure corrélation si les manuels étaient rédigés par des équipes réunissant des locuteurs natifs de la langue cible et des experts locaux.
- Les enseignants semblent posséder les compétences requises pour faire fonction de médiateurs culturels; toutefois, il faut remarquer que les compétences ne débouchent pas nécessairement sur une performance ou un comportement appropriés en classe. Nous avons fondé nos conclusions sur les réponses des enseignants, et non pas sur des observations en classe. Pour être juste, il faut sans doute considérer que même un enseignant de LE adaptera probablement ses performances en fonction de la situation socio-économique ou sociopolitique générale de la région. Comme nous l’avons vu, un certain pourcentage des enseignants n’ont visité aucun pays de la langue cible. Afin d’assurer une meilleure compétence de médiation culturelle, nous proposons que les programmes PRESETT et INSETT mettent tous deux davantage l’accent sur le concept ci-dessus. A part – ou en plus de – cela, l’exposition directe à la culture de la langue cible devrait faire partie de la formation professionnelle des enseignants.

Chapitre 4:

L'empathie comme élément de la médiation culturelle

Kira Iriskhanova, Christoph Röcklinsberg, Olga Ozolina,
Ioana Anamaria Zaharia

1. Choix du sujet

Ce chapitre se penche sur le phénomène de l'empathie comme élément de la médiation culturelle. L'objectif essentiel de l'étude consiste à mettre en lumière la question de l'empathie, qui est sous-estimée et sous-représentée dans l'ensemble de la recherche sur la pédagogie des langues et des pratiques d'enseignement actuelles. Pour déterminer le rôle de l'empathie dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, il est important de comprendre ce qu'elle est et quel rôle elle joue dans la médiation culturelle. Ce chapitre examine donc sur le plan conceptuel la nature de l'empathie, en s'efforçant de combiner les acquis de diverses disciplines. La charpente est constituée par les études sur la communication interculturelle, les théories récentes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, la linguistique cognitive et l'analyse du discours. Le présent chapitre propose un aperçu de l'approche développée afin d'identifier l'empathie dans le discours. Cette étude s'appuie avant tout sur l'observation et examine des schémas culturels, linguistiques et paralinguistiques, des exposants du discours, de la construction de l'empathie dans le contexte de la communication interculturelle.

Au cours des dernières années, on a assisté à une évolution radicale de la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues, aux implications de grande portée. On reconnaît désormais à la dimension interculturelle, qui vise à faire de l'apprenant un médiateur culturel (Khaleeva, 1989, Byram *et al.*, 2002), une extrême importance pour l'enseignement/apprentissage communicatif des langues. Un médiateur culturel doit développer une compétence interculturelle, c'est-à-dire une aptitude à assurer une compréhension partagée par des personnes de contextes et d'identités culturels différents. Il ou elle doit être capable de mieux comprendre, expliquer, commenter, interpréter et négocier divers phénomènes de la culture de la langue cible. Ces activités constituent la médiation culturelle, qui s'entend comme concept dynamique en fonction de toute une série de variables.

L'une des variables universellement reconnues, qui a un impact pratique direct sur la compétence interculturelle et la médiation culturelle, est l'aptitude à l'empathie.

Un passage en revue d'un certain nombre de publications sur la pédagogie de la langue révèle que l'on n'y accorde que peu d'attention à l'empathie. Le texte le plus complet du Conseil de l'Europe, le «*Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*», ne fait aucune mention de l'empathie et décrit les activités de médiation en des termes les laissant sans rapport avec ce phénomène. Il est intéressant de noter que la notion de sympathie, très souvent confondue avec l'empathie, est acceptée comme prérequis important dans la section sur les microfonctions. Nous devons admettre que les enseignants de langues ne s'intéressent guère à l'empathie. Ceci pose un défi théorique et pratique. Beaucoup d'entre eux ne font pas la différence entre l'empathie et la sympathie. Ceci est d'autant plus étonnant que l'empathie, en tant que schéma culturel, représente le contexte dans lequel peut se construire dans la classe un meilleur environnement de soutien et de collaboration. Par ailleurs, elle peut paver la voie vers une médiation culturelle plus efficace et servir de guide pour l'évaluation des aptitudes à la médiation dans la communication interculturelle. On aurait tort de restreindre la promotion d'une médiation culturelle efficace à la seule sympathie, qui est en soi importante, mais non pas suffisante.

Beaucoup de chercheurs dans le domaine de la pédagogie des langues semblent également être réticents à se pencher sur l'empathie. Les raisons de cette résistance sont variées, mais se résument pour l'essentiel aux aspects suivants: nombre de chercheurs pensent que l'empathie, dans la mesure où elle est exprimée par un individu, est un trait individuel largement associé aux sentiments et attitudes privés, et trop subjectif pour constituer une question scientifique sérieuse.

En revanche, les études sur la communication se sont intéressées à la question de l'empathie depuis le dernier quart du siècle dernier. S'il n'y avait encore au début des années 1970 que peu d'ouvrages discutant de l'empathie comme phénomène interculturel, la situation est différente aujourd'hui: l'empathie a fait son entrée sur la scène du débat scientifique. Aucun chercheur sérieux dans le domaine de la théorie de la communication ne néglige désormais l'empathie, ce qui indique qu'il s'agit d'une aptitude importante jouant un rôle vital dans toute communication. On considère que toute communication peut s'effondrer s'il n'y a pas d'empathie. Il est reconnu que le problème de l'empathie est d'autant plus aigu dans la communication interculturelle, qui exige un degré élevé de compréhension des véritables différences et schémas culturels. Ce changement récent témoigne d'une prise de conscience accrue de l'empathie et de son impact sur la communication interculturelle.

On dispose de bases solides pour fonder l'affirmation selon laquelle l'empathie constitue l'une des caractéristiques aidant les enseignants à mettre en place un environnement favorable, efficace et soutenant l'apprentissage. Ainsi, H.D. Brown, par exemple, admet que la communication exige «un degré sophistiqué d'empathie» et appelle à consacrer davantage d'attention et d'investigations à cet aspect, «afin de déterminer si l'empathie est quelque chose que l'on peut apprendre ... notamment sur le plan interculturel. Si tel est le cas, il ne serait pas déraisonnable d'incorporer l'empathie à la méthode d'enseignement des langues.» (Brown, 1993). Il appelle à porter une attention plus rigoureuse à l'empathie et propose spécifiquement de

développer des exercices entraînant les enseignants à animer leurs classes de langues sur la base d'une empathie élevée.

La quantité substantielle de travaux utiles effectués sur l'empathie par certains savants, et sa négligence par les enseignants de langues, nous ont incités à choisir le sujet de notre chapitre. En dépit du fait qu'elle est largement reconnue, peu de tentatives ont été faites jusqu'à présent pour étayer de façon empirique l'utilisation de l'empathie dans la communication interculturelle. Par ailleurs, les implications complètes de l'empathie pour la médiation culturelle restent largement inexplorées, et il s'agit d'un sujet de recherche relativement nouveau.

Dans ce chapitre, nous donnons un bref aperçu des différentes perspectives qui ont guidé la recherche sur l'empathie, proposons une définition de travail, fondée sur la théorie, de l'empathie comme perspective interculturelle, étudions son mécanisme discursif, et examinons de quelle façon la communication interculturelle est façonnée et affectée par les manifestations d'empathie. Pour notre approche de l'empathie, nous jugeons utile de nous pencher sur les domaines de communication possédant une importance dans le cadre de la perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues. Par conséquent, ce chapitre se concentre sur les contextes culturels de la classe et de la communication au quotidien.

Quatre participants à cette recherche ont observé les classes de langues et le discours quotidien entre personnes de différentes cultures, ainsi qu'au sein d'une même culture: pour l'anglais, l'allemand, le français, le letton, le roumain, le russe et le suédois. La communication en classe impliquait soit un enseignant et un groupe d'élèves appartenant à la même culture (lettonne, russe), soit un enseignant (locuteur natif) et un groupe d'élèves d'un contexte culturel et linguistique différent (anglais, français, russe). La communication quotidienne est représentée par des conversations de dîner d'étudiants allemands et suédois.

Un certain nombre d'hypothèses ont été retenues pour ce projet.

La culture est un système de connaissance humaine, de comportement particulier à un peuple, en liaison avec les objets matériels utilisés comme partie intégrante de ce comportement (Britannica, 1994).

La langue est un instrument essentiel et une partie intégrante de la culture.

La médiation culturelle constitue une vaste catégorie qui englobe la compréhension, l'explication, le fait de commenter, d'interpréter et de négocier divers phénomènes, faits, textes, comportements, situations, sentiments, émotions, etc., entre personnes appartenant à différentes cultures ou subcultures.

Ce chapitre se penche sur les questions suivantes:

1. définition de travail de l'empathie comme perspective de médiation culturelle;
2. quelques schémas linguistiques, paralinguistiques et culturels de construction de l'empathie en anglais, français, letton, russe, suédois;

3. stratégies de construction de l'empathie dans les contextes culturels de la classe et du discours interculturel quotidien.

2. Vers une définition de travail de l'empathie comme perspective de médiation culturelle

2.1. La notion d'empathie dans diverses disciplines

Ce chapitre n'entend pas couvrir de manière complète le sujet de l'empathie, car il serait impossible de discuter dans le cadre de ce chapitre tout ce qui peut être regroupé dans la rubrique empathie.

La notion de «*Einführung*» a été traduite par Titchener (1909) par le terme d'empathie, qui signifie littéralement «en souffrance ou passion». Mais la signification étymologique du terme diffère de son usage actuel.

La notion d'empathie intéresse pareillement un grand nombre de disciplines, dans lesquelles elle relève de conceptions et d'approches diverses.

Les sociologues ont tendance à voir dans l'empathie un effort conscient de partager et de bien comprendre la conscience présumée d'une autre personne, y compris ses pensées, sentiments et perceptions. Il s'agit d'entrer en fusion avec les sensations physiques et les émotions d'autrui (*International Encyclopaedia of Social Sciences*). Ils cherchent à déterminer si l'empathie est une aptitude volontaire ou involontaire, neutre ou négative sur le plan émotionnel, impliquant uniquement des éléments affectifs ou également des aspects cognitifs.

Elle est définie en sociologie comme la sensibilité consciente à la conscience d'autrui.

Les psychologues se concentrent sur la personne emphatique et son aptitude à maintenir une conscience de la nature imaginative du fait de se transporter à l'intérieur de l'Autre. La personne emphatique doit explorer son propre univers intérieur, développer une connaissance de soi, créer une clarté intérieure.

Les thérapeutes considèrent l'empathie comme une technique thérapeutique, une aptitude acquise consistant à «se montrer sensible aux sentiments du client par une écoute active qui porte une attention soigneuse et perceptive à ce que dit le client» (Rogers, 1951).

L'empathie est également examinée du point de vue de la linguistique. Les linguistes l'entendent comme un concept pragmatique, défini comme l'identification du locuteur, à degrés variables, avec une personne/chose participant à l'événement ou à la situation qu'il décrit dans son message (Kuno, 1987).

Pour l'éthique, l'empathie est la base principale de notre aptitude à nous occuper d'autres personnes. Dans l'éthique, elle est associée à un processus communicatif

d'accordement affectif, dans lequel le parent et l'enfant réagissent interactivement aux humeurs, aux sentiments et à l'attention de l'Autre, généralement à un niveau inférieur à celui de la sensibilité consciente. L'accordage affectif est considéré comme une condition préalable à une véritable empathie. Selon Stern (1985), l'empathie implique une série de processus cognitifs, à savoir la mémoire d'un savoir empathique issu de l'expérience d'une résonance affective, permettant de mieux comprendre le sentiment d'une autre personne (Bechtel et Graham, 1998).

Les études sur la communication (inter)culturelle ont accumulé une foule d'informations sur l'empathie. Sa pertinence et son importance sont incontestées. Elle se situe dans un contexte social d'interaction entre des personnes d'identités et de contextes culturels différents. Elle a été investiguée et identifiée de nombreuses manières. Un grand nombre de publications sur les études de communication font référence à l'empathie comme aptitude effective, comme sentiment intrinsèquement complexe, comme troisième élément de la compétence culturelle (Notstrand *et al.*, 1996). Kramsch et Nelson (1996) examinent la question sous un angle quelque peu différent, affirmant que l'empathie est une ouverture informée à d'autres cultures et constitue avant tout une attitude. Elle est reconnue comme élément essentiel de la compétence culturelle, promouvant «des relations interculturelles fructueuses et le développement d'une perspective éclairée et objective par rapport à sa propre culture».

Bennet (1998), s'appuyant sur les travaux de Bell, propose ses réflexions sur l'empathie qui nous rapprochent d'une compréhension de cette dernière. Il décèle les éléments constituant l'empathie et, considérant que l'empathie est une notion multidimensionnelle, formule une approche globale articulée autour de trois dimensions complémentaires:

- la dimension cognitive, lorsque la personne empathique adopte la perspective d'une autre personne et s'efforce de voir le monde du point de vue de l'Autre;
- la dimension affective, considérée comme dominante par nombre de savants, lorsque la personne empathique ressent les émotions ou sentiments de l'Autre;
- la dimension communicative, lorsque la personne empathique signale sa compréhension et son intérêt par des moyens verbaux et non verbaux.

Bennet formule cinq étapes du développement de l'empathie:

- assumer la différence;
- se connaître soi-même;
- mise en suspension du soi;
- permettre l'imagination guidée;
- permettre l'expérience empathique.

Une définition quelque peu différente est fournie par Dodd (2001), qui déclare que l'empathie est une aptitude relationnelle importante, précieuse pour l'efficacité interculturelle.

Dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, l'empathie est considérée comme une «variable de personnalité», comme «la projection de la personnalité propre dans la personnalité de l'Autre en vue de mieux le/la comprendre» (Brown, 1993).

Il est souligné que l'empathie implique la compréhension des sentiments et points de vue d'autrui, la sensibilité aux besoins des autres. Comme nous l'avons déjà mentionné, Kramsch et Nelson nous apportent des aperçus intéressants. Ils notent que l'empathie est un élément unique de la compétence culturelle dans lequel la composante affective est prédominante. Cette particularité a une incidence sur la manière dont il convient d'enseigner et d'apprendre l'empathie: «le développement de qualités affectives ne peut pas être mis en corrélation avec l'acquisition progressive d'aptitudes linguistiques ou de connaissances culturelles. Le développement d'une attitude d'ouverture et d'acceptation envers des gens différents peut précéder l'acquisition d'aptitudes linguistiques et de connaissances culturelles simples, tandis qu'une aptitude linguistique et un savoir culturel supérieurs ne s'accompagnent pas forcément d'une très grande empathie» (Kramsch *et al.*, 1996). Ils suggèrent un schéma à quatre niveaux, tenant compte du développement des composantes cognitives et comportementales de l'empathie.

NIVEAU 1, l'apprenant:

- est curieux des similitudes et différences entre sa culture et la culture cible;
- se montre désireux de comprendre les différences constatées.

NIVEAU 2, l'apprenant:

- est tolérant face aux différences entre sa culture et la culture cible;
- est ouvert à des personnes différentes et les accepte;
- reconnaît la profondeur et la complexité des différences culturelles;
- fait preuve d'un intérêt actif en cherchant à comprendre la culture cible.

NIVEAU 3, l'apprenant:

- est conscient du problème de l'acceptation des normes d'une autre culture tout en maintenant ses propres valeurs et sa propre identité;
- se montre équitable et tolérant lorsqu'il s'efforce de résoudre une situation embarrassante ou un conflit interculturel;
- peut adapter son comportement et sa conversation en fonction du contexte situationnel et des attentes des participants.

NIVEAU 4, l'apprenant:

- reconnaît l'importance de comprendre les manifestations de la culture cible en termes de son propre contexte;
- est conscient de sa propre perspective culturelle et de la façon dont elle influe sur sa perception des phénomènes;
- sait agir et réagir de façon culturellement appropriée tout en étant conscient de son «altérité» (Kramsch, 1996).

2.2. L'empathie comme composante de la compétence culturelle

L'attention accordée à l'empathie dans un si grand nombre de disciplines implique que l'empathie a des incidences pratiques majeures et est reconnue comme importante, que son développement va dans diverses directions, qu'elle peut tout comme d'autres notions, être interprétée de manières variées même au sein d'une discipline, selon le but dans lequel elle est utilisée. Un passage en revue des études sur la communication suggère qu'il n'y a pas jusqu'à présent de définition claire de ce qu'est l'empathie dans le domaine de la médiation culturelle. Le bref aperçu des définitions révèle qu'il y a beaucoup de points communs entre ces dernières, même si certaines présentent des différences et peuvent même, à première vue, paraître contradictoires. S'ils acceptent généralement l'empathie comme une composante de la compétence culturelle, les savants divergent quant à sa nature: certains parlent d'une attitude, d'autres d'aptitudes, certains y voient un produit, d'autres – un processus dynamique. A notre avis, toutes ces conceptions sont vraies, décrivant l'empathie sous des angles divers, et les différences entre elles résultent des différents axes de recherche. L'approche que nous préconisons dans le présent chapitre intègre toutes ces perspectives en considérant l'empathie à la fois comme une attitude et une aptitude. Cette approche est en ligne avec la constatation bien connue que tout phénomène d'attitude suppose, pour fonctionner, des aptitudes de fond ne relevant pas de l'attitude. Dans le cas de l'empathie, il s'agit d'être familiarisé avec différents systèmes de référence culturels, d'être capable de développer une compréhension selon le point de vue de l'Autre, de savoir temporairement s'identifier à l'Autre, et d'être en mesure de comprendre des corrélats verbaux et non verbaux signalant un changement de perspective culturelle.

2.3. Approche conceptuelle de l'empathie

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'empathie est souvent décrite comme un phénomène à trois dimensions: cognitive, affective et communicative. La suggestion avancée ici présente l'empathie comme une construction multiple qui englobe au moins quatre dimensions. Un élément supplémentaire entre ici en jeu: il y a en effet certainement une forte dimension culturelle. D'un point de vue communicatif,

l'empathie semble mériter la qualification de schéma culturel¹, l'un des aspects universels de la communication. C'est la dimension culturelle de l'empathie qui fait le lien entre les dimensions cognitive et affective d'une part et la dimension communicative de l'Autre – cf. schéma simple ci-dessous :

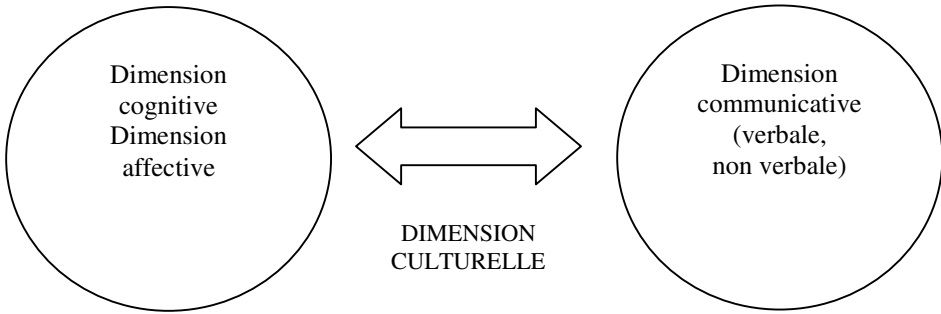


Fig. 1

La caractérisation de l'empathie en termes de quatre dimensions est confirmée par le cadre conceptuel² de l'empathie, qui pourrait se présenter comme suit :

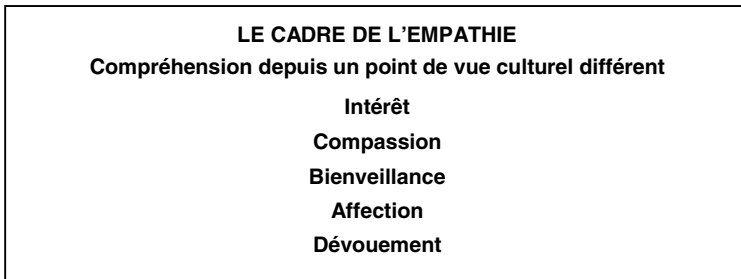


Fig. 2

-
- 1 Les schémas culturels sont des analogues empiriques de la culture entendue comme connaissance (Shore, *Culture in mind*, p. 44). Les schémas culturels peuvent être construits comme représentation mentale (formes de connaissance). Ils sont hétérogènes et peuvent être classifiés selon divers systèmes. Du point de vue structurel, il y a des schémas non linguistiques (schémas d'image, ensembles d'actions, schémas olfactifs, modèles son-image, modèles visuels, etc.) et linguistiques (scripts, schémas prépositionnels, schémas lexicaux/grammaticaux, schémas symboliques, schémas son-symbole, formules verbales, narrations, schémas tropiques, schémas d'émotions).
 - 2 Un cadre est une structure de données représentant des situations stéréotypes en termes de caractéristiques s'appliquant toujours à ces situations, ainsi que de champs terminaux pour les caractéristiques susceptibles de présenter diverses valeurs, mais auxquelles une valeur doit être attribuée dans une situation donnée (Bechtel et Graham, 1998). Un cadre est un ensemble de champs et d'entrées dans les champs qui décrivent un élément stéréotype. Un cadre dispose de champs pour la saisie de différents aspects de ce qui est représenté. L'entrée qui s'inscrit dans un champ peut être une valeur actuelle, une valeur par défaut, une procédure associée ou même un autre cadre (c'est-à-dire le nom d'un autre cadre ou le renvoi vers ce dernier).

Le cadre de l'empathie contient six concepts désignant certaines propriétés et correspondant aux composantes mentionnées ci-dessus. Tout acte d'empathie peut être qualifié par rapport au premier concept. C'est la compréhension depuis un point de vue culturel différent qui caractérise toujours l'empathie et indique simultanément les trois dimensions – cognitive, communicative et culturelle – puisqu'elle implique un changement de perspective culturelle de la part de celui qui parle dans le processus de communication. Les concepts restants (figure 2) évoquent la dimension affective et représentent des champs terminaux, puisque l'empathie peut être modifiée selon le degré d'intérêt, de compassion, de bienveillance, d'affection et de dévouement. Ils sont associés au cadre à travers la connaissance pragmatique générale du degré d'actions empathiques, et font dans ce sens partie du cadre.

2.4. Empathie ou sympathie

L'approche conceptuelle peut nous aider à définir ce qui doit être considéré comme empathie, en distinction de la sympathie. Il est essentiel de tirer au clair la différence entre ces deux notions afin de comprendre le phénomène de l'empathie. Toutefois, les définitions existantes s'avèrent inadéquates. Afin de mieux expliciter la différence entre les deux, il est utile de construire un cadre conceptuel de la notion de sympathie, et de le comparer à celui de l'empathie.



Fig. 3

Les cadres de l'empathie et de la sympathie présentent certains concepts qui se chevauchent (affinité, compassion, compréhension), ce qui prête très souvent à confusion tout en produisant des profilages différents. Le cadre de l'empathie détermine la compréhension du point de vue d'une *culture différente*, tandis que le cadre de la sympathie la positionne non pas comme le concept-tête, mais comme un concept additionnel; il s'agit de la compréhension du point de vue de la *propre culture du locuteur*. Les cadres constructifs mettent en avant la différence essentielle – le changement de perspective culturelle dans le cas de l'empathie, et l'absence de ce changement dans le cadre conceptuel de la sympathie. Nous voyons donc que les deux cadres proposent des constructions mentales différentes du processus de compréhension, mettant en lumière une différence qualitative entre l'empathie et la sympathie.

La définition de l'empathie que nous proposons dans notre étude vise à aider l'enseignant de langue à identifier l'empathie, à analyser et évaluer les activités de médiation étroitement associées à l'empathie et à inciter les enseignants de langues à l'utiliser et à l'enseigner.

Eu égard aux considérations ci-dessus, l'empathie peut être conçue comme un ensemble d'aptitudes acquises à travers le processus d'apprentissage et prenant la forme d'aptitudes attitudeles de communication et d'une connaissance stratégique du comportement de communication approprié d'un point de vue culturel différent. Le modèle d'empathie que nous avons développé décrit quatre dimensions et six concepts. Dans le cadre des concepts, c'est à la «compréhension d'un point de vue culturel différent» que revient le rôle clé dans la médiation culturelle.

3. Mécanismes discursifs empathiques

Cette section traite de la construction de l'empathie en liaison avec les réalités de la classe de langue. Nous entendons attirer l'attention des enseignants de langues sur le phénomène de l'empathie afin de les y sensibiliser davantage dans le cadre de leur profession (s'ils souhaitent accroître leur compétence professionnelle), ceci pouvant constituer un premier pas vers le développement de stratégies empathiques dans la communication en classe. Afin d'appliquer efficacement ces stratégies, les enseignants de langues devront connaître les différents types d'empathie et les contextes culturels de la classe où il peut être approprié et utile d'y avoir recours, et développer une meilleure conscience de leur propre utilisation du langage en classe afin de modifier sciemment leur façon de faire habituelle.

Nous espérons que les résultats de nos observations et recherches les aideront à ces deux égards: pour le développement d'activités de médiation plus efficaces et pour une gestion plus efficace de la classe.

L'étude est essentiellement basée sur les données recueillies à travers l'observation de classes de langue et la prise de notes correspondantes. Il y a deux types de collecte des données: dans le premier type, nous avons immédiatement noté tous les propos de l'enseignant qui semblaient relever de l'aspect considéré. Dans le deuxième type, nous avons tenté de consigner la performance langagière de l'enseignant dans son ensemble. L'observation en classe a été effectuée sur une période de six mois. L'étude a été menée dans les sites suivants: Université d'Etat de linguistique de Moscou, Université Herriot Watt (Edimbourg, Royaume-Uni), Université Babes Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie) et une école secondaire à Riga (Lettonie). Les classes de français, d'anglais, de letton et de russe seconde langue étaient animées par des enseignants dont la langue cible était ou non la langue maternelle. Au cours de l'observation, on s'est avant tout efforcé de saisir au maximum le discours des enseignants dans un but spécifique: analyser la performance langagière des enseignants du point de vue de l'empathie et étudier les différentes façons de manifester l'empathie à travers les cultures.

3.1. Construction de l'empathie dans la communication en classe de langue

Le terme d'institution est utilisé ici dans sa signification sociologique et porte sur des activités à travers lesquelles les individus sont intégrés dans une société, ou un *establishment*, donnés; autrement dit, une institution éducative transmet du savoir et développe des aptitudes, une institution judiciaire combat le crime, etc. Les institutions possèdent leurs propres ensembles de normes, leurs systèmes de règles à travers lesquels ils exercent un pouvoir sur les individus, et leurs systèmes de rôles que les participants sont supposés assumer et à travers lesquels les institutions régissent le comportement individuel. Le discours institutionnel est le type de discours largement déterminé par les systèmes de règles, de rôles et de rapports existant au sein de l'institution donnée.

Une classe constitue un environnement social complexe dans lequel les rôles, de même que le statut et les rapports de pouvoir, sont réglementés par le cadre de cette institution sociale, de même que les fonctions assumées par les enseignants et les étudiants. Il y a des rôles sociaux avec des activités caractéristiques pour les enseignants et pour les étudiants. Leur participation s'inscrit dans un scénario contrôlé par les réglementations institutionnelles. Le rôle des enseignants consiste à aider les étudiants à apprendre en leur transmettant des connaissances et en générant des situations dans lesquelles les étudiants peuvent apprendre efficacement. Les enseignants possèdent le statut d'autorité dans la classe. Ils ont davantage de pouvoir et de contrôle que les étudiants. La manière dont l'enseignant s'adresse à ses étudiants permet d'identifier immédiatement une situation de classe. Certains schémas linguistiques utilisés par les enseignants ne seraient sans doute tolérés dans aucun autre discours. Par exemple, une question typique de l'enseignant, «Que voulez-vous dire?», posée dans une situation différente à propos d'une remarque que l'on passerait en règle générale sous silence, pourrait surprendre et déboucher sur une réaction violente (M. Stubbs, 1995). Les enseignants sont supposés exercer un contrôle conversationnel sur la pertinence et la justesse de ce que disent les étudiants, et sur le moment et la quantité de leurs prises de parole (M. Stubbs, 1995). Ils décident qui va parler et jugent les réponses. Un enseignant peut facilement interrompre un étudiant. Les conseils de l'enseignant sont considérés plus importants que ceux des étudiants.

Dans le discours au sein de la classe, on distingue quatre plans principaux: 1. le contenu est constitué par le sujet des leçons; 2. l'organisation est l'emploi du temps de l'école – heure de cours, matinée, semaine, trimestre, etc.; 3. la discipline est l'arsenal des moyens de contrôle et sanctions; 4. le discours est la routine de l'échange des questions, réponses, explications, etc. (de Beaugrande, 1997).

Les classes de langues sont plus spécifiques quant à l'utilisation de la langue dans la classe: une même langue est utilisée dans tous les plans du discours, qu'il s'agisse du sujet, de l'organisation de la classe, de problèmes de discipline ou de la routine d'échange.

La parole, d'une manière générale, constitue une partie indispensable de la performance de l'enseignant dans la classe, mais pour les enseignants de langues, elle prend une dimension supplémentaire: elle est non seulement l'outil et le vecteur, mais aussi «l'artéfact que les enseignants et les apprenants s'efforcent de construire au moyen de l'outil» (Nunan & Lamb, 1996). On admet largement que le langage utilisé par l'enseignant en classe peut considérablement influencer le processus de développement des compétences communicatives des étudiants, puisque l'apprenant dépend habituellement du modèle que lui fournit l'enseignant et peut apprendre une grande quantité de langage à partir de ce qu'il entend dire par l'enseignant.

L'enseignement constituant une activité complexe, les enseignants de langues doivent accomplir toutes sortes de choses dans la langue cible: donner des instructions, informer, expliquer, poser des questions et répondre à des questions, faire des suggestions, persuader, poser des exigences, ordonner, s'excuser, encourager, corriger, confirmer, émettre des objections, etc.

Dans cette section, nous nous intéressons aux contextes de construction de l'empathie en classe de langue et portons notre attention sur la performance langagière de l'enseignant en classe.

Nous avons affirmé que le concept essentiel de l'empathie réside dans la compréhension d'un point de vue culturel différent. Afin d'étayer cet aspect, nous aimerions l'illustrer au moyen de plusieurs exemples tirés de nos données d'observation du discours des enseignants en classe.

Il est très courant qu'un enseignant encourage un environnement d'apprentissage amical ou détendu. Beaucoup d'enseignants s'efforcent d'établir des rapports chaleureux de confiance et de soutien avec leurs étudiants. L'observation des classes de langue met en lumière un certain nombre de façons de le faire. L'une des démarches typiques adoptées par les enseignants de langues dans différents pays consiste à témoigner de l'intérêt et à se montrer encourageants lorsque leurs étudiants peinent sur une tâche qui leur pose des difficultés.

3.1.1. La communication en classe comme type institutionnel de discours

Nous reproduisons ci-après des fragments de discours en classe provenant d'enseignants d'anglais, de letton, de russe et de français.

Enseignant anglais d'anglais – étudiants russes

1. Try to say what you think it is about. Your guess could be as good as mine.
(Essayez de dire de quoi vous pensez qu'il s'agit. Votre supposition peut être aussi bonne que la mienne.)
2. It's not easy, have my sympathies.
(Ce n'est pas facile, vous avez toute ma sympathie.)

3. I'm sorry to put you through this boring exercise.
(Je suis désolé d'avoir à vous faire faire cet exercice ennuyeux.)

Enseignant letton de letton – étudiants lettons

4. Nē, tur, bērni, ir pavisam vienkārši.
(Non, mes enfants, c'est très simple.)
5. jā, jā, jā! Pereizi. Tieši tā!
(Oui, oui, oui! Très bien, c'est ça!)
6. jā, droši!
(Oui, allez-y, n'ayez pas peur!)

Enseignant russe de russe – étudiants italiens, coréens

7. Очень хорошо!
(Très bien!)
8. Молодцы, правильно догадались.
(Bravo, vous avez bien trouvé.)
9. Сейчас мы с вами будем делать одно сложное задание.
(Nous allons à présent faire un exercice difficile.)

Enseignant français de français – étudiants lettons

10. Oui, d'accord. Très bien. C'était une bonne idée.
11. Cette leçon n'est pas difficile.
12. Allez, c'est pas grave, si vous ne savez pas, on est là pour cela.

Il apparaît clairement que tous ces énoncés, même pris isolément, témoignent d'une attitude amicale des enseignants envers leurs étudiants, de leur compréhension des difficultés des étudiants et de leur désir de les encourager. Ceci est aisément exprimé par le vocabulaire employé: très bien, bravo, aussi bonne que la mienne, c'est cela, vous avez toute ma sympathie, etc.

Il y a toutefois de bonnes raisons de différencier parmi les énoncés (3) et (9). Ces exemples présentent une caractéristique intéressante qui les distingue du reste des exemples fournis. Ils relèvent de l'empathie. L'énoncé (3) prend la forme d'une excuse. L'enseignant demande aux étudiants de faire un exercice de grammaire assez long, et s'en excuse. A première vue, il semble plutôt étrange d'entendre l'enseignant parler d'un «exercice ennuyeux», puisque cela va à l'encontre de ses intérêts. Mais cela peut s'expliquer en faisant référence à la manière dont les notions d'empathie et de sympathie ont été cadrées dans la section précédente. Lorsque l'enseignant dit «je suis désolé», il exprime vraiment un intérêt et une compréhension de son propre point de vue, il sympathise avec les étudiants. Mais les mots qui suivent, «d'avoir à vous faire faire cet exercice ennuyeux», signalent immédiatement un changement de perspective

de l'enseignant, qui s'identifie ici temporairement avec ses étudiants et voit la situation de leur point de vue à eux, leur témoignant ainsi de l'empathie.

Un changement similaire de perspective et de rôle apparaît dans l'énoncé (9) émis dans une classe de russe avec des étudiants italiens et coréens, où le pronom «nous» et l'adjectif «difficile» font fonction de marqueurs du changement de rôle et indiquent l'attitude empathique de l'enseignant envers ses étudiants.

Les énoncés (1, 2, 4 à 8) nous fournissent une foule d'informations sur le plan de l'attitude et révèlent la bienveillance, la compréhension, l'intérêt et le soutien des enseignants, propriétés impliquées par la sémantique du cadre de la notion de sympathie.

3.2. Trois types de changement de perspective de l'empathie

La collection d'énoncés emphatiques recueillie au cours des observations de classes de langues permet des différenciations claires. Les échantillons sont hétérogènes sur les plans formel et fonctionnel, et peuvent être classés systématiquement en fonction de trois aspects particulièrement importants:

- le changement de perspective;
- les actes discursifs (microfonctions aux termes du CEC);
- les mécanismes discursifs de l'empathie (verbaux/non verbaux).

Le changement de perspective peut relever de trois types de changements:

3.2.1. *Un changement du rapport de rôles*

Un changement du rapport de rôles dans la situation de la classe, lorsque l'enseignant adopte le rôle des étudiants et considère le processus d'enseignement (matériels, tâches et activités) du point de vue des étudiants. Les propos ci-après sont typiques à cet égard:

1. *J'ai presque fini de vous tourmenter avec cela.*

(orientation activité) –

L'enseignant dit cela à ses étudiants à la fin d'un échange déterminé par lui avec eux, lorsque les étudiants répondent à ses questions. Le principal aspect qui nous intéresse ici est le terme «tourmenter», qui est évidemment au détriment de l'enseignant. Son emploi s'explique dans le cadre de l'empathie. L'énoncé est multifonctionnel. Outre l'empathie, il exprime l'ironie, l'excuse et résume en quelque sorte l'activité.

2. *Désolé de vous donner des choses si pénibles.*

(orientation matériel d'enseignement) –

De tels propos apparaissent fréquemment dans le discours de l'enseignant dans diverses cultures (anglaise, lettone, russe). Ils précèdent généralement l'attribution d'une tâche à la classe, à un groupe d'étudiants ou à un étudiant. Même s'ils prennent la forme d'une excuse, leur fonction est autre: en fait, ils tempèrent la difficulté de la tâche, expriment l'ironie bienveillante de l'enseignant et encouragent les étudiants.

3. *Ceci est assez délicat.*

(orientation tâche) –

Cette expression a une foule de synonymes: «assez difficile», «exigeant», «dur», etc. C'est le mot délicat qui indique ici le changement de rôle de l'enseignant dans la classe.

3.2.2. *Un changement de réaction*

Un changement de réaction – en règle générale, une réaction négative est modifiée en positive dans un cas où l'enseignant n'est pas satisfait d'un comportement inadéquat de l'étudiant; par exemple, un enseignant letton s'adresse à un élève paresseux en train de s'amuser en classe en ces termes, l'invitant à participer aux activités de la classe:

Tu taču gribēja lasīt, vai nē?

Tu avais envie de lire, n'est-ce pas?

Ce propos est clairement orienté directement vers l'intéressé.

3.2.3 *Un changement lié aux normes culturelles d'une autre langue*

Un changement lié aux normes culturelles d'une autre langue, lorsque l'enseignant s'identifie avec certaines catégories référentielles ou sémantiques d'une autre langue/culture. Ceci peut être illustré, par exemple, par l'emploi d'expressions plus tempérées par un enseignant russe d'anglais dans une classe de traduction russe-anglais avec des étudiants anglais:

Could I have it again, please?

(Pourrais-je entendre cela encore une fois, s'il vous plaît?)

(au lieu de la forme impérative «Répétez, s'il vous plaît!»).

Am I clear?

(Est-ce que j'ai été clair?)

(au lieu de l'expression plus directe «Avez-vous compris?»).

On sait que la langue russe est plus catégorique, plus directe, moins atténuée que l'anglais, et l'enseignant russe évite ici des propos plus catégoriques (alors qu'ils sont tout à fait possibles dans de telles situations) pour recourir à l'*understatement* typique de la culture anglaise.

3.2.4. Trois types d'empathie

Le premier type de changement peut être qualifié d'*empathie socioculturelle*. Il est toujours déterminé par le rôle de l'enseignant et ses rapports avec les étudiants.

Le second type de changement relève de l'*empathie psychoculturelle*. Ce type d'empathie dépend largement des traits personnels de l'enseignant.

Le troisième type de changement se rapporte à l'*empathie anthropologique*. Il ne dépend ni des qualités personnelles de l'enseignant, ni de ses rapports avec les étudiants. L'empathie anthropologique consiste à se repositionner dans la perspective d'une culture différente.

3.3 Fonctions discursives de l'empathie dans la communication en classe

En ce qui concerne les actes discursifs (ou microfonctions), nos constatations empiriques révèlent que l'empathie remplit la plupart du temps les fonctions ci-après.

3.3.1. Encouragement

Don't you feel bad about asking it, it's involved.

(Ne soyez pas gêné de demander cela, c'est impliqué.)

Un enseignant anglophone encourage des étudiants russes à poser des questions à propos de la traduction de certains mots russes en anglais, présentant des difficultés pour les Russes. C'est ici le mot «impliqué» qui indique le changement de rôle effectué par l'enseignant.

3.3.2. Excuse

This is a harsh thing to ask you to do it now.

(C'est dur de vous demander de faire cela maintenant.)

Cette déclaration est une forme discrète d'excuse, l'enseignant demandant aux élèves de traduire un article de journal russe en anglais tout au début du cours en première heure le lundi matin.

3.3.3. *Expression de désapprobation, évitement de conflits*

You will have a chance to shine.
(Vous allez avoir l'occasion de briller.)

L'enseignant s'adresse ainsi à un étudiant qui n'est pas très bon en anglais, mais est en train de bavarder avec un camarade.

3.3.4. *Vérification de la compréhension des élèves*

Am I making sense?
(Est-ce que je m'explique bien?)

Question d'un enseignant de russe à des étudiants britanniques. Cette question est posée après l'explication d'un aspect de la grammaire russe par l'enseignant.

3.3.5. *Correction des erreurs des élèves*

Could I just mention one thing, it is that tricky word «demonstration»
(Permettez-moi de mentionner juste une chose – il s'agit de ce mot piège «demonstration»),

dit un enseignant d'anglais à des étudiants russes.

Le mot anglais «*demonstration*» présente une difficulté pour les étudiants russes, puisqu'il désigne habituellement en anglais un meeting public ou une manifestation d'opposition, tandis que dans le texte russe qu'ils devaient traduire, il s'agissait de festivités.

3.3.6. *Témoignage d'intérêt*

Why it's like that beats me?
(Pourquoi c'est comme ça? Aucune idée.)

Le verbe «to beat» dans cette déclaration est utilisé de façon assez informelle, typique du langage des étudiants. Dans ce contexte, la phrase provient d'un enseignant d'anglais et indique son changement de rôle.

May I have your attention, please.
(Votre attention, s'il vous plaît.)

L'enseignant commence son cours avec ces premiers mots d'une chanson de Eminem, très populaire parmi les étudiants, en reprenant l'intonation de la chanson. La citation crée indirectement une base commune, et les étudiants s'ouvrent à l'enseignant. (Il s'agit d'un enseignant roumain enseignant l'anglais à des étudiants roumains).

3.3.7. Critique

Mēs atkal esam gatari klausīties.

(Nous allons vous écouter encore une fois)

L'enseignant letton déclare cela à un étudiant qui a parlé de telle sorte que personne n'a pu l'entendre. Le pronom «nous» signale l'attitude empathique de l'enseignant. Un autre exemple de critique modérée et empathique de l'enseignant a pu être observée dans un cours d'anglais d'un enseignant anglais à des étudiants russes:

Am I alone feeling confused about that episode?

(Suis-je seul à ne pas bien comprendre cet épisode?).

Excuse-me for interrupting myself

(Excusez-moi de m'interrompre)

(enseignant roumain à l'intention d'un étudiant roumain pendant un cours d'anglais)

L'enseignant s'adresse à un étudiant qui n'est pas attentif et bavarde pendant le cours. Un peu d'humour peut générer l'empathie; l'étudiant sait que l'enseignant s'adresse à lui, mais les Autres ne le réalisent pas, ce qui crée une espèce de complicité secrète.

3.4. Mécanismes non verbaux de l'empathie dans la communication en classe

Jusqu'à présent, nous avons seulement illustré et discuté les mécanismes verbaux de construction de l'empathie. Toutefois, outre l'expression verbale, nos observations ont également révélé des mécanismes non verbaux de construction de l'empathie: mouvements du corps, postures, expressions du visage, divers moyens paralinguistiques.

C'est un lieu commun que la communication non verbale reflète un grand nombre de schémas culturels existant dans différentes cultures. Certains experts qualifient la communication non verbale de dimension cachée de la culture. Les messages non verbaux sont identifiés soit comme universels, soit comme spécifiques à une culture donnée. Les expressions faciales associées à certaines émotions, telles que le sourire par exemple, sont considérées comme quelque chose d'inné et d'universel, tandis que l'espace interpersonnel relève d'indices fondés dans la culture.

Les études sur la communication distinguent divers types de messages non verbaux: l'apparence physique des locuteurs, la proxémie (utilisation de l'espace), la kinésie (mouvements du corps: haussements d'épaules, rougissements, mouvements des yeux), les moyens paralinguistiques (utilisation de la voix) et le comportement tactile. On considère que les messages non verbaux remplissent six fonctions par rapport aux messages verbaux: ils peuvent répéter le message verbal, le contredire, s'y substituer, le compléter ou en souligner une partie, et régir le flux de la conversation (Gudykunst, 1998).

Fondamentalement, quatre types de messages non verbaux semblent avoir une importance pour l'étude de l'empathie dans la performance de l'enseignant de langue en classe: la distance entre l'enseignant et l'étudiant dans la conversation, le contact du regard, les mouvements du corps, l'utilisation de la voix et les attouchements. Dans notre cas, les indices non verbaux mentionnés ci-dessus sont directement influencés soit par l'identité culturelle des étudiants, soit par la langue/culture cible. On peut mentionner deux fonctions: celle consistant à compléter le message verbal, et celle d'en souligner une partie.

Une manifestation particulièrement intéressante d'empathie anthropologique non verbale a pu être observée auprès d'une enseignante qui avait affaire dans sa classe de langue à des groupes d'étudiants d'identités culturelles diverses. Il s'agissait d'une classe de russe animée par une enseignante russe, avec quatre étudiantes italiennes et trois étudiantes coréennes. Il est important de rappeler que la culture italienne fait partie des cultures caractérisées par des contacts étroits et où il est courant de se toucher. Les Italiens apprécient les distances rapprochées dans la conversation, et le toucher est perçu comme positif. Les Coréens font partie d'une culture plus réservée, supposant que l'on maintienne une plus grande distance entre les personnes et que l'on évite les attouchements. Le comportement non verbal de l'enseignante était très flexible. Pour s'adresser aux étudiantes italiennes, elle se rapprochait d'elles, utilisait beaucoup de gestes, maintenait le contact du regard et les touchait à l'occasion. Son comportement envers les étudiantes coréennes était tout à fait autre: l'enseignante s'efforçait de ne pas empiéter sur leur espace personnel, restant à l'écart et ne les touchant jamais, tout en ayant recours à des renforcements positifs en souriant aimablement et en arborant des expressions faciales plaisantes. L'enseignante adaptait son comportement non verbal à l'identité culturelle des étudiantes auxquelles elle avait affaire, afin d'établir une relation porteuse et une affinité. En même temps, les changements de sa performance non verbale témoignent d'un changement de sa perspective culturelle, qui constitue un signal d'empathie.

Nous avons trouvé des mécanismes non verbaux de construction de l'empathie sous-jacents à de nombreuses situations observées en classe de langue, comme dans l'exemple ci-après d'une classe de français dans une école secondaire supérieure lettone.

Les élèves dans la classe paraissent très endormis et passifs. Les efforts du professeur pour changer cette situation restent sans effet. Il déclare alors en français: «Ah, je vais vous apporter du balzame pour ne pas vous endormir».¹

Le mot *balzame* est prononcé en letton, avec l'intonation lettone. Le message non verbal (intonation de la voix) joue ici en complémentarité au mécanisme verbal de l'empathie culturelle.

1 «Balzame» est le nom d'un alcool letton. Cf. chapitre sur l'hospitalité.

Un exemple d'empathie psychoculturelle est manifesté par un enseignant de français qui se met à siffler pour contrôler le comportement des étudiants (changement de rôle).

3.5. Construction de l'empathie dans la communication au quotidien

Dans cette section, nous allons identifier les composantes de construction de l'empathie dans le discours du quotidien. Nous montrerons que le changement de perspective, les actes discursifs et les mécanismes discursifs de l'empathie, tels que décrits pour le discours en classe, jouent également pour la constitution d'une interaction sociale concernant à la fois le locuteur et l'auditeur. Ces exemples proviennent de deux enregistrements vidéo, de 90 minutes chacun, d'étudiants allemands et suédois en train de dîner. Un groupe de langue maternelle allemande et un groupe de langue maternelle suédoise ont été enregistrés sur vidéo dans des situations comparables. Cinq étudiants suédois (deux de sexe féminin et trois de sexe masculin) et cinq étudiants allemands (deux de sexe féminin et trois de sexe masculin) ont été invités séparément au même endroit, à l'Université de Linköping en Suède (novembre 2000). Dans les deux groupes, les étudiants avaient presque terminé leurs études et se connaissaient déjà comme camarades d'études, mais ne s'étaient jamais rencontrés dans cette situation spécifique auparavant. Ils ont été priés de discuter à un moment donné du dîner de la question «Quelles différences voyez-vous entre la Suède et l'Allemagne (habitants et pays)? Discutez autant d'exemples que possible.» Dans l'analyse, nous nous concentrerons avant tout sur l'aspect des composantes de construction de l'empathie, en ce qui concerne l'organisation de l'entretien ainsi que les rôles des locuteurs et des auditeurs.

3.5.1 *Stratégies de construction de l'empathie d'une convivialité du consensus dans une conversation de dîner entre étudiants suédois*

La première séquence analysée provient du groupe suédois.¹ Les étudiants étaient en train de parler de la différence entre les manières de table allemandes et suédoises, autour du fait qu'en Suède, on est supposé dire «*Tack för maten [Merci pour le repas]*» après le repas, ce qui n'est pas le cas en Allemagne, lorsque l'échange suivant a eu lieu.²

1 La transcription se conforme aux conventions telles qu'utilisées dans l'analyse de conversations selon la définition de Hutchby et Woofitt (1998). Tous les noms figurant dans les échantillons de dialogue sont fictifs.

2 Ce genre d'expressions lexicales également est fortement lié à la culture et l'empathie, mais ne sera pas analysé dans le présent chapitre.

- 68 Albert: men asså (1.7) va e va e den största skillnaden mellan sverige och tyskland? ska vi gå (här) rundan liksom (.) man få välja en sak (.)
bien mais (1.7) quelle est la plus grande différence entre la Suède et l'Allemagne? on pourrait faire une espèce de tour (.) on peut choisir une chose
FIXE TOUT LE MONDE SAUF ELISABET
- 69 Anders: oj=
ouah
- 70 Albert: =så har väl christoph nåt å jobba me
alors, christoph aura peut-être quelque chose avec quoi travailler
- 71 Emil: mm precis
mm exactement
- 72 Elisabet: mm
mm
- 73 pause: (1.3)
EMIL LECHE INTENSEMENT SA CUILLER
- 74 Albert: så man få välja en sak=
alors, on peut choisir une chose=
- 75 Anders: =(ja) tänka lite
 =(oui) *réfléchissez un peu*
- 76 Albert: mm=
mm
- 77 Veronika: =∅o gud∅
 =∅oh dieu∅
- 78 pause: (2.2)
 (2.2)

Comme nous avons pu le montrer dans l'analyse du discours en classe, le type d'éléments de construction de l'empathie est étroitement associé à l'activité dans laquelle s'impliquent les participants. Dans cette section, les principales activités sont celles d'un groupe à thème, et l'activité consiste à dîner ensemble (ce qui est en soi une activité multiple). La première tâche sera d'examiner comment l'empathie apparaît au sein de ces activités.

Dans la ligne 68, Albert fait une demande. Même si les étudiants ont déjà mentionné diverses différences entre la Suède et l'Allemagne, sa demande est très similaire à la demande centrale du début, à présent reprise au bout de 74 minutes. L'aspect du temps n'est d'ailleurs pas sans intérêt ici. En reformulant la question centrale au début du dessert, il relance la discussion centrale sur les différences culturelles. L'étudiant tire aussi une espèce de conclusion de ce qu'ils ont fait jusqu'à ce moment-là, indiquant la voie de la poursuite de l'activité et de ce qui doit être fait et dit en prochain, en ajoutant un nouveau point à la demande initiale: «*la plus grande*». Ainsi, sa demande a une approche rétrospective et une approche prospective quant à l'activité englobant un groupe à thème. Mais le fait de reformuler à ce moment-là, au début du dessert, la question centrale posée au début du plat principal, revient également à prendre note de l'activité consistant à manger un repas à deux services. A cet égard, la demande est en ligne avec les activités tant du groupe à thème que du fait de manger. Mais cela s'accorde également avec l'activité sociale de dîner ensemble, car on pourrait argumenter qu'Albert propose une activité ludique de tour de table lorsqu'il suggère «*on peut choisir une chose*» (74). En inscrivant la demande dans ces activités en cours et en choisissant le moment de cette requête, l'étudiant (Albert) fait preuve d'empathie envers les autres participants. Mais là encore, l'empathie est également réalisée en termes de changement de perspective. En reformulant la demande centrale initiale, il se met à la place de l'enseignant en redemandant au groupe de discuter des différences culturelles supplémentaires. Il confirme ce changement de perspective en poursuivant lorsqu'il reprend la parole «*alors Christophe aura quelque chose avec quoi travailler*», faisant de l'enseignant l'auteur de la demande.¹ Mais ce cas est encore plus complexe que cela; l'empathie est témoignée aux autres participants à un niveau supplémentaire encore, puisque la demande n'est pas adressée directement à une seule personne, mais à tous en tant que membres du groupe, lui-même compris. Les autres participants sont interrogés non pas pour faire plaisir au demandeur, mais pour obtenir certains résultats, orientés sur la tâche, à la question centrale. Il devient ainsi plus facile, pour les autres participants, d'accéder à la demande sans que personne – demandeur compris – ne perde la face.

Une réaction d'un autre étudiant (Anders) à la demande dans la ligne 69, «ouah», indique la difficulté de satisfaire la demande, c'est aussi pour cela que le premier étudiant reprend immédiatement la parole, relayé par deux autres étudiants (71, 72). De la sorte, tous les trois témoignent de l'empathie à Anders.

Des mécanismes discursifs de l'empathie peuvent également être décelés et ont leur importance en ce qui concerne l'organisation de l'entretien. Les demandes et directives entraînent généralement toute une série d'actions. Qui plus est, le fait que chacun des participants soit impliqué lorsqu'il y a demande constitue un aspect typique des demandes dans une interaction (M. H. Goodwin, 1990). L'exemple suédois prouve

1 Goggman, 1981, décrit ce phénomène d'interaction par le terme de «footing». Dans notre étude, nous lui avons donné le nom de changement de rôle.

également que la demande initiale est suivie de diverses actions, verbales et physiques, de la part de tous les participants. Comme nous avons pu le voir dans l'analyse du discours en classe, le contact du regard et/ou les autres mouvements du corps sont des éléments cruciaux de la construction d'empathie. Bien entendu, ils sont également très importants dans la communication quotidienne. Dans nos exemples suédois et allemand, la position physique primaire des participants est d'être assis sur des chaises autour de la table. Le torse est orienté mutuellement et vers les assiettes du dessert. Le corps est positionné de façon à gérer les activités multiples en cours. Ce que nous faisons avec les cuillers, fourchettes, couteaux, assiettes, tasses et verres fait partie du savoir culturel des sociétés occidentales. Ces ustensiles peuvent également prendre une importance dans l'interaction sociale. Ainsi, Emil (71) lèche sa cuiller pendant un bon moment après la demande. Au lieu de manger le gâteau avec, il l'utilise comme un outil indiquant la *réflexion*, ce qui peut être considéré comme un témoignage d'empathie en tant qu'auditeur, parce qu'il prend la demande au sérieux.

L'interaction est affectée par la culture et peut se dérouler différemment dans différentes cultures (Blum Kulka, 1997). Dans notre exemple, on remarquera le grand nombre d'acquiescements. Le fait de donner activement son assentiment à une demande et d'en indiquer le degré, c'est-à-dire de témoigner de l'empathie au locuteur, est une exigence de la culture. Comme le montrent diverses études, la société suédoise aspire généralement au consensus (Daun, 1998). Dans la communication quotidienne suédoise également, les gens s'efforcent de parvenir à la convivialité à travers le consensus (Röcklingsberg, à paraître). Il est donc important pour les membres d'un groupe de donner, tout au moins dans un premier temps, leur assentiment aux suggestions faites par quelqu'un. Notamment dans les activités sociales telles qu'une conversation de dîner, une demande susceptible de faire perdre la face doit être confirmée par les participants, ce qui se reflète dans le grand nombre d'acquiescements parmi les données suédoises. Par ces acquiescements, on témoigne de l'empathie au rôle du locuteur.

La partie suivante de l'analyse de communication quotidienne compare diverses composantes de la construction de l'empathie dans les entretiens suédois et allemands, par rapport à la demande centrale «Quelles différences voyez-vous entre la Suède et l'Allemagne (habitants et pays)? Discutez autant d'exemples que possible.» Nous verrons que les participants suédois et allemands réagissent différemment aux narrations des locuteurs, ce qui vient confirmer le fait que l'empathie dans la communication au quotidien se manifeste différemment d'une culture à l'Autre.

Dans la première séquence, l'un des participants du groupe suédois expose ce que l'on n'est pas censé dire dans certaines cultures. Puisqu'il n'est pas possible d'ajouter ici un clip vidéo numérisé de cet échantillon, nous nous concentrerons uniquement sur les aspects verbaux.

- 39 Veronika: fast de e lite olika i olika kulturer (.)
 för i vi- vissa uppfattar ju de som att (.) om man säger så a: de var
 jättegott eller ʔjaʔ (0.6) då: är de som att (0.7) säger man de så
 förväntar man sej inte att de skulle varit gott
*même si c'est un peu différent dans des cultures différentes, parce
 que dans certaines cultures, les gens pensent que si on dit que
 c'était vraiment bon ou bien, c'est comme si on disait qu'on ne
 s'attendait pas à ce que ce soit vraiment bien*
- 40 Elisabet: mm=
mm=
- 41 Albert: [mhm]
[mhm]
- 42 Veronika: [ʔeller rolitʔ]
[ou agréable]
- 43 Elisabet: mm=
mm=
- 44 Anders: =ja just det=
oui exactement
- 45 Albert: =vilken kultur ä-om (.) för de säger
 [ja all]tid (.)
*quelle culture parce c'est ce que je
 [dis toujours]*
- 46 Veronika: [ʔja vet inteʔ]
[je ne sais pas]
- 47 Albert: [där måste ja passa]
[là il faut que je fasse attention]
- 48 Veronika: [ja hh ja vet] kommer inte ihåg
[oui hh je ne sais pas] ne me rappelle pas

Dans cet exemple, une étudiante (Veronika, 39) commence par citer quelqu'un disant *c'était vraiment bon*, utilisant grammaticalement le passé comme en style direct; ceci est suivi de commentaires de concrétisation à propos de cette expression, relevant d'autres cultures – *on ne s'attendait pas à ce que ce soit vraiment bien*. C'est là la déclaration très générale de quelqu'un qui veut faire preuve d'empathie envers son

hôte, mais sans mentionner à quelle culture se rapporte cet exemple, il n'y a donc pas de passage aux normes culturelles d'une autre langue. Néanmoins, trois autres étudiants acquiescent en disant *mhm* (40, 41, 43), et (44) même d'une façon encore plus affirmative, *oui exactement*, ce qui est une forme fréquente de réponse minimale en suédois. Ce type d'acquiescements est un élément typique d'une conversation suédoise (voir également ci-dessus). Cela ne veut pas forcément dire que l'on est d'accord avec ce qui a été dit. Un acquiescement peut avoir lieu même si l'on n'est pas d'accord ou n'a pas bien compris ce qui vient d'être dit. Dans la ligne 41, Albert acquiesce à la déclaration, même s'il apparaît à la ligne 45 qu'il n'a pas saisi le contenu de ce qui avait été dit. En demandant «*quelle culture parce c'est ce que je dis toujours*», il ajoute une raison expliquant pourquoi il revient sur la question et veut en savoir davantage. Il s'attribue à lui-même la faute du fait que cette information est nécessaire pour lui seul, et ne blâme donc pas Veronika du manque d'informations données. Il témoigne simplement de l'empathie à la locutrice, se plaçant lui-même sous le jour défavorable d'un comportement éventuellement inadéquat dans une situation donnée plutôt que de remettre en question la déclaration de la locutrice. Dans la communication quotidienne suédoise, on attache une grande valeur à l'appréciation mutuelle et à l'évitement de situations susceptibles de déboucher sur des dissensions ou des conflits, davantage qu'à la saisie et à la compréhension effectives de ce qui est dit en termes de contenu (Daun, 1998).

Ceci est également reflété par l'exemple suivant, même s'il est plus spécifiquement lié à la langue allemande et à la question-thème. L'étudiant, Albert (12), mentionne une expression idiomatique allemande en réponse directe à la question centrale.

12 Albert: men de tycker ja e en skillnad allså de e så
viktig å säga guten appetit
*mais ceci je crois est une différence je veux dire que
c'est si important de dire guten appetit*

13 Veronika: mm/
mm/

14 Albert: [har du] också upplevt de att de e
jätteviktig=
*[as-tu] aussi fait l'expérience que c'est
vraiment important=*

15 Elisabet: [m] =mm/
[m] =mm/

16 Veronika: [och när man satt i men]san
[et quand on est assis à la caf]fétéria

- 17 Albert: [allså de när man när man] man behöver
inte känna varandra
*[je veux dire si on si on] on
n'a pas besoin de se connaître*
- 18 Veronika: mm
mm
- 19 Albert: [för att] liksom man ska säga
[parce que] c'est comme il faut dire
- 20 Veronika: [mm]
[mm]
- 21 Elisabet: mm
mm
- 22 pause: (1.3)
(1.3)

Dans cet exemple, l'étudiant (Albert, ligne 14) appelle directement des acquiescements – *as-tu aussi fait l'expérience que c'est vraiment important* – même si un étudiant a déjà confirmé sa déclaration (13). Toutefois, on remarque qu'il n'y a pas d'autre commentaire. Au lieu de cela, toute la séquence se termine par des acquiescements mutuels suivis d'une période prolongée de silence, qui constitue également un élément important d'une conversation suédoise (cf. Adelswärd, 1992), exactement comme dans nos exemples précédents.

3.5.2 *Stratégies de construction de l'empathie d'une convivialité de la dissension dans une conversation de dîner entre étudiants allemands*

Finalement, nous allons analyser deux exemples allemands afin de montrer comment l'empathie est exprimée dans la communication quotidienne allemande. Les activités en question, le cadre de participation, la question-thème ainsi que le sujet discuté sont similaires à ceux du groupe suédois. Cependant, la conversation se développe différemment, comme le fait ressortir l'exemple assez typique suivant.

- 1 Igor: aber was mir fei aufgfalle isch isch em aus
meiner erinnerung (1.4) dass die (.) schweden anscheinend besser
auf deutsche zu sprechen sind als die norweger =weil ich hab in
erinnerung dass die (.) norweger/ auf
deutsche net gut zu spreche sind. =wir waren nämlich amal in

norwegen un ham gecampt auf einem (1.2) so da war i no relativ klein auf einer wiese wild gecampt ne zelt aufstellt und dann kam der bauer irgendwann mit seinem traktor und der hat uns gfragt wo wir denn her seien und dann ham wir gmeint ja aus deutschland un dann hat er gmeint gut

dann gehen sie bitte (1.5) mhm/=

mais ce que j'ai constaté hm d'après mes souvenirs (1.4) c'est que les (.) suédois ont une meilleure opinion des allemands que les norvégiens =parce que si je me souviens bien les norvégiens ne disent pas de bien des allemands. =en fait nous avons été en Norvège une fois et nous avons campé dans un (1.2) j'étais encore assez petit à l'époque on a fait du camping sauvage dans un champ installé une tente et au bout d'un moment le paysan est arrivé avec son tracteur et il nous a demandé d'où on venait et nous avons dit eh bien d'Allemagne alors il a dit bon alors allez-vous en s'il vous plaît (1.5) mhm/=

2 Claudia: =warum?

=pourquoi?

3 Ina: ⚡war n grund [da? (xx)]⚡

⚡y avait une raison [à ça? (xx)]⚡

4 Igor: [a ja / wegem] zweite weltkrieg

(1.4) weil die deutschen gar net nett warn

zu den norwegern

[eh bien oui/ à cause de] la deuxième guerre mondiale (1.4) parce que les allemands n'étaient pas du tout gentils avec les norvégiens

5 pause: (1.6)

(1.6)

6 Armin: ja aber (.) du musch mal so sehen (0.7) von

welchem land in europa kannst du behaupten dass sie ä (0.7) dass da die dass die froh sind wenn wir also dass die ⚡auf die deutschen froh (sein)⚡ (.) ich mein dass (.)

irgendwie [(freundschaftlich)]

oui mais (.) il faut voir les choses comme ça (0.7) de quel pays d'europe peut-on dire qu'ils hm (0.7) que là ils sont contents lorsque nous je veux dire qu'ils (sont) contents des allemands⚡ (.) je veux dire que (.) d'une certaine manière [(amicaux)]

7 Igor: [⚡ich seh da aber scho n unterschied⚡]

[je vois quand même une différence ici]

- 8 Armin: generell generell was du sowieso nicht
generalisieren [kannst]
***généralement généralement quelque chose qu'on ne peut pas
généraliser de toute façon***

En comparaison avec les données suédoises, l'une des différences les plus remarquables réside dans les différents modes de réaction. Pendant toute la narration (1), il n'y a aucune réaction minimale, même en tant qu'élément de continuation. Après le rapport de ce qu'a dit le paysan norvégien et le point culminant de la narration *bon alors allez-vous-en s'il vous plaît*, personne ne prend la parole pendant 1,5 seconde. Enfin, Igor acquiesce lui-même à son histoire en disant *mhm*. Personne d'autre à part lui ne donne un tel acquiescement direct. Au contraire, on pourrait argumenter que d'une certaine façon, la narration est mise en question par les deux étudiants qui veulent savoir *pourquoi* cela s'est passé ainsi et demandent des raisons logiques de ce comportement (2, 3). Mais l'intérêt et la curiosité d'en savoir plus sur la situation sont une autre forme d'acquiescement et d'appréciation de l'histoire. Dans la conversation allemande, le contenu des histoires est souvent pris très au sérieux. L'empathie est témoignée non pas par l'appréciation du fait que quelqu'un a dit quelque chose, mais en commentant ce que la personne a dit. La réaction d'un étudiant (6), toutefois, est encore plus contradictoire. Il défie le locuteur (4) et l'histoire en se demandant si l'on pouvait attendre autre chose, et se prépare à un conflit direct entre les participants masculins. L'étudiant (4) accepte et reconnaît les «attaques» en se défendant immédiatement (lignes 4 et 7). Helga Kotthoff (1989) a appelé ce phénomène la «convivialité de la dissension», un comportement typique dans la conversation allemande, notamment entre hommes. Ce comportement est diamétralement opposé au type suédois d'acquiescements, ce qui montre qu'à travers le choix de différents modes de réaction, on utilise des stratégies d'empathie différentes. Au sein d'une même culture, on peut se fier à ce savoir et sera offensé si quelqu'un enfreint ces règles de communication. La fluidité de la conversation dans son ensemble sera perturbée, suite à quoi il y aura des fractures mineures tout au long de l'entretien, illustrées par des stratégies de prise de parole inappropriées dans la culture en question.

Au risque de simplifier quelque peu les choses, on pourrait dire que le groupe suédois fait preuve d'empathie en acquiesçant, tandis que dans le groupe allemand, l'empathie est exprimée par des commentaires explicites à propos de ce qui a été dit ou par l'évaluation des actions décrites, comme l'illustre l'exemple ci-après.

- 1 Igor: ne aber also was ich welche was ich eben
noch n sehr grosser unterschied find sind
diese queuing tickets i mein die muss man
jetzt schon mal erwähne wenn man amal n video
«[aufnimmt]
*oui mais bon ce que je ce que en fait ce qui me paraît aussi une très
grande différence ce sont ces queuing tickets je veux dire il faudrait
quand même les mentionner si on [enregistre] une vidéo*
- 2 Claudia: [die was?]
[les quoi?]
- 3 Igor: diese queuing tickets die muss man jetzt
scho mal erwähne wenn man scho en video aufnimmt.
*ces queuing tickets il faut les mentionner si on fait un
enregistrement vidéo.*
- 4 pause: (1.5)
(1.5)
- 5 Ina: ⌘(xx) [queuing tick]ets?⌘
⌘(xx) *[queuing tick]ets?⌘*
- 6 Herbert: [aber]
[mais]
- 7 Igor: [die hat ne an-]
[ils on au-]
- 8 Claudia: [die die]
[les les]
- 9 Herbert: [bei der post]
[à la poste]
- 10 Claudia: [(xx xx)]
[(xx xx)]
- 11 Igor: [zieh ne nummer und] steh an ne
[prends un numéro et] fais la queue quoi
- 12 Ina: ach (das)
ah ça

- 13 Claudia: aber [eh] ich mein des is doch aber nicht
recht dass das=
mais [hm] je veux dire ce n'est tout de même pas correct que ça=
- 14 Herbert: [aber]
[mais]
- 15 Ina: =is [en] gutes system [find ich]
=c'est un bon système [je trouve]
- 16 Herbert: [em]
[hm]
- 17 Claudia: [ich finds auch]
[je trouve aussi]
- 18 Armin: ja ich find au(jetzt)]
net nur schlecht
[oui je pense aussi que ce n'est pas seulement mauvais]
- 19 pause: (0.6)
(0.6)
- 20 Herbert: na[ja] deutschland hat auch angefangen
langsam
eh bien l'Allemagne aussi a commencé doucement

Ici aussi, les réactions au contenu de la déclaration d'Igor sur les tickets de queue en Suède sont intéressantes. Après une longue pause de 1,5 seconde où l'on aurait pu acquiescer, mais où cela n'a pas été fait, Herbert s'oppose directement en disant *mais* (6). Claudia aussi rejette l'idée (13), suivie encore une fois de Herbert, qui continue à vouloir prendre la parole et commence par *mais* (14). A ce moment-là, Ina prend la parole (15), appréciant directement le système des tickets de queue comme *un bon système*, ce qui est repris par Claudia (17) et Armin (18) *oui je pense aussi que ce n'est pas seulement mauvais*. Ces commentaires représenteraient dans une conversation suédoise une espèce de critique à l'égard d'Igor. Dans la conversation allemande, cependant, le fait d'évaluer et/ou de commenter le contenu de ce qui a été dit est une manière de témoigner de l'empathie au locuteur. Cela ne peut pas être interprété comme une critique, et rien n'indique cela dans les données. Igor ne mentionne pas du tout s'il aime ou n'aime pas personnellement le système suédois des tickets de queue, et ne se défend pas non plus.

Nous concluons cette section avec un autre exemple suédois, montrant que dans la conversation suédoise, il n'y a pas d'évaluation du locuteur ni du contenu, même si le sujet est provocateur et invite aux plaisanteries ou commentaires, tout au moins sur les Allemands.

184 Emil: ʔkanʔ nog hålla me et de där. (.) men ja (e
de inte) en annan sak som ja me- som de är som kanske påverkar hur
dom är o de e att de e så trångt där (0.6) så ja har som exempel badat i
en såndär a (0.9) va hete de (1.3) em ä baggerschee

*ʔpeuxʔ être d'accord là-dessus. (.) mais oui (n'est-ce pas) autre
chose je veux dire c'est comme si peut-être ça influence comment ils
sont et c'est que c'est si étroit là-bas (0.6) ainsi je me suis baigné
par exemple dans un de ces (0.9) comment dit-on (1.3) hm un
baggerschee (TERME ALLEMAND DESIGNANT UN LAC
ARTIFICIEL OU LES GENS SE RENDENT POUR PIQUE-
NIQUER, SE BAIGNER, ETC.)*

185 Albert: mm
mm

186 Emil: när [alla] ligger- ligger på sina
handdukar o så e de en
*quand [chacun] est étendu – est étendu sur sa serviette et puis il y a
trois*

187 Veronika: [mm]
[mm]

188 Anders: [mhm]
[mhm]

189 Emil: de e en decimeter mellan varje handduk o så
e de (.) ett fotbollsplan med människor (0.6)
*il y a un décimètre entre chaque serviette et puis il y a (.) un terrain
de foot avec des gens (0.6)*

190 Veronika: hh=
hh=

191 Emil: =o alla [splitter] nakna
=et tout le monde [tout] nu

- 191 Anders: [oj]
[ouah]
- 192 pause: (2.5)
(2.5)
- 193 Emil: så de var=
donc il y avait=
- 194 Anders: =oj
=ouah
- 195 Emil: fast ɐmɐ a då kommer ja ioförsej osökt in på
 freie körperkultur också de e en *tema
**quoique hmɐ hm là en fait je touche par hasard aussi à la freie
 körperkultur voilà un *sujet**
 SKRATT (5.3)
RIRES (5.3)

Pour résumer, nos données sur la communication au quotidien révèlent deux types de changement de perspective. En termes de fonctions discursives, nous avons pu montrer que le fait de marquer son désaccord dans la conversation quotidienne allemande s'est avéré une stratégie pour témoigner de l'empathie au locuteur, dans la mesure où il s'agit du contenu, puisqu'il souligne l'importance que nous accordons en tant qu'auditeurs à ce qui est dit. Cette fonction pourrait également être appelée la «convivialité de la dissension». Dans la conversation quotidienne suédoise, on évite les conflits au moyen d'acquiescements directs. Nous appelons ce phénomène la «convivialité du consensus».

4. Conclusions

Pour conclure notre discussion de l'empathie, nous tenons à souligner qu'il est important de reconnaître l'empathie dans sa forme logique simple comme relation transitoire entre des personnes, aptitude attitudinale ciblée à quatre dimensions, importante composante de la compétence culturelle et élément de la médiation culturelle.

Sur le plan conceptuel, la caractéristique essentielle de l'empathie est la compréhension du point de vue d'une autre culture. La présente étude met en évidence trois types d'empathie: socioculturelle, psychoculturelle et anthropologique. Son contenu peut être représenté de façon verbale et/ou non verbale. La manière dont l'empathie est mise en

œuvre peut varier au sein d'une même culture, et d'une culture à l'autre. La diversité culturelle et linguistique constitue une ressource pour la construction de l'empathie dans la performance de l'enseignant en classe et le discours quotidien.

Dans la communication en classe de langue et la communication quotidienne, l'empathie est pratiquée en vue d'assumer un certain nombre de microfonctions: encouragement, excuse, expression d'une désapprobation, vérification de la compréhension, correction d'erreurs, etc. Selon notre observation préliminaire, les classes les plus couronnées de succès étaient celles dans lesquelles les enseignants avaient recours à des actes empathiques. Quant à la communication au quotidien, elle confirme les mêmes types de changement de perspective et présente certaines fonctions similaires. Selon nos données, la communication quotidienne s'est avérée la plus efficace lorsque les participants faisaient usage d'actes empathiques verbaux et/ou non verbaux. Un domaine important à investiguer consisterait à obtenir des résultats empiriques susceptibles de prouver l'efficacité de l'empathie comme élément de la médiation culturelle dans diverses sphères de communication.

Il faudrait apprendre aux enseignants de langues à tenir leur cours en accordant un grand poids à l'empathie, et ils devraient enseigner à leurs étudiants comment pratiquer l'empathie dans la communication quotidienne également afin d'éviter ou de résoudre des conflits. Il est également important de développer une «approche de portfolio», à savoir une série de descripteurs pour évaluer l'empathie comme élément de la médiation culturelle en fonction des niveaux de connaissances linguistiques et culturelles (Portfolio européen des langues).

References

- ADELSWÄRD, V. (1992) Kommunikativa stildrag – om tystnad och turtagande, skrattande och frågande. In S. Strömquist (ed.). *Tal och samtal*. Lund: studentlitteratur. 127-149.
- BEAUGRANDE, R. (1997) *New Foundation for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey: ed. Ablex Publishing Corporation, R. Freedle. 443-448.
- BECHTEL, W. and GRAHAM, G. (1998) *A Companion to Cognitive Science*. Blackwell Publishers, Inc. 679-691.
- BENNET, M. (1998) *Basic Concepts of Intercultural Communication*. ed. by M. Bennet Intercultural Press, Inc. 207-213.
- BLUM-KULKA, S. (1997) *Dinner Talk. Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRITANNICA. *The New Encyclopaedia*. (1994) v.4. 478.

- BROWN, D. (1993) *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall Regents Englewood Cliffs. 143-145.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe. Strasbourg 2002. 5-37.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Paris: Editions Didier.
- DAUN, Å. (1998) *Svensk mentalitet*. Stockholm: Rabén Prisma.
- DODD, C. (2001) *Dynamics of Intercultural Communication*. Brown & Benchmark.
- GOODWIN, M. H. (1990) *He-Said-She-Said. Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GUDYKUNST, W., KIM, Y. (1998) *Communicating with Strangers*. Boston, Massachusetts. 247-370.
- HUTCHBY, I., WOOLFFITT, R. (1998) *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- International Encyclopaedia of the Social Sciences*. Vol. 15. SILLS D. ed. The Macmillan Company and The Free Press. 445.
- KHALEEVA, I. (1989) *Osnovi teorii obucheniya ponimaniyu inoyazichnoy rechi*. (Theoretical Foundations of Teaching Language/Culture Comprehension.) Moscow: Visshaya shkola. 237.
- KOTTHOFF, H. (1989) Stilunterschiede in argumentativen Gesprächen oder Zum Geselligkeitswert von Dissens. In: Hinnenkamp, V. / Selting, M. (eds.): *Stil und Stilisierung*. 187-202.
- KRAMSCH, C., NELSON, P. (1996) *Acquiring Cross-cultural Competence*. Singerman Alan J. ed.
- KUNO, S. (1987) *Functional Syntax. Anaphora, Discourse and Empathy*. The University of Chicago Press, Ltd. London. 320.
- NOSTRAND, H.L., GRUNDSTROM, A.W. & SINGERMAN, A.J. (1996) *Acquiring Cross-cultural Competence*. American Association of Teachers of French. Lincolnwood, Ill: National Textbook.
- NUNAN, D., LAMB, C. (1996) *The Self-directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- ROGERS, C. (1951) *Client-centered Therapy*. Boston.
- SHORE, B. (1996) *Culture in Mind*. Oxford University Press. 3-42.
- STUBBS, M. (1995) *Discourse Analysis*. Blackwell Publishers. 128-135.

Chapitre 5:

L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants

Weronika Wilczynska, Libuse Liskova, Sigurbjörg Edvardsdóttir, Heike Speitz

0. Répondre aux besoins des formateurs

Pourrait-on imaginer à l'apprentissage des langues étrangères un objectif plus évident et plus naturel que celui de se préparer à des rencontres avec des personnes d'autres langues/cultures? Une telle question paraît rhétorique – la facilité et la multiplicité actuelles de contacts interethniques sans précédent et à tous les niveaux, avec tout ce que cela comporte de difficultés, de risques et de dangers interculturels, suffisent à elles seules pour démontrer le rang et l'urgence d'une telle formation.

Pour donner une idée des pièges possibles dans le domaine annoncé dans notre intitulé – celui de l'hospitalité – citons juste deux exemples, choisis parmi plusieurs rapportés par les membres de notre petite équipe. Le premier concerne une collègue française qui s'est sentie sous pression, plutôt qu'enchantée, lorsqu'on lui a proposé un riche programme social et culturel pendant sa visite dans une université polonaise. Le second est une épisode anecdotique d'une mission tchèque en Islande: en passant à table pour le dîner, les Tchèques se sont exclamés: «Oh, mais il y a ici deux fois plus que nous ne saurions manger!» Ceci ne s'entendait pas à la lettre, mais plutôt comme une appréciation considérée comme polie dans la culture tchèque; cependant, à la désagréable surprise des Tchèques, les hôtes – sans dire un mot – ont alors retiré de la table la moitié des plats, car les Islandais sont très directs dans ce domaine. De toute évidence, la bonne volonté et la compétence linguistique ne mettent pas les partenaires à l'abri des malentendus. Ceci est dû au fait que nous avons tendance à fonder nos attentes en ce qui concerne les témoignages d'hospitalité d'une part sur ce qui est jugé poli et accepté dans *notre* culture, et d'autre part sur les schémas ou stéréotypes de l'autre culture tels que perçus par *notre* culture. Si nos homologues étrangers ne répondent pas à ces attentes, nous risquons d'être déçus et de les considérer comme impolis, insensibles et indifférents, voire même écrasants, surprotecteurs ou agaçants. Des erreurs de jugement ou malentendus de ce genre peuvent sérieusement entraver la coopération ou les négociations à mener. On ne saurait donc s'étonner que les didacticiens et les spécialistes européens de la politique linguistique soient unanimes pour souligner le rôle crucial de l'éducation à cet égard.

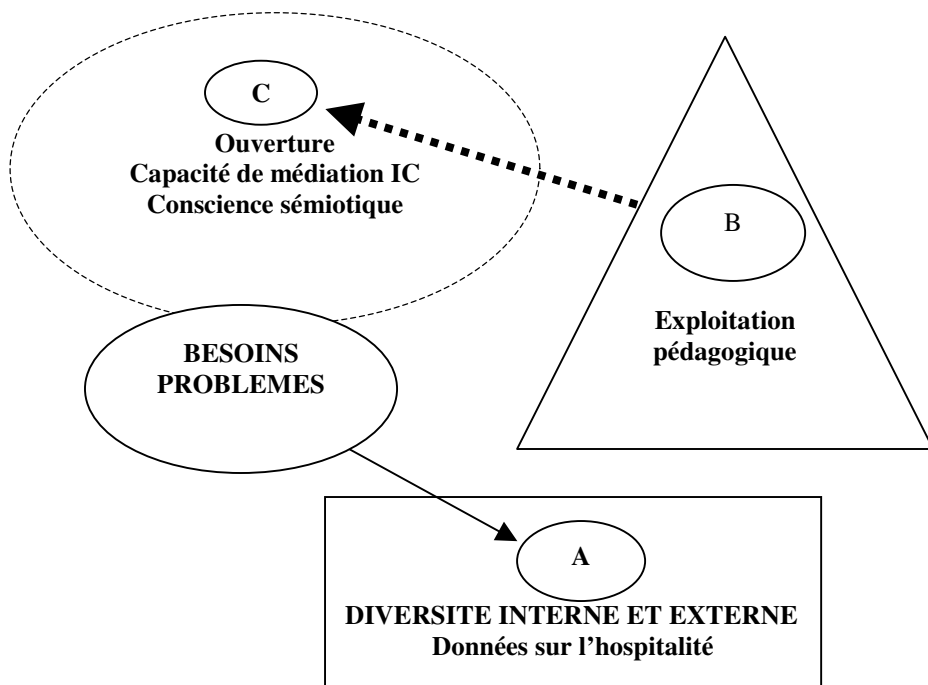
En tant que formatrices, nous trouvons que le succès d'une telle entreprise dépend dans une mesure importante de la professionnalisation des enseignants précisément pour ce qui est de développer la compétence interculturelle des apprenants. Or, en dépit d'un nombre vertigineux d'études en communication interculturelle, menées dans les sciences connexes, la réflexion proprement didactique reste toujours lacunaire et/ou trop générale, et les études empiriques manquent cruellement. Certes, l'enseignant dispose aujourd'hui d'une gamme toujours plus riche de manuels et de matériaux audio/vidéo dits «de civilisation», ainsi que de techniques orientées sur une exploitation «culturaliste» de ces matériaux. Cependant, si l'enseignant est le plus souvent conscient de l'importance de la «composante culturelle», le didacticien a toujours du mal à lui offrir des repères sûrs et à la fois suffisamment souples et approfondis pour y appuyer et construire une démarche cohérente d'ensemble. Notre étude sur l'hospitalité est conçue comme une modeste contribution à cet égard.

1. Approche didactique générale

Le soutien pédagogique en interculturalité nous semble primordial, vu la complexité et la nature souvent occulte de la culture – que nous habitons et qui nous habite, qui de plus est si intimement liée à notre identité qu'il nous est impossible de percevoir clairement son emprise sur nos routines de tous les jours. C'est pour ces raisons que la démarche pédagogique devra miser sur la sensibilisation et la découverte plus que sur un enseignement dans le style *Faites ... Ne faites pas ...*

Notre stratégie didactique aura pour point de départ les difficultés et les risques que confrontent nos apprenants dans le domaine en question. Elle embrasse trois niveaux d'action:

- a. le recueil de données culturelles susceptibles de mettre en valeur la diversité des pratiques, tant au niveau intraculturel qu'interculturel,
- b. une exploitation pédagogique suffisamment variée et étendue dans le temps pour mesurer la relativité des pratiques; il s'agit notamment de montrer que dans différentes sociétés:
 - un comportement peut revêtir différentes valeurs (et interprétations) et, *vice versa*, une valeur peut être signifiée par différents comportements;
 - le champ conceptuel d'ensemble (ici celui de l'hospitalité) peut être plus ou moins vaste et différemment aménagé;
 - la notion elle-même peut-être plus ou moins valorisée;
- c. le développement d'attitude d'ouverture culturelle, s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire interculturel, y compris ceux de médiation interculturelle.



Il s'agira donc d'aider l'apprenant à développer la conscience de la nature sémiotique des phénomènes culturels et de promouvoir un savoir-faire et un savoir-être qui permettraient de neutraliser ou de dépasser les problèmes de communication interculturelle.

De plus, renoncer à viser en culture étrangère une compétence «complète» nous oblige à choisir avec soin les exemples ou secteurs à exploiter pédagogiquement, afin que nos choix ne mettent pas en danger l'économie de notre démarche. Pour cette raison, les données culturelles à exploiter en didactique des langues devraient, à notre avis, satisfaire à certains requis préalables:

- être représentatives de phénomènes existant en dehors des deux sociétés concernées et, de préférence, faire partie de l'expérience universelle – ce qui permettra de les observer, transposer et/ou exploiter pour différentes paires de langues-cultures, afin de mieux cerner la diversité et la relativité des phénomènes culturels;
- constituer (ou appartenir à) un système suffisamment vaste et complexe pour servir comme illustration de *ce qu'est la culture symbolique* et comment elle fonctionne;
- jouer un rôle important pour ce qui est d'établir, de maintenir et/ou de modifier les *relations interpersonnelles* et donc être perçues comme une expérience à la fois

familière et fondamentale – ce qui représentera un fort potentiel motivationnel pour l'apprenant;

- enfin, se prêter à des *observations objectives* au niveau des interactions verbales et non verbales – ce qui permettra d'enraciner la réflexion dans le concret.

De toute évidence, l'hospitalité en tant que pratique sociale fortement conventionnelle remplit parfaitement tous ces critères. De plus, notre expérience de contacts interculturels (par exemple, échanges scolaires et universitaires – Erasmus) confirme entièrement la réalité des problèmes que pose la pratique de l'hospitalité dans un contexte interculturel.

2. L'hospitalité en tant que modèle culturel

2.1. L'état des recherches

L'hospitalité a fait et continue de faire l'objet de nombreuses études en ethnographie et en anthropologie culturelle, mais elles concernent essentiellement les sociétés traditionnelles et fermées («exotiques»). Pour ce qui est de l'Europe, la très grande majorité des travaux se concentrent sur des pratiques folkloriques régionales ou anciennes. En effet, les phénomènes de culture ordinaire sont rarement étudiés dans nos sociétés contemporaines, ce qui s'explique avant tout par leur complexité, leur caractère peu soudé et individualiste, ainsi que par leur forte dynamique, accélérée par les progrès technologiques (Camilleri et Cohen-Emerique 1989).

Malgré la banalisation des voyages à l'étranger, rares sont les études menées *dans le contexte de la communication interculturelle*¹, bien qu'on note un nombre relativement important d'articles où des éléments de pratiques d'hospitalité apparaissent parmi d'autres «différences culturelles». Ainsi, force est de constater que le didacticien de langues étrangères est loin de trouver de la documentation appropriée dans ce domaine, pourtant très important dans les contacts interculturels. Cependant, en dépit des métissages culturels fréquents, l'hospitalité semble l'un des phénomènes sociaux où les conventions restent particulièrement vivantes – ceci en raison de sa nature même d'une relation exceptionnelle et des enjeux qu'elle met en œuvre.

2.2. Le sens à donner à l'hospitalité

Couramment, on parlera d'hospitalité lorsqu'une personne – désormais *H1* – invite et reçoit chez elle une autre personne – désormais *H2*. Or, une telle définition, en raison

1 On ne tiendra pas compte ici de nombreuses études sur les relations interculturelles entre les sociétés occidentales et les migrants qui y sont établis.

de son caractère lapidaire, souligne plutôt la banalité et l'universalité de cette pratique, en occultant sa fonction sociale et son sens symbolique, révélés peu à peu par la recherche.

La réflexion sur les pratiques d'hospitalité a été longtemps dominée par la conception de M. Mauss relative au don. Aussi, bien des chercheurs y verront-ils essentiellement l'échange d'un don symbolique, en insistant sur la réciprocité, avec la reproduction du cycle en trois mouvements (*donner, recevoir, rendre*) et la réversibilité des statuts de donneur et de bénéficiaire (Godelier 1995).

La recherche contemporaine non seulement élargit sensiblement ce cadre (Godbout 1997), certainement trop étroit, mais en plus le nuance, en mettant l'accent sur les *spécificités* de cette pratique:

- elle est essentiellement la célébration du *lien entre les partenaires* et a pour fonction – plus que le don – de maintenir ce lien, voire de l'amplifier à l'avenir;
- elle est vécue comme un moment fort de *sociabilité* et suppose le partage en convivialité d'un *événement* privilégié: elle peut marquer les étapes importantes du cycle de vie de H1 ou des célébrations annuelles;
- dans tous ces cas, la pratique de l'hospitalité a, en principe, un *caractère libre*: si elle relève d'une obligation, celle-ci est plutôt d'ordre moral que légal ou formel – cette liberté concerne aussi bien H1 que H2 et elle est particulièrement manifeste en dehors du réseau de parenté ou de relation de type utilitaire où elle peut suivre un rythme plus ou moins régulier, déterminé par les partenaires;
- elle s'exerce toujours dans l'*espace* de celui qui reçoit, comme signe de sa disponibilité et de son bon vouloir – à quoi le partenaire reçu doit répondre par des marques de gratitude et par un comportement adapté;
- elle est soumise à des *conventions*, d'habitude plus rigides et plus formelles entre des partenaires moins proches. En fait, il s'agit d'une sorte de contrat honoraire qui est instauré lors de l'acte d'*invitation*.

Ces caractéristiques permettent déjà de mesurer à quel point il peut être délicat et risqué d'assumer chacun des rôles H1/H2 dans un contexte interculturel.

2.3. La variation intraculturelle des modèles

Ce phénomène, dont on ne saurait sous-estimer l'importance, tient, à notre avis, à deux facteurs différents, mais tout aussi importants:

- la multiplicité de contextes:
 - l'hospitalité se pratique entre différents partenaires (individus, groupes, sociétés) ayant des statuts plus ou moins égaux (relation symétrique ou, au contraire, dissymétrique);

- elle peut avoir des finalités plus ou moins utilitaires (accueil de réfugiés politiques, visites entre voisins) ou, au contraire, désintéressées et sociables (repas entre amis);
 - elle peut revêtir un caractère plus ou moins routinier ou exceptionnel;
- le requis d'authenticité pour H1 et H2.

Le caractère conventionnel de la pratique n'est pas toujours facile à saisir par l'observation: il est souvent peu souligné, voire occulté par les partenaires, dans la mesure où la nature même de ce type de rencontre oblige à s'y investir à titre personnel, afin de signifier la *sincérité* des attitudes et des comportements, en fait socialement prédéterminés. Cet aspect qui contribue probablement beaucoup à la variation importante des pratiques d'hospitalité ne devrait pas obnubiler leur caractère hautement codé et symbolique, en fait similaire en cela à ce qu'on observe dans d'autres interactions sociales.

Il nous semble essentiel que les futurs enseignants soient conscients des facteurs qui régissent la variabilité de ces pratiques dans des contextes uni- et interculturels.

2.4. Principales catégories d'analyse

La grande variété de paramètres et de contextes qui déterminent les pratiques d'hospitalité nous oblige à proposer une typologie sommaire qui permettrait de mieux délimiter l'objet de notre analyse.

Du point de vue de la nature et de la fonction sociale de l'hospitalité, il convient de distinguer trois types d'hospitalité en prenant pour critère la présence ou l'absence de contraintes et/ou de visées utilitaires:

- a. contraintes extérieures à offrir/recevoir de l'hospitalité:
 - solidarité familiale à l'intérieur d'un réseau de parenté
 - obligation morale (réfugiés politiques, pèlerins...)
- b. caractère intéressé de l'offre d'hospitalité:
 - hospitalité marchande
- c. absence d'intérêt et de contrainte:
 - hospitalité entre amis.

En somme, on pourrait donc poser une distinction de base entre:

relation symétrique équilibrée	↔	relation dissymétrique inégale
---------------------------------------	----------	---------------------------------------

Les caractéristiques données en 2.2 et notamment: le caractère libre, la sociabilité, la signification positive pour l'évolution de la relation, semblent se manifester à leur plus

haut degré dans le cas de l'hospitalité désintéressée et non contrainte (type c). En retenant ce type d'hospitalité pour la suite de notre analyse, nous tenons à souligner qu'il correspond le mieux aux contacts interculturels, tels qu'ils se jouent par exemple lors des échanges d'apprenants et/ou d'enseignants de langues étrangères.

2.5. L'apprenant étranger en situation interculturelle d'hospitalité

Le principe de variation (v. 2.3.) en fonction du statut des partenaires peut s'appliquer aussi aux étrangers. Il est donc hautement probable que, lors de contacts interculturels, le partenaire étranger jouisse d'un traitement spécial:

- a. d'un côté, il sera censé détenir des caractéristiques, et donc peut-être aussi pratiquer des habitudes inconnues – un certain «exotisme» pourrait donc être bienvenu;
- b. de l'autre, il sera censé ne pas connaître les habitudes locales – il pourra donc bénéficier d'une certaine tolérance face à des comportements ou à des questions qui seraient difficilement acceptables chez des compatriotes.

Or, un tel traitement adapté sera beaucoup moins probable avec des personnes ayant déjà voyagé dans un pays donné et/ou possédant un haut niveau de compétence linguistique – elles ne seront donc non plus à l'abri des pièges liés à des différences interculturelles dans ce domaine.

Or, si les partenaires peuvent échapper activement à ce genre de déterminisme, c'est d'abord grâce à leur ouverture interculturelle – qui reste selon nous la condition fondamentale du succès – et ensuite grâce à leur compétence interculturelle (Lussier, 1997). En effet, dans une situation concrète, beaucoup dépendra:

- a. des présupposés culturels de chacun des partenaires;
- b. de leur compétence stratégique à identifier et à prendre en compte les modèles divergents – et donc de leur capacité de médiation culturelle.

3. L'hospitalité comme objet de recherche en didactique des langues

Comme toute pratique sociale complexe, l'hospitalité peut être abordée dans différentes perspectives et sous différents angles. Nous nous concentrerons dans la suite sur son aspect conventionnel, en l'analysant en premier lieu comme un phénomène culturel symbolique, tout en restreignant cette analyse au type d'hospitalité sélectionné plus haut.

3.1. Les enjeux de l'hospitalité

L'hospitalité est essentiellement la célébration de la reconnaissance mutuelle sur le plan de la sociabilité. Elle se traduit par un accueil poli et attentionné, voire courtois, dans son propre espace. Et c'est cela même qui forme l'enjeu de la rencontre et rend la situation délicate pour H1 autant que pour H2. Si H2 est invité à «faire comme chez soi» et à se sentir «absolument à l'aise», il ne devrait pas le prendre à la lettre, ni surtout en abuser. Si H1, à son tour, se donne du mal pour préparer l'accueil, il évitera d'y insister, voire de le mentionner. Ainsi, chacun doit se montrer à la hauteur de son rôle en tant que complémentaire de l'autre, afin de contribuer au succès de la rencontre, ce qui aura un effet positif pour la suite de la relation. C'est donc sur ce jeu subtil et délicat – en raison de l'inégalité des statuts qui impose un partage de responsabilités pour ce qui est d'assurer la complémentarité des rôles – que sera concentrée notre observation.

3.2. Aspects sensibles du point de vue de leur caractère symbolique/conventionnel

Pour que ce jeu subtil réussisse, il doit reposer sur une coopération harmonieuse pour ce qui est du respect des conventions dont l'ensemble lie H1 et H2 par un contrat virtuel. Leur valeur symbolique se définit à partir des représentations partagées par une communauté donnée. Quelles seront donc les capacités qui sous-tendent nos actes d'hospitalité?

- *Savoir identifier le type d'événement* qui se définit à partir d'une configuration caractéristique des paramètres tels que: occasion, moment, forme, nombre de participants... La gamme s'étend d'un banal pot jusqu'au séjour pendant un certain temps dans la maison de campagne de H1. Cette information doit déterminer pour H2 par exemple comment s'habiller, s'il faut prévoir un cadeau et lequel, la durée de l'accueil, etc.

Ce savoir/savoir-faire semble relativement facile à acquérir en observant des scènes d'hospitalité, par exemple dans des documents vidéo étrangers.

- *Connaître le scénario général de l'événement et ses marques spécifiques* – ceci concerne l'étape avant et après l'événement, mais aussi le déroulement de l'événement lui-même (p. ex. s'il faut remercier H1 le lendemain par téléphone ou l'ordre et le genre des mets auxquels il faudra s'attendre).
- *Apprécier la valeur sémantique des différents éléments et démarches* – cet aspect peut être souvent très difficile à acquérir, vu la non bi-univocité *forme/fonction* sur le plan interculturel – ces deux dernières capacités sont représentées dans le tableau ci-dessous:

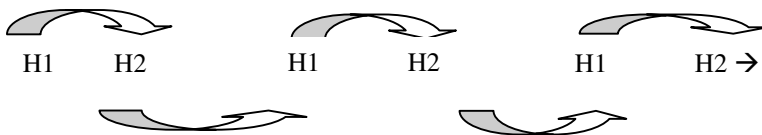
Quand? (étapes) Quoi?	Avant...	Pendant...	Après...
Manifestation physique	Invitation	Rencontre	Planification d'une prochaine rencontre
Interprétation sémiotique	Acte → contrat social conférant de nouveaux statuts à H1 & H2	Recevoir/être reçu → jouer des rôles conventionnels asymétriques	«Rendre la pareille», c'est-à-dire inverser les rôles H1 → H2 et H2 → H1

- *Se montrer hospitalier/montrer qu'on sait être reçu* – cela se traduit par des échanges de compliments, de civilités, incitations à profiter pleinement de l'accueil, etc.

Comme il s'agit de comportements verbaux et paraverbaux adaptés en fonction de différents paramètres situationnels, le fonctionnement des modèles respectifs se prête difficilement à l'observation (d'où l'intérêt de l'explicitier au cours de l'enseignement). Ce qui peut souvent ajouter à cette difficulté, c'est le requis d'implication personnelle des partenaires (garant de leur sincérité), augmentant la variation interpersonnelle des réalisations. De plus, l'application des modèles demandera un très haut niveau de compétence en L2 et donc (au moins) une certaine expérience.

- *Assurer le retour* – la réversibilité des rôles H1/H2

Il est à noter que, dans les contacts interculturels, le visiteur étranger jouera probablement le rôle de H2, alors que dans son pays, il aura le plus souvent le statut de H1:



Cependant, la volonté d'un retour doit au moins être exprimée, même si celui-ci doit rester virtuel. La réciprocité peut se retrouver également dans le cadre d'une même situation d'hospitalité sous forme d'échanges de politesses et de signes d'attention, traduisant l'estime mutuelle.

3.3. Tenir compte de la variation intraculturelle

Nous avons déjà insisté (v. 2.3.) sur la variation des modèles et des conventions dans le cadre d'une même culture. Sans développer ici davantage cet aspect, nous tenons à le rappeler en tant que facteur qui peut compliquer sensiblement toute observation systématique, et donc doit être pris en compte dans la méthodologie de la recherche. Cependant, dans la perspective didactique adoptée ici, observer la *diversité*, qu'elle soit interpersonnelle, intra- ou interculturelle, peut constituer une valeur en soi (cf. Wilczyńska 2002), dans la mesure où elle illustre la différenciation réelle des interactions sociales et les facteurs qui la régissent.

L'étudiant devrait être conscient de ce phénomène et savoir non seulement identifier les facteurs en jeu, mais aussi sélectionner pour comparer ce qui est réellement comparable, sans se contenter des formules trop généralistes, mais en recherchant la spécificité des modèles respectifs.

4. Rapport de recherche

Le travail de recherche objet du rapport ci-dessous est de nature exploratoire, et notre approche est fondamentalement qualitative. L'objectif consiste à fournir des données effectives, significatives pour la variation interculturelle, intraculturelle et interpersonnelle par rapport aux modèles d'hospitalité. Même si nous présentons ensuite également des résultats quantitatifs détaillés, nous ne pouvons prétendre à la validité statistique de cette partie de l'analyse. Elle n'a qu'une valeur complémentaire, dans la mesure où elle montre les variations, ainsi que, dans une certaine mesure, quelques tendances caractéristiques de la distribution des modèles.

4.1. Questions étudiées

Eu égard à notre stratégie pédagogique générale (cf. 1.), les questions à étudier ont été définies comme suit:

1. En prenant l'exemple d'une invitation à dîner, dans quelle mesure et à quels égards les modèles interculturels de l'hospitalité diffèrent-ils d'un pays européen à l'autre?
2. Quels sont les comportements verbaux et non verbaux, ainsi que les usages appliqués, dans les contextes sélectionnés comme présentant une diversité significative?
3. Comment ces constatations peuvent-elles être exploitées afin d'accroître la conscience culturelle dans le cadre de la formation des enseignants et de l'apprentissage des langues?

Ces questions déterminent les trois étapes de la procédure de recherche décrite ci-après.

4.2. Procédure de recherche

Etape 1 – Conception des outils pour le recueil des données

En dépit de la multiplicité de situations d’hospitalité, il est possible de les classer en fonction d’un jeu de paramètres tels que le type d’événement, le groupe d’âge, le contexte social, etc. (cf. 2.3.).

Nous avons donc décidé de restreindre le champ de nos travaux à la configuration de paramètres ci-dessous:

Evénement Age	Rafraîchissements	Dîner	Hébergement pour la nuit
moins de 35 ans			
35 à 50 ans			
plus de 50 ans			

Après avoir limité le champ de notre recherche au domaine indiqué ci-dessus (en gris), nous avons élaboré sur la base de notre expérience interculturelle pour l’événement choisi, à savoir un dîner, un scénario suffisamment vaste pour inclure des informations pertinentes avec d’éventuelles variations selon les cultures. L’ampleur de cet article ne nous permet pas de le reproduire ici dans sa forme intégrale. Le scénario a servi de base à l’élaboration du questionnaire d’une étude pilote visant à identifier les domaines les plus «sensibles» à explorer dans le cadre de la recherche principale. L’étude a été effectuée dans nos pays respectifs sur la base de 14 réponses au questionnaire. Après analyse, nous avons apporté les modifications suivantes:

- exclusion de personnes ayant beaucoup voyagé (notamment d’enseignants de langues étrangères) plus familiarisées avec les schémas interculturels;
- interrogation de personnes entre 35 et 50 ans, puisque la génération d’âge moyen présente probablement des schémas de comportement bien établis; par ailleurs, du point de vue pratique, c’est dans cette catégorie que se situeront le plus probablement nos enseignants et leurs partenaires étrangers;
- concentration sur les six domaines ayant présenté la plus grande diversité (voir tableau ci-dessous);
- distinction entre l’accueil d’amis relativement proches – «amis» – et celui d’autres personnes – «autres», cette dernière catégorie incluant par exemple une personne en visite dans notre institution, un nouvel employé ou un collègue étranger.

Nous avons par conséquent adapté notre questionnaire initial comme suit:

1. Arrivée	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quel est le jour de la semaine typiquement choisi? 2. A quelle heure de la journée? 3. Vous attendez-vous à ce que les invités arrivent à l'heure? 4. Quel est le délai toléré? 5. Comment se font les salutations verbalement et non verbalement?
2. Cadeau pour les hôtes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vous attendez-vous à ce que vos invités vous apportent un cadeau? 2. Quels sont les cadeaux typiques? 3. Déballiez-vous immédiatement un cadeau? 4. Si le cadeau est par exemple une bouteille de vin ou une boîte de chocolats, l'ouvrez-vous et l'offrez-vous à vos invités? 5. Etes-vous supposé montrer votre satisfaction par rapport aux cadeaux? Si oui, comment?
3. Plats et boissons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les plats typiques? 2. Comment ces plats sont-ils servis? Simultanément ou dans un ordre donné? 3. Y a-t-il des rituels ou formules pour le début et la fin du repas? 4. Les invités sont-ils encouragés à se resservir, ou à manger davantage? Si oui, comment? 5. Quelles sont les boissons typiques? Sert-on habituellement de l'eau/des boissons sans alcool/des boissons alcoolisées/des boissons chaudes? 6. Comment sert-on ces boissons? Simultanément ou dans un ordre donné? 7. Y a-t-il des rituels ou formules lorsqu'on boit de l'alcool?
4. Conversation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sujets sont considérés sans risque? 2. Quels sujets convient-il d'éviter?

5. Offre d'aide	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les invités sont-ils supposés offrir leur aide, par exemple pour la vaisselle? 2. S'ils le font, cette offre est-elle acceptée?
6. Départ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quand les invités sont-ils supposés partir? 2. Comment prend-on congé verbalement et non verbalement? 3. Y a-t-il une façon de remercier pour le repas, soit au moment du départ, soit ultérieurement?

Le questionnaire a été préparé en deux versions linguistiques: en anglais et en français.

Etape 2 – Recherche principale – conduite d’entretiens

Les entretiens ont été menés par sept membres du projet Médiation culturelle, à savoir les participants d’Autriche (AT), de République tchèque (CZ), de Grèce (GR), d’Islande (IS), de Lettonie (LV), de Pologne (PL) et d’Espagne (ES). Deux critères ont déterminé le choix: il fallait assurer la représentation de diverses régions géographiques et d’espaces culturels plus vastes (Baltique, Europe centrale, Méditerranée, Scandinavie).

Chacune de ces personnes a été priée d’interroger 5 personnes de leur pays conformément aux instructions suivantes:

1. Veuillez conduire l’entretien individuellement et oralement avec 5 personnes âgées de 35 à 50 ans.
2. Si les réponses de votre informateur semblent vagues, par exemple «*Cela dépend ...* » ou «*C’est difficile à dire...*», demandez-lui de préciser ou de donner un exemple. Essayez d’être suffisamment inquisiteur pour saisir le sentiment de votre informateur quant à la manière adéquate de recevoir des gens.
3. Prenez des notes pendant l’entretien.
4. Avant de commencer l’entretien, expliquez-en l’objectif général – consistant à recueillir des données sur la façon dont les gens se comportent dans une situation donnée. Si l’entretien est mené dans une autre langue que le français ou l’anglais, veuillez traduire les réponses dans l’une de ces deux langues.

Etape 3 – Identification des domaines de diversité et analyse

Après réception des questionnaires complétés, les données ont été comparées et discutées. Nous avons ainsi identifié quatre domaines dans lesquels les réponses présentaient des différences significatives et qui pouvaient donc être considérés comme représentatifs de la diversité des schémas culturels: salutation à l'arrivée, attente d'un cadeau, boissons et offre d'aider à laver la vaisselle. Dans les autres domaines, les différences étaient soit minimales, soit trop dispersées, de sorte que ces domaines n'ont pas été retenus pour l'analyse ultérieure.

4.3. Analyse et discussion des résultats

L'analyse a fondamentalement consisté à attribuer les différentes données (réponses) à des catégories prédéfinies correspondant à nos critères d'orientation pédagogique. Comme indiqué plus haut, ces catégories et critères ont été établis dans le but de faire ressortir la variation intraculturelle, interculturelle et interpersonnelle des schémas.

L'analyse a été effectuée par rapport aux affirmations suivantes:

1. Les cultures sont basées sur des jeux relativement cohérents de schémas internes de comportement (signification symbolique).
Globalement, les données montrent que les actes de comportement poli sont essentiels pour se témoigner une estime mutuelle et établir des liens sociaux. Le plus souvent, les gens n'ont pas conscience de la valeur symbolique de l'hospitalité, en général et en particulier.
2. Des différences tranchées au niveau des attentes ou comportements peuvent indiquer des standards culturels divergents (risque de conflit – une médiation culturelle est probablement nécessaire).
Tandis que l'on semble tout à fait attendre un cadeau en Grèce et en République tchèque, ce n'est pas le cas en Autriche (cf. tableau 2).
3. Nous sommes souvent inconscients de ces schémas.
Je n'attends pas de cadeau de la part des autres, mais j'en apporte toujours un moi-même. (PL-4)
4. Les schémas culturels sont plus ou moins conventionnels.
 - a) Certains sont rigides (cadeaux typiques, scénarios d'événements sociaux ou d'occasions spécifiques, etc.):
J'attends un cadeau, et j'en apporte toujours un. (IS-1)
Les boissons sans alcool sont pour les enfants. (IS-1)
Je ne fais pas la vaisselle tant que les invités sont encore là. (IS-1)
Les invités devraient proposer leur aide, mais je refuse toujours. (PL-1)
Je n'accepte d'aide que d'amis très proches, les autres doivent être servis. (PL-1)

Aider à faire la vaisselle? Absolument pas! La cuisine n'est pas un endroit pour les invités! (PL-1).

Les amis se font la bise et les autres se serrent la main. (S-5)

- b) D'autres sont plus flexibles:

Les cadeaux typiques sont des fleurs (AT-2, GR-1, IS-5, LV-2, PL-5), du vin (AT-2, CZ-4, GR-2, IS-5, LV-2, PL-3), des bonbons et des chocolats (AT-1, GR-3, PL-2).

La manière de s'embrasser peut également varier; en Pologne, on s'embrasse deux fois, en Islande une fois (sur la joue). En République tchèque, on s'embrasse rarement (lorsque cela arrive, c'est une fois, parfois sur les lèvres).

Je n'attends pas forcément un cadeau, mais tout le monde apporte quelque chose. (AT-1)

5. En tant qu'hôte ou invité, nous aimons bénéficier et faire bénéficier d'un comportement poli comme marque d'estime mutuelle, un élément essentiel pour la construction de liens sociaux.

Je n'attends pas de cadeau, mais cela me fait plaisir d'en recevoir un. (IS-1)

Je n'attends pas de cadeaux, mais j'apprécie cela. (PL-1)

Je n'attends pas de cadeau, mais c'est gentil de leur part d'apporter quelque chose. (AT-1)

6. Les schémas culturels sont conditionnés jusqu'à un certain point par les conditions locales (caractéristiques géographiques, climat, produits locaux, etc.).

Becherovka – Digestif tchèque aux herbes, servi après le repas. (CZ-1)

Ouzo – Alcool grec servi en apéritif ou comme digestif (avant ou après le repas). (GR-2)

Café et cognac – servis après le repas en Islande. (IS-9)

Vodka – servie pendant le repas en Pologne. (PL-3)

Riga Melnais Balzams (Baume noir) – boisson servie aux étrangers en Lettonie.

On ne sert pas de boissons chaudes en Grèce (GR-5). Des boissons chaudes sont régulièrement proposées en République tchèque (CZ-5).

7. Les schémas intraculturels varient selon l'étroitesse des liens et le fait que les partenaires appartiennent ou non à la même catégorie, par exemple hommes-femmes, tranche d'âge, etc.

Nous nous serrons la main ou nous faisons la bise, cela dépend de l'âge et de la familiarité. (AT-1)

Nous nous serrons la main et nous faisons la bise entre amis, mais nous serrons seulement la main avec d'autres. (AT-4)

Les amis très proches aident à débarrasser la table, c'est normal. (IS-1)

J'accepte de l'aide uniquement si les invités restent passer la nuit et si ce sont des amis très proches. (PL-1)

8. Savoir jouer le «jeu de l'hospitalité» qualifie les hôtes et les invités comme culturellement compétents à cet égard.

On n'attend pas des invités qu'ils proposent de l'aide pour faire la vaisselle, mais certains le font. Cette offre n'est pas acceptée. (CZ-1)

Nous faisons preuve d'intérêt pour le cadeau en l'appréciant (disant combien il nous plaît, comme il est bien choisi), et demandons des détails (où il a été acheté, pourquoi il a été choisi). (GR-4)

Je ne veux pas que mes invités m'aident, mais j'aide lorsque je suis invité. (IS-1)

L'offre de faire la vaisselle n'est pas acceptée (mais les amis aident quand même). (PL-1)

J'accepte l'aide de mes amis uniquement s'ils insistent vraiment! (PL-1)

9. Des différences accessoires au niveau des pratiques culturelles peuvent être significatives en termes de variation interpersonnelle.

L'offre d'aider à faire la vaisselle n'est pas attendue, et ne serait pas acceptée, puisque chaque ménage peut avoir sa façon spécifique de faire la vaisselle. (CZ-1)

Je ne bois pas d'alcool, et «j'oublie» donc d'en offrir à mes invités. (IS-1)

Je n'aime pas débarrasser lorsque je suis invité, et je n'accepte donc pas non plus l'aide de mes amis. (IS-1)

10. Certains schémas culturels sont significatifs en termes de tendances récentes d'évolution des standards.

- a) Le progrès technologique modifie les habitudes quotidiennes

Presque tout le monde a un lave-vaisselle, de sorte que pour faire preuve de bonne volonté, les invités se contentent de débarrasser la table. (IS, commentaire)

- b) Adoption/propagation de schémas mondiaux – «américanisation» du quotidien.

Le Coca-Cola semble plus fréquent que d'autres boissons sans alcool. (CZ-2, GR-5, PL-7)

4.4. Résultats quantitatifs pour les domaines sélectionnés

Les tableaux ci-après fournissent les résultats quantitatifs dans les quatre domaines sélectionnés pour analyse plus approfondie, illustrant la diversité des schémas culturels. Horizontalement, les chiffres indiquent la diversité parmi 7 pays européens. Les colonnes montrent la variation au sein d'un même pays.

Tableau 1: Arrivée des invités – salutation

	Autriche		Rép. tchèque		Grèce		Islande		Lettonie		Pologne		Espagne	
	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres
Total des réponses	5	4	5	1	5	5	10	10	5	4	9	7	5	5
Verbale-ment seulement	0	0	3	0	0	0	2	2	0	2	0	0	0	1
Poignée de main	4	4	1	1	1	4	2	8	2	3	3*	7**	0	4
Bise	5	0	1	0	5	2	6	1	3	0	6	0	5	0

* Sur ces trois personnes, l'une a indiqué que la poignée de main ne se fait qu'entre hommes.

** Sur ces sept personnes, deux ont indiqué que la poignée de main ne se fait qu'entre hommes.

Tableau 2: Attente d'un cadeau

	Autriche		Rép. tchèque		Grèce		Islande		Lettonie		Pologne		Espagne	
	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres
Total des réponses	5	4	5	1	5	5	10	10	5	4	9	9	5	5
oui absolument	0	0	2	1	3	4	2	2	0	0	1	0	0	0
plutôt oui	0	1	2	0	1	0	5	2	4	3	4	3	1	1
plutôt non	2	1	1	0	1	1	3	3	1	1	2	3	3	3
Certainement pas	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1

Tableau 3: Boissons offertes

	Autriche		Rép. tchèque		Grèce		Islande		Lettonie		Pologne		Espagne	
	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres
Total des réponses	5	2	5	1	5	5	10	10	5	4	9	9	5	5
Eau	3	1	0	0	3	2	8	8	3	1	1	1	5	5
Boissons sans alcool	4	2	4	1	5	5	4	1	4	4	7	6	3	3
Boissons alcoolisées	5	2	5	1	5	5	9	9	5	4	4	2	4	4
Boissons chaudes	3	2	5	5	0	0	10	10	4	4	9	9	5	5

Tableau 4: Aide – vaisselle: aide offerte / aide acceptée

Les chiffres ci-dessous indiquent le rapport entre le nombre de personnes ayant répondu de la manière indiquée.

	Autriche		Rép. tchèque		Grèce		Islande		Lettonie		Pologne		Espagne	
	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres	Amis	Autres
Total des réponses	5	4	5	5	5	5	10	10	5	4	8	8	5	5
oui	2/2	0/0	0/0	0/0	3/2	0/0	2/5	1/2	0/0	0/0	0/0	0/0	1/1	1/0
plutôt oui	0/2	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/4	0/0	1/0	0/0	1/1	0/0
plutôt non	1/0	0/0	1/0	0/0	0/0	1/0	1/1	0/0	5/1	2/0	2/1	3/1	3/3	3/0
non	2/1	3/3	3/3	1/1	2/3	4/5	7/4	9/8	0/0	2/4	5/6	5/6	0/0	1/0

Comme nous l'avons signalé plus haut, il est assez délicat d'obtenir des résultats qualitatifs à partir d'un questionnaire ouvert. Les raisons à cela sont les suivantes:

- les formules employées par les informateurs ou les interrogateurs ne sont pas forcément exactes;
- les informateurs peuvent différer quant à leur force d'affirmation, à leur style cognitif et leur efficacité communicative.

5. Suggestions pédagogiques

Diverses activités peuvent être envisagées, soit individuellement, soit en groupe. Elles peuvent se référer plus ou moins directement aux données exposées dans le présent article (questionnaire, grilles), aux expériences personnelles des étudiants, à l'observation de matériel vidéo, etc. Voici quelques suggestions pédagogiques:

1. Réflexion sur les rencontres interculturelles

- Réfléchissez à vos expériences personnelles dans le cadre de séjours précédents à l'étranger: avez-vous remarqué des comportements «étranges» ou «surprenants» lorsque vous étiez invité chez les gens du cru? Essayez de les expliquer en termes interculturels.
- Supposez que vous receviez un étranger chez vous. Imaginez les heurts possibles. Comment géreriez-vous une telle situation afin d'éviter des conflits/malentendus éventuels?
- Visionnez du matériel vidéo (extraits de documentaires ou de films, matériels d'enseignement) montrant des situations d'hospitalité. Dans quelle mesure vos observations concordent-elles avec les données présentées dans cet article?

2. Comparaison de comportements culturels

- Comparez les comportements d'un type donné au sein d'une même culture/de plusieurs cultures, et réfléchissez, sur la base de votre propre expérience, aux explications possibles (intraculturelles et interculturelles).
- Comparez des schémas sélectionnés de comportement dans des pays voisins/distants.

3. Exploration des schémas culturels de comportement

- Complétez individuellement le questionnaire, ou une partie sélectionnée de ce dernier, puis discutez vos réponses par groupes de 2 à 4 personnes.
- Sélectionnez certaines questions et posez-les à des amis étrangers (par exemple par e-mail). Discutez les réponses (similitudes, différences, risques ou complications possibles).

4. Préparation à la médiation culturelle

- Sélectionnez une situation (pays, partenaires, événement social, etc.) et élaborez un dialogue sur la base des données recueillies par vous ou présentées dans cet article – par exemple «arrivée des invités» (salutations, donner/recevoir un cadeau), conversation polie à table, etc.

Bien entendu, les suggestions ci-dessus peuvent être modifiées en fonction de la situation et des objectifs pédagogiques spécifiques.

6. Conclusion

Au terme de notre réflexion, l'hospitalité – pratique hautement symbolique – nous apparaît comme régie par un contrat où chaque partie est liée par des obligations spécifiques ayant en commun de contribuer à la satisfaction et au plaisir de l'autre. Vu l'inégalité des statuts, ces rôles sont largement complémentaires et suivent un scénario dont le déroulement est prédéterminé socialement, ce qui permet de formuler des attentes, régit les comportements et interprétations, et permet de déboucher sur des évaluations. Cependant, le requis de sincérité, ainsi que la grande variété de statuts, contribuent à rendre les modèles à la fois plus souples et plus opaques – ce qui peut compliquer leur observation.

Puisque l'hospitalité est un phénomène si complexe, dynamique et variable, il semble tout à fait approprié d'opter pour une approche qualitative afin de l'étudier. Même s'il est extrêmement difficile d'obtenir des résultats clairs et bien établis, une telle étude peut être utile pour travailler sur les schémas culturels de l'hospitalité dans le cadre de la formation des enseignants. Il pourrait s'avérer très bénéfique pour les futurs enseignants en formation d'entreprendre une recherche-action dans ce domaine, car elle pourrait améliorer leurs capacités d'observation, leur réflexion critique et leurs capacités de médiation par rapport aux rencontres interculturelles.

Nous tenons à remercier nos collègues Georges Androulakis (Grèce), Olga Ozolina (Lettonie), Conchita de Miguel (Espagne) et Hermine Penz (Autriche) pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée en recueillant les données dans leurs pays.

Références bibliographiques

CAMILLERI, C. et COHEN-EMERIQUE, M. (1989). *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.

GODBOUT, J. T. (1997). Recevoir, c'est donner. *Communications* 65. 35-48.

GODELIER, M. (1995). L'énigme du don, I. Le legs de Mauss. *Social Anthropology* 3. 15-47.

LUSSIER, D. (1997). Domaines de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Etudes de linguistique appliquée* 106. 231-246.

WILCZYNSKA W. (2002). Badania interkulturowe w praktyce dydaktycznej In: T. Siek-Piskozub (ed.) *European Year of Languages 2001. Proceedings of the 3rd CER-FIPLV conference*. Poznań: UAM i Motivex. 127-137.

Chapitre 6:

Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle

**Christina Gautheron-Boutchatsky et Marie-Christine Kok Escalle (rédactrices),
Georges Androulakis et Karl Rieder**

Un document publicitaire est utilisable en classe de langue/culture étrangères tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel. Il peut servir de support pour l'expression d'une lecture par l'apprenant et pour l'analyse d'une situation culturelle. Les mécanismes qui animent lecture et analyse sont complexes. Nous¹ cherchons à caractériser les processus en fonctionnement dans l'utilisation d'un document publicitaire porteur d'une image de l'autre, afin de mettre en évidence le rôle de médiation qui est celui de l'enseignant de langue/culture étrangères. Après avoir dans un premier temps exposé notre démarche expérimentale pour analyser la réception de documents publicitaires porteurs d'une image de l'autre, nous illustrerons, à partir d'exemples, les processus de dé/construction d'une identité culturelle suscités par un tel document publicitaire; enfin nous proposerons à l'enseignant de langue/culture étrangères faisant usage de documents publicitaires une activité de médiation interculturelle.

1. La réception des documents publicitaires porteurs d'une image de l'Autre

L'équipe de travail associant des enseignants-chercheurs d'Autriche (A), de France (F), de Grèce (G) et des Pays-Bas (PB) s'est donnée pour tâche d'analyser, dans une dimension comparative, la réception de l'expression du concept d'altérité dans la publicité. L'objectif de cette étude comparée est de mettre en évidence 1) les implications d'un outil utile à l'enseignement des langues et cultures étrangères, 2) les processus identitaires mis en œuvre par la représentation de l'Autre et 3) le rôle de médiateur culturel que peut jouer l'enseignant utilisant cet outil chargé culturellement qu'est la publicité. L'enseignement de langue étrangère est indissociable d'une approche de la culture en perspective et d'une sensibilisation à l'altérité.

1 L'équipe se compose de quatre enseignants chercheurs issus de disciplines et de formation différentes, linguistique, sociolinguistique, sémiotique et psychanalyse.

1.1. Culture, représentation de l'Autre et altérité: définitions

La notion de culture est centrale dans l'ensemble des sciences humaines et sociales. La culture est à la fois action et état, et ce qui est entre les deux, à savoir processus de formation. Elle est action¹, de cultiver la personne ou l'esprit, de développer des facultés créatrices ou d'exprimer la vie d'une communauté. Elle désigne aussi l'état qui est celui de connaissances, d'aptitudes, de qualités de l'homme cultivé. Elle peut être vue comme le référent de la socialisation², car elle est ce qui donne sens à l'ensemble des pratiques sociales; elle constitue un espace de référence qui permet à l'homme de se situer dans une relation d'appartenance ou d'exclusion face à un groupe social, pour extrapoler la définition donnée par E. Tylor en 1871 et selon laquelle la culture «est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société».³ Nous retiendrons avec C. Levi-Strauss⁴ que la culture est un ensemble de systèmes symboliques dont le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion et dans lesquels l'aspect relationnel est déterminant. Pratique mentale et physique, elle appelle en effet l'échange et nécessite la reconnaissance de l'identique et du différent. Et avec E. Benveniste, nous précisons que la culture, définie «comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs, [...] est un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet».⁵

Systèmes de représentation, appareils symboliques, structures référentielles, telle est une culture considérée comme un ensemble de pratiques signifiantes dont on peut supposer que les pratiques publicitaires font partie.

Enfin, et tout particulièrement en France depuis presque un quart de siècle, la culture a une connotation politique, clé de la France mitterrandienne d'une certaine façon. «La culture est une notion politique entrant dans le gouvernement même de la société», affirme Pierre Emmanuel.⁶ Il voit dans la culture trois dimensions: – humaniste, elle est ce qui permet à l'individu de se développer harmonieusement, les savoirs et savoir-faire, la culture de l'esprit; – sociale, elle est la civilisation d'un groupe humain, l'expression et la représentation que la société se donne d'elle-même dans ses activités; – idéologique enfin, la culture est aussi en partie un «conditionnement systématique du psychisme individuel et collectif».

1 Cf. BENETON, P. (1975). *Histoire de mots, culture et civilisation*. Paris: PNSP. 157-165.

2 Cf. Kok Escalle, M-C. (1988). *Instaurer une culture par l'enseignement de l'histoire. France 1876-1912. Contribution à une sémiotique de la culture*. Bern: Peter Lang. 10-14.

3 Cité par CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte. 16.

4 LEVI-STRAUSS, C. (1951). «Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss», in *Sociologie et anthropologie*, Paris: PUF. XIX.

5 BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: NRF Gallimard. 30.

6 EMMANUEL, P. (1980). *Culture Noblesse du Monde*. Paris: Stock. 61.

La représentation de l'Autre renvoie à une figure de l'altérité. Dans le cadre des théories psychanalytique et anthropologique, le principe d'altérité pourrait être appelé aussi principe de changement: il oblige l'individu à faire le deuil de ce qui a été, de ce qu'il a été, lui permettant ainsi d'accéder à la «suite» de lui-même en quelque sorte, d'accepter sa propre évolution, le mouvement de sa vie. Le début de la vie d'un être humain in utero est en effet marqué, sauf accident, par l'harmonie parfaite avec l'environnement et la continuité de l'état intérieur. Or, la naissance, puis la vie qui va suivre, introduisent au contraire le principe d'altérité, c'est-à-dire tout ce qui rompt la continuité, tout ce qui trouble, déséquilibre, confronte à l'inconnu, au nouveau, face auquel on est parfois réduit à l'impuissance. A l'altérité est associée la souffrance, donc la conflictualité. Et pourtant elle est l'impératif de l'évolution, de la maturation, car c'est en réaction à cette perturbation que la fonction symbolique, fonction de représentation ou de pensée, va se constituer.

Plus concrètement, quels sont les supports de ce principe d'altérité douloureux et fécond? Le bébé, devenu après la naissance entièrement dépendant des soins qu'on lui prodigue, souffre du fait que les réponses ne sont jamais aussi immédiates que dans le ventre maternel. Cette imperfection salutaire est la première rencontre entre l'enfant et le réel qui jamais, par la suite, ne satisfera entièrement son désir, ce qui permettra au dit désir de subsister et à l'enfant de rester psychiquement vivant. L'altérité sera donc dans les absences physiques et psychiques de la mère, dans son imperfection à répondre exactement. Elle est aussi dans les sensations de manque et les affects violents qui s'ensuivent et submergent l'enfant, encore incapable de les transformer en images, pensées, activités créatrices, comme ce sera le cas plus tard. Tout cela vient *altérer* sa continuité physique et psychique. Si le manque de réponse, de présence est introduit de façon modérée et progressive, il amènera l'enfant à développer sa capacité de représentation, de mise en image et plus tard en pensées et en mots pour supporter ce «trou» de l'absence et tisser un sens par-dessus, ne plus être ainsi totalement impuissant, en proie à la détresse. Même dans ce cas favorable, il gardera en lui la trace de cette angoisse liée à la rencontre de l'altérité en début de vie. L'altérité sera également infligée par la parole de la mère qui transmet / impose à l'enfant les catégories et les limites découpées par la culture dont elle est porteuse. Puis l'altérité apparaîtra sous les traits du père qui doit s'interposer peu à peu entre la mère et l'enfant pour permettre à ce dernier de s'individualiser. Autre source de souffrance. Une fois que l'individu est constitué psychiquement, l'altérité fera irruption en lui sous la forme des manifestations non maîtrisables de l'inconscient et du désir. S'il a pu se construire de façon équilibrée, cette irruption sera pour lui une source d'énergie, de vie, de fécondité et de créativité. Dans le cas contraire, n'ayant pas les moyens intérieurs de transformer positivement cette altérité, il ne pourra la supporter, s'en protégera ou cherchera à la détruire.

La construction de l'individu passe par une représentation de l'altérité; «Le mot de représentation englobe, au sens large, la sensation, la pensée, l'intuition, le concept, l'idée, en un mot, tout ce qui est dans notre conscience l'effet immédiat du sentir, du penser, de l'intuitionner, du concevoir; [...] dans son sens le plus restreint, il n'englobe

que ce qu'ont de commun la sensation, la pensée et l'idée.»¹ La représentation, liée à la faculté humaine de connaissance, est consciente ou inconsciente. En tout état de cause, la faculté humaine de représentation est caractérisée avant tout par sa réceptivité, par la tendance d'individus ou de groupes d'être affectés par des idées (ou sensations ou pensées) véhiculées et transmises, qu'ils vont à leur tour reproduire et diffuser. La mise à l'épreuve des représentations n'est pas donnée, et n'est même pas fréquente, puisque celles-ci constituent des courts-circuits arbitraires de la multiplicité de la réalité et, par conséquent, des procédures mentales «économiques», mais simplificatrices. Les représentations défient la subjectivité qui demeure très souvent une subjectivité non fondée et reproductive. Certes, l'illusion d'une objectivité universelle ne devrait pas hanter les approches des représentations en les condamnant à des exclusions aphoristiques.

Si la représentation de l'Autre fait partie de la construction de l'individu, la publicité utilise fréquemment des représentations de l'altérité. Aussi est-il intéressant de s'interroger sur ces représentations et sur leurs variations éventuelles entre pays européens. Comment représente-t-on les gens, les endroits que nous percevons comme manifestement différents? Le thème de la différence, de l'altérité semble susciter une secrète fascination. A travers quelles formes et quelles pratiques se manifestent-elles dans le quotidien d'aujourd'hui? D'où proviennent les représentations courantes dont font partie les stéréotypes si largement utilisés dans les documents publicitaires? Les stéréotypes opèrent une sélection de détails marquants, afin de mettre en avant un sens particulier; cette procédure a pour effet de réduire la complexité du réel, de généraliser abusivement, de caricaturer en exagérant les traits caractéristiques et donc souvent de donner lieu à une représentation péjorative, négative. Les stéréotypes, bien que réducteurs, véhiculent des caractères propres à une société culturelle et peuvent servir de matériau brut pour la compréhension d'une culture. Encore faut-il en décrypter les contenus et le fonctionnement. Quel est le rôle, donc la fonction et le statut de la publicité diffuseuse d'images dans ce travail de représentation de l'altérité et quelles en sont les éventuelles conséquences?

1.2. La démarche expérimentale: corpus et enquêtes

Afin de procéder à nos analyses de documents publicitaires contenant une représentation de l'altérité, nous avons entrepris la sélection d'un corpus international restreint obtenu à partir d'une centaine d'images publicitaires pour chacun des quatre pays. Dix documents ont été retenus pour chacun des pays, soit 40 au total. Ceux-ci ont fait l'objet d'une enquête de réception, plus ou moins détaillée selon les pays. Nous avons fait l'analyse détaillée d'un certain nombre de documents dont nous présenterons quelques exemples qui nous paraissent particulièrement significatifs de nos analyses.

1 REINHOLD, K.L. (1789). *Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens*. Prag und Jena: bei C. Widtmann und I. A. Mauke. 212-216.

Les critères retenus pour la sélection sont la représentation de l'humain et l'importance de l'image; les lecteurs de ces documents n'étant pas censés pouvoir comprendre le langage utilisé, il est essentiel d'utiliser des documents donnant une place marginale au texte; en outre, on a veillé à ce qu'il y ait une certaine diversité du type de produits promus par ces documents publicitaires.

Le choix du support publicitaire n'est pas sans importance: on a privilégié la presse périodique grand public et d'opinion et les publicités commerciales, pour obtenir des documents les plus comparables possibles. Pourtant la sélection du corpus met très vite en évidence que le registre publicitaire sur support comparable n'est pas absolument identique selon les pays; on retrouve grand nombre de types de publicités comparables, des thèmes récurrents, des produits de même ordre (parfum, mode, technologie), et aussi de même marque. Mais on constate aussi en particulier qu'un domaine qui apparaît très clairement aux Pays-Bas n'est pas présent de la même façon dans les autres pays: ainsi, l'humanitaire ou le caritatif est très présent non seulement dans les publicités pour les associations d'aide et de soutien social ou médical, présentées ainsi comme des organisations faisant partie à part entière du circuit économique, mais aussi dans des publicités typiquement commerciales. Les types de publicités courantes traduisent certaines préoccupations de la société émettrice, l'intégration et la manifestation des préoccupations sociales et économiques dans les représentations et activités culturelles.

Des enquêtes ont été conduites dans les quatre pays pour tester la réception des documents publicitaires; leur appréciation, positive ou négative, a été d'une part mesurée quantitativement (de 1 + à 5 -), de même que le degré de familiarité de l'image et le caractère explicite ou implicite de la représentation de l'autre. L'évaluation qualitative a recueilli dans un premier temps les associations verbales produites par la lecture immédiate du document, dans un deuxième temps la narration du document, et dans un troisième temps une explication de cette lecture et de ce qu'elle implique en relation avec les modèles culturels de référence, les repères identificatoires. Pour recueillir ces données, nous avons procédé par questionnaires avec des questions fermées et des questions ouvertes pouvant contenir des explications, et par entretiens plus ou moins longs et plus ou moins directs.

En recueillant ces données, nous cherchions à analyser:

1. l'implication du lecteur/récepteur dans une identification par appel à la valorisation, à l'ordre ou à la soumission, par interrogation ou interpellation;
2. la représentation socioculturelle de l'Autre dans des valeurs, des idées, des images symboliques renvoyant à l'imaginaire;
3. les présupposés qui articulent la représentation de l'altérité par rapport à soi, dans son propre cadre de référence, et qui sont supposés expliquer les différences produites par les contextes de référence.

Les données quantitatives recueillies dans trois pays (A, G, PB) ont été traduites en tableaux¹ de façon à pouvoir dégager des tendances dans les résultats. Pour mesurer la perception de l'altérité, on a reporté sur des tableaux les valeurs moyennes pour l'appréciation et pour le degré de familiarité (vs d'étrangeté) des documents publicitaires choisis (de 1+ à 5 -); en outre, on a comparé ces valeurs pour 10 documents publicitaires émanant des quatre pays (4 des PB, 2 pour chacun des autres pays, A, F, G) et constaté que degré de familiarité et degré d'appréciation vont de pair lorsqu'on oppose les publicités selon l'origine.

En règle générale, on aime manifestement ce que l'on reconnaît comme familier, et on aime moins ce que l'on trouve étrange (non familier); les degrés d'appréciation et de familiarité vont de pair, aussi bien face aux publicités émanant de son pays d'origine que face aux autres publicités. On remarque en outre que les Grecs apprécient beaucoup plus les publicités grecques qu'ils trouvent en outre plus familières, et que les Autrichiens perçoivent une publicité autrichienne comme plus familière qu'une autre et dans la même proportion l'apprécient plus; et si pour les Néerlandais, degrés d'appréciation et de familiarité vont aussi de pair, il apparaît qu'un document étranger puisse être plus apprécié qu'un document national. Il faut aussi souligner que le rapport degré d'appréciation / degré de familiarité des publicités émanant des Pays-Bas est différent de celui que l'on observe dans les autres pays. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que, dans l'échantillon néerlandais, un certain nombre d'étudiants sont étrangers (Français faisant des études de français aux PB, Néerlandais d'origine maghrébine ou des Caraïbes).

En outre, on ne reconnaît pas comme familière une publicité émanant d'un pays autre que le sien; ainsi, si l'on compare les trois pays dans leur perception des publicités en fonction de l'origine, on constate que le degré de non-familiarité de ce qui est non national est comparable, mais pas leur degré d'appréciation; en effet, la Grèce diverge, de même que divergent les trois pays dans leur appréciation des publicités nationales plus ou moins familières. Aussi a-t-on fait de nouveaux calculs pour pouvoir constater divergences et ressemblances entre les pays et voir apparaître des écarts jusque là non visibles qui signalent des réactions plus ou moins fortes, indiquant des variations contextuelles, selon les pays.

Les variations contextuelles apparaissent lorsque l'on reporte sur des matrices le produit et le quotient des valeurs moyennes d'appréciation et de familiarité et que l'on mesure leur écart par rapport à une moyenne neutre. Les calculs ont été effectués sur l'échantillon de 10 documents publicitaires. S'il y a similitude entre les pays dans la réception d'un document, comme c'est le cas pour «Klicq, Nieuw»² (Klicq, Nouveau, organisation néerlandaise, pour favoriser la réintégration professionnelle des sans-emplois), on constate des différences fortes entre les trois pays pour la réception du

1 Pour des raisons de place, nous avons dû renoncer à joindre les tableaux en annexe. Le lecteur devra donc faire confiance à nos interprétations.

2 Klicq, Nieuw, publicité néerlandaise parue dans le *NRC Handelsblad*, octobre 2000.

document néerlandais «Ben Boos»¹, publicité pour un téléphone portable WAP représentant une musulmane reconnaissable à son foulard; il en est de même pour la réception de la publicité «LeMoneymag.fr»², figurant un couple de mariés proches de s'embrasser apparaissant en filigrane sur un billet de banque.

Si l'on peut supposer que dans le contexte européen de production et de réception, étant donné un patrimoine commun de références culturelles, il n'y a pas de différence substantielle dans les procédés et les stratégies globales d'expressions publicitaires entre les divers pays, nous avons néanmoins cherché à dégager des principes récurrents sous-jacents aux réactions provoquées par la lecture des documents publicitaires et recueillies dans les enquêtes. Les corrélations soulignées plus haut entre le degré de familiarité et le degré d'évaluation positive – une publicité émanant de son propre pays serait plus appréciée que celle émanant d'un autre pays –, et entre le degré de familiarité d'une publicité et son lieu de production – une publicité émanant d'un autre pays, mais cela dépend duquel, serait perçue comme plus étrangère, moins familière, qu'une émanant de son propre pays – semblent récurrentes. Les différences dans les corpus d'images selon les pays (a), dans la réception d'une même image selon les pays (b), et dans la perception de l'image de l'Autre selon les pays (c) le semblent tout autant.

- a. Si les images du corpus grec peuvent être perçues par d'autres comme désuètes, celles du corpus néerlandais sont plutôt choquantes. Ainsi, l'utilisation de la représentation de la femme voilée dans la publicité du téléphone portable de «Ben» semble difficile à accepter pour un public français ou grec;³ et la publicité «Muratti»⁴ qui figure un couple dont l'homme, de la baignoire dans laquelle il est assis, attire une femme comme un objet dont il se saisit, provoque une réaction de rejet en France ou aux Pays-Bas, alors qu'en Grèce, elle traduit une attitude de sensualité désirable. De même, alors que l'image grecque des femmes illustrant la publicité pour le fer à friser Babyliss⁵ paraît démodée au public néerlandais ou français, celle de la femme qui trône dans la publicité de KRO⁶, une chaîne néerlandaise de radio et télévision, est fort choquante pour tous les publics, même si, aux Pays-Bas, elle provoquerait plutôt un sourire, reconnaissant l'audace habituelle à l'expression de certains points de vue; la liberté qui s'exprime ici dans

1 'Ben boos' (je suis fâchée); 'Ben' veut dire 'je suis', mais est aussi le nom de la marque de l'entreprise de télécommunications pour téléphones portables; il y a donc un jeu de mot dans l'association entre le nom du produit et l'identité du sujet interpellé par l'image. Cette publicité est parue dans le journal néerlandais *NRC Handelsblad* octobre 2000, et aussi dans *Metro* et *Spits*, journaux distribués gratuitement dans les transports en commun.

2 Publicité parue dans *Le Nouvel Observateur*, 28 septembre – 4 octobre 2000.

3 Aux Pays-Bas et en Autriche, il s'agit d'une réalité sans connotations particulières; en revanche, en France et en Grèce, elle renvoie à des connotations culturelles, sociales, politiques du contexte national, qui posent problème.

4 Publicité parue dans la revue grecque *Έπιλον*, 15 octobre 2000.

5 Publicité parue dans la revue grecque *7 Μέρες* tv 11-17, novembre 2000.

6 Publicité parue dans le journal néerlandais *NRC Handelsblad*, octobre 2000.

la création publicitaire n'efface toutefois pas les tensions existant dans la société et provoquées par des représentations différentes du monde liées aux croyances et confessions diverses. Pourtant, ces quelques remarques demanderaient à être confirmées, mais permettent de poser l'hypothèse que les corpus d'images puisant dans le référent culturel de la société d'émission véhiculent des images spécifiques et différenciées de l'Autre et donc de soi. Les corpus français et autrichiens occuperaient-ils une place médiane dans les représentations européennes, que cela concerne le rapport homme vs femme ou la relation à l'étranger, etc., alors que le corpus grec offrirait des représentations plus traditionnelles et le corpus néerlandais des représentations plus audacieuses?

- b. La réception d'une même image peut varier selon les pays. Par exemple, la publicité «French Kiss» de Nestlé¹ provoque des réactions contradictoires. Alors que le message semble clair et direct à cause de la simplicité de l'image, les réactions obtenues ne sont pas toujours celles auxquelles on pourrait s'attendre. Le visage représente la beauté féminine canonique pour certains et rend le personnage désirable, alors que pour d'autres, il semble inexpressif et dépourvu d'intelligence, ou encore dominateur, voire pervers. La bouche enduite de chocolat qui dégouline est repoussante pour les enquêtées françaises et néerlandaises, alors qu'elle est symbole d'une sensualité voluptueuse, pas du tout négative pour les informatrices grecques. Pour ces dernières, le baiser suggéré par cette publicité est un baiser de plaisir et met en valeur le stéréotype du français comme langue de l'amour (le «French Kiss»). Il est remarquable que le publicitaire interfère en exprimant en anglais un stéréotype concernant les Français.

Le mélange des registres peut être perçu comme très gênant pour certains, alors qu'il ne l'est pas ou qu'il l'est moins pour d'autres. La publicité pour les cigarettes West² par exemple provoque contestation et contradiction. Selon une étudiante grecque, «l'image est caractéristique du sentiment de malaise et de morosité qui règne dans les sociétés occidentales actuelles». Cette image évoque fortement l'Amérique, les Punks, la marginalité, les jeunes des banlieues pour la France. Pour les Grecques, la contestation de l'ordre établi est perçue comme une valeur acceptable, voire imposée à la jeunesse; mais le choix de la marginalisation est stigmatisé. Une minorité de personnes voient dans cette image le modernisme et l'anticonformisme, pour d'autres, l'accent est mis sur la décontraction, la relation d'intimité entre les deux personnages, autant d'éléments perçus comme positifs. En revanche, en France et aux Pays-Bas par exemple, la violence, le défi, la provocation dominant la perception. Pour tous, en tout cas, l'association du sport et du tabac provoque le rejet, apparaît comme «*politically incorrect*».

1 Publicité parue dans la revue autrichienne *Maxima* en avril 2000.

2 Publicité parue dans *Cosmopolitan* (autrichien) en décembre 1996.

- c. L'image de l'Autre peut apparaître de façon distincte ou de façon brouillée et faire l'objet d'éventuelles différences contextuelles, selon les pays de réception. Par exemple, les personnes de couleur paraissent nettement étrangères pour les Grecs; pour les Français et les Néerlandais en revanche, elles font partie du quotidien et ne se distinguent pas comme porteuses de différence, d'étrangeté.

L'image publicitaire est produite et perçue dans un contexte de référence qui, par delà les différences culturelles, pose des valeurs, légitime des pratiques culturelles et utilise l'imaginaire. Ces contextes de référence, tout en étant nationaux, sont multiples, car spécifiques à différentes communautés qui composent la société. La perception de l'image est liée au système de références de l'individu lui-même, c'est-à-dire à sa biographie dont les dimensions sociales, politiques et éducatives lui sont singulières. Nous nous demanderons donc dans quelle mesure la représentation de l'Autre dans la publicité est 1) un produit culturel complexe véhiculant des valeurs faisant référence au patrimoine commun et concernant l'image de soi, 2) une forme de discours qui participe à la construction/déconstruction de l'identité individuelle, socioculturelle, nationale, nécessitant une médiation culturelle.

2. Lectures d'images publicitaires

2.1. Mélange des références culturelles: un exemple

Prenons l'exemple de la publicité *A*Men*¹ de Thierry Mugler: un décor de création du monde. Une mer grisâtre, au loin à gauche, une côte rocheuse noire et déchiquetée qui émerge de l'eau, un ciel d'orage. Tout cela évoque la dureté, la menace, voire la violence du non-humain. Au premier plan, un homme nu métallisé sort de la mer et s'avance vers nous. Un corps d'athlète idéal: menton et mâchoires aux angles aigus, oreilles pointues et crâne lisse évoquent davantage la dureté d'invulnérable machine du robot que l'humain, traits que souligne la couleur métallique, même si cette coque lisse peut évoquer une beauté pure, sans tâche et sans défaut. Il nous fixe du regard et tend vers nous, tout en avançant, un flacon de parfum, métallique aussi, mais la main droite qui le tient est celle d'un homme de chair. L'ensemble des couleurs, qui comprend celle des yeux du personnage, est harmonisé: gris, bleu, vert et noir, ce qui isole la main couleur de chair, bien que le rose du corps apparaisse par endroits en filigrane sous le métallique. Au-dessus de l'épaule gauche est écrit en noir «Ainsi soit le Parfum ... », au niveau du genou gauche, en noir: «*A*Men*» et en dessous, en blanc, une signature: «Thierry Mugler». L'étoile qui sépare A et Men se retrouve sur le flacon métallique. Jeu de mot entre «Men», parfum pour hommes et Amen; texte pastichant la Bible, qui associe la création du monde, la création de l'homme et la création du

1 Publicité française parue dans *Le Nouvel Observateur*, 28 septembre – 4 octobre 2000.

parfum; image qui identifie le personnage idéal, le parfum idéal et le destinataire regardé droit dans les yeux et vers qui se tend la main porteuse du flacon; l'association de toutes ces significations est encore figurée par l'harmonisation des couleurs de l'ensemble; tout cela forme un message complexe qui vise à provoquer les associations conscientes et inconscientes du destinataire afin qu'il s'identifie à l'image idéale et au message que l'on peut ainsi formuler: comme Dieu a créé l'homme, créez-vous à nouveau grâce au Parfum-Dieu, et devenez vous-même un idéal.

Le regard qui nous fixe n'est pas un regard de respect, mais d'emprise. La main de chair apparaît comme une charnière entre le destinataire non encore recréé et cet «homme nouveau» idéal. L'association entre la Genèse de l'homme, la main de chair et le reste du corps, qui évoque la science-fiction, embrasse la totalité du temps, passé, présent, futur et, par-delà, la dimension atemporelle de l'origine, le hors-temps mythologique des fondements, scène de notre conception dont nous étions absents, temps du divin créateur qui, par définition, nous précède et nous échappe. Or, voici que cette scène nous appartient si nous le voulons. Notre volonté peut intervenir dans notre engendrement. Nous pouvons être présents à notre engendrement, auto-engendrement; autosuffisants, nous sommes notre propre référence, plus en dette envers quoi que ce soit. D'ailleurs cet homme nouveau est seul. On ne lui propose pas de partager une loi avec d'autres, mais de s'identifier directement à l'idéal, non de tendre vers lui, mais de l'incarner directement. Il y a abolition de la distance à l'absolu / idéal, nécessaire à l'avènement du symbolique et donc du relationnel. On peut rattacher cela à la fameuse «dissolution du lien social», autre façon de parler de «l'individualisme» actuel. Si l'homme devient Dieu, il n'a plus besoin de personne. Or, ici, il peut le devenir, car le «principe» est dans sa main; il maîtrise la dimension symbolique d'où procède notre humanisation. Ce personnage ne nous représente pas l'altérité de l'autre, il est potentiellement nous-même idéalisé, divinisé par le biais de l'abolition des frontières qui nous limitent. Un indice, dans l'image, de cette proclamation de l'abolition de la Loi symbolique qui est loi de différenciation est l'abolition de la frontière entre l'humain et la chose, en l'occurrence la matière métallique, la machine-robot. Cet homme idéal, que rien ne semblerait pouvoir arrêter ni atteindre, est un être intermédiaire; il a réussi à traverser, donc à faire disparaître la frontière qui le sépare du non-humain. Il a pu sortir de sa condition limitée, ce qui signifie également vaincre la mort. A propos de la transgression des frontières fondatrices, toutes les cultures s'en donnent des représentations en général terrifiantes car signifiant la sortie hors de la condition humaine, donc symbolique: de même qu'il existe dans toutes les cultures des représentations du mélange entre l'homme et l'animal, comme le loup-garou, ou entre le vivant et le mort comme le vampire, qui sont des monstres, on a là un mélange entre l'homme, la chose et le divin, qui produit une sorte d'homme-dieu auto-crée, détenteur du principe dont il procède et dont nous sommes invités à nous emparer aussi. Comme le vampire, cet homme-dieu se multiplie en reproduisant le même que soi et non en en engendrant un autre. Comme la morsure du vampire qui transmet à la victime le principe asymbolique de l'abolition des frontières entre vie et mort pour en faire un autre vampire, le flacon métallique contient ce même principe entre chose, homme et

dieu. Là encore, il y a renversement du message: la confusion des genres ne donne plus un monstre, mais un idéal réalisé.

Tout cela est exactement le message inverse de celui que nous adresse toute structure symbolisante: le symbolique nous précède, nous engendre et nous limite dans le temps, l'espace et l'identité. C'est nous qui dépendons de lui et non l'inverse; nous le recevons et nous nous acquittons de cette dette en le transmettant aux générations suivantes. Ainsi, la relation de dette envers l'absolu nous met en relation avec les autres hommes, car notre symbolisation n'est pas seulement transgénérationnelle; elle existe, se transmet, se maintient en se vivant chaque jour avec les autres, dans notre pratique relationnelle, à travers cette reconnaissance inconsciente et mutuelle de notre humanité commune qui sous-tend nos échanges.

Peut-être objectera-t-on que c'est prendre bien au sérieux ce qui n'est qu'une image publicitaire, un clin d'œil humoristique. C'est exact, au niveau de ce qui est conscient. Mais les éléments utilisés dans ces images sont culturels, renvoient à la science-fiction et bien plus profondément à la Bible, grand récit fondateur de notre civilisation occidentale. On peut d'ailleurs voir dans l'allusion faite à l'Amérique par le biais de la science-fiction une référence à la Bible dans la mesure où le peuple américain possède, parmi ses auto-conceptions fondatrices, celle de nouveau peuple messianique dont la mission est de refonder l'homme pour le recréer nouveau. Or, les éléments culturels, qui nous habitent même à notre insu, nous touchent dans nos enjeux psychiques. A cela s'ajoutent des éléments directement psychiques comme le regard qui confirme le message des éléments culturels détournés: regard de toute-puissance, et le pouvoir captatif de l'image, surtout lorsqu'elle semble nous être adressée «personnellement» et par un émetteur perçu comme plus puissant que nous, «au-dessus».¹

2.2. Brouillage des images de soi et de l'autre

Les représentations de l'altérité répondent au besoin d'appartenance des individus à un groupe. Comme le note Bourdieu, «[les représentations sociales] définissent des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités».² Zarate établit les liens entre les représentations de l'étranger et la démarche identitaire: «Les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit, [...] elles aménagent la relation entre le groupe et l'Autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe».³ Le lieu commun de la délimitation de l'identité à travers l'altérité ne fait que renforcer l'importance des représentations de l'Autre et souligner leur dimension psychologique et psychanalytique. L'opposition entre «représentations positives» et «représentations négatives» induisant des

1 En témoignent les réactions de toutes les personnes qui se sont prêtées à l'entretien de recherche, mené en France et dont sont issus ces résultats.

2 BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit, coll. Le Sens Commun. 69.

3 ZARATE, G. (1994). *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris, Crédif-Didier, coll. Essais, 19: 30.

comportements xénophiles vs xénophobes est réductrice et souligne l'ethnocentrisme des perceptions. Les représentations de l'altérité renvoient en effet à des relations entre groupes, à des rapports de force (pouvoir symbolique et réel), à des préférences et exclusions et à des enjeux dynamiques et complexes.

Quelqu'un qui ne peut accueillir l'altérité, le changement, se fixe dans un «identique» éternel et illusoire qui le prive de sa vie. Accepter l'altérité, c'est accepter la mort qui est notre altérité absolue, et dont le manque, le renoncement à l'amour premier pour les parents, la non toute-puissance face au réel et à l'inconscient, la mort de notre identité passée sont autant de significations. Si l'altérité est ce qui est autre et, par conséquent, vient nous déranger dans notre continuité, il est facile de la projeter sur l'étranger, celui qui vient d'une autre culture que nous ne comprenons pas. Une culture pouvant être définie comme un système parmi d'autres de mise en sens du monde à travers un certain découpage, tout ce qui met ce dispositif en échec est a priori angoissant. Sur la base d'une fonction de représentation suffisamment bien construite, l'individu peut chercher à retisser du sens par-dessus l'écart qui le sépare de l'autre personne, qui sépare les deux cultures; sinon, l'étranger lui sera insupportable et déclenchera en lui des réactions de xénophobie (la phobie étant l'horreur de quelque chose qui est le support d'un danger inconscient). La phobie de l'étranger est aussi bien le fait de celui qui appartient à la communauté d'accueil que de celui qui arrive d'ailleurs, chacun étant l'étranger de l'autre. Le premier refusera de recevoir, le second échouera dans le remaniement identitaire qui s'impose à lui. C'est là que vient s'articuler la question de la représentation de cet autre: dès que le sens est en défaut, l'homme se défend contre l'angoisse que cela suscite en cherchant à se donner une représentation de l'inconnu perturbateur. On sait que le phénomène du stéréotype, par exemple, sert à remplir dans l'urgence les vides de sens liés à l'étranger, comme à cimenter l'identité communautaire sur un mode économique. Les représentations que nous nous donnons de l'étranger sont complexes: constituées de traits portés par toute la société, par les sous-groupes qui la composent, par les familles, par les individus eux-mêmes en fonction de leur biographie. Ces traits changent avec le temps, l'histoire. Les représentations donnent lieu à des images qui les diffusent et les font intérioriser par les individus, de façon à la fois circulaire et évolutive. Toute société humaine connaît ce dispositif des images porteuses des significations essentielles, adressées par des instances représentant la communauté à ses membres afin que tous les partagent, s'y reconnaissent et puissent par conséquent identifier aussi ce qui n'est pas soi.

Nous avons défini une culture comme un système parmi d'autres de mise en sens du monde à travers un certain découpage, donc un dispositif, existant dans toute société humaine, destiné à introduire le principe d'altérité dans le groupe et auprès de ses membres. Cela signifie que l'individu et le groupe sont articulés et interdépendants, et que leurs structurations respectives fonctionnent selon un principe commun. On ne saurait donc les dissocier ni les opposer, même si leurs enjeux ne se recoupent pas exactement. Tout homme et toute communauté doivent, pour vivre humainement, renoncer à s'identifier à l'absolu, à s'imaginer tout-puissants. Sinon, dès que ce dévoiement se produit, c'est la violence et la folie. Cette propension trouve son origine

dans tous les débuts de la vie du bébé, lorsqu'il est dans un état de dépendance et d'impuissance totales pour sa survie même. Pour se défendre contre les affects d'une extrême violence que cet état lui fait éprouver, il développe le fantasme inverse de maîtriser l'objet qui satisfait son besoin et dont sa vie dépend. Par la suite, à mesure qu'il devient de moins en moins impuissant, il apprend corrélativement à accepter peu à peu que le réel ne soit pas totalement maîtrisable. Passer de l'absolu au relatif, c'est le sens de la maturation. En renonçant à être tout et à pouvoir tout, l'homme parvient à être soi et à pouvoir le possible. Ni dieu ni chose, ni tout-puissant ni impuissant. Cela implique que le manque, l'imperfection, la perte, la mort (autant de facettes du renoncement à l'absolu) soient acceptées par chacun et représentés par le groupe. Cet écart à la fois pénible et stimulant entre soi et le tout, c'est l'altérité: ce qui nous altère, nous rend étranger à nous-même et qui, si nous l'accueillons, nous permet d'évoluer en intégrant le nouveau pour remanier notre identité et notre vie. Lorsque nous avons intériorisé notre écart d'avec l'absolu, nous accédons à la dimension symbolique qui est le propre de l'espèce humaine: dans l'espace entre nous et le réel de la matière ou le tout de l'inconscient, nous avons la place de produire des représentations, des images, de la pensée, traversés par notre désir, cet élan vers l'avant que suscite le manque. Le symbole, c'est cette représentation qui vient donner sens à l'absence.

Ce qui rend possible d'approcher cet équilibre, pour chacun comme pour la communauté, c'est un dispositif externe, qui signifie et garantit de l'extérieur les principes humanisants qui pourront ainsi être intériorisés, maintenus et transmis. Exosquelette, tuteur, charpente, toutes ces images pourraient en rendre compte. Ce dispositif, c'est la culture, selon notre acception. Le principe de cette structuration est universel, mais ses expressions sont multiples, ce sont *les* cultures. Ce dispositif structurant est indispensable, d'ailleurs inhérent à toute communauté humaine, mais non parfait: l'équilibre n'est pas pour autant facile à atteindre, encore moins à maintenir et transmettre. Il y a une tension/oscillation permanente entre la tendance du dispositif à se rigidifier pour maintenir sa continuité, et le besoin de remaniement, d'évolution nécessaire au vivant.

Quelles sont les procédures employées pour inculquer le principe structurant à l'individu et au groupe? Il existe dans le dispositif des places instituées à partir desquelles sont assurées des fonctions symboliques; celles-ci ont pour rôle d'adresser à tous des messages verbaux et visuels, ritualisés, théâtralisés, tout en représentant le groupe. Ces messages indiquent à chacun ce que doit être le monde et l'homme individuel et groupal. Ceux qui assurent ces fonctions n'en sont pas propriétaires, mais seulement dépositaires, non pas auteurs des messages, mais seulement vecteurs, canaux, et la Loi de la non toute-puissance leur est transmise et inculquée comme à tous. Ils n'en sont pas l'origine, même s'ils en sont forcément les interprètes, c'est-à-dire ceux qui sont mandatés pour décider, dans l'incertitude, quelle est la meilleure expression à donner au principe immémorial hérité.

Dans nos sociétés occidentales, ces fonctions symboliques structurantes de l'individu et du groupe sont assurées par les hommes politiques, les juges et les juristes, les enseignants, les pères, et parfois encore les prêtres. Ils ont à interpréter et diffuser

l'héritage de lois, de valeurs, tout le découpage du monde propre à nos cultures, qui présente à tous une conception du monde et de l'homme dans le monde; ainsi, chacun peut lui donner sens et se donner sens. Ce découpage en catégories, donc en différences, ne se peut qu'à condition d'avoir renoncé à la fusion initiale avec le tout. Le vecteur par excellence de ce principe de différenciation, de catégorisation, dans nos cultures, est le droit. Il garantit l'ordre généalogique, c'est-à-dire la succession de places symboliques et ordonnées, indispensable à la structuration psychique des individus. Le phénomène de l'inceste, dont la relation sexuelle entre un parent et son enfant est le paradigme et le cas le plus grave, mais qui peut prendre bien d'autres formes, est le résultat de l'échec à intérioriser le nécessaire renoncement à la toute-puissance, et par conséquent le principe de différenciation ou, dit autrement, d'altérité.

Ainsi, quelles que soient ses expressions, la culture est un dispositif universel destiné à inculquer le principe structurant d'altérité à l'homme. Grâce à l'écart intériorisé, à la relativité consentie, ce dernier s'humanise en accédant à la symbolique qui lui permet de remplacer un agir violent par une représentation. Or, la publicité pour A*Men de Thierry Mugler que nous avons analysée plus haut illustre par exemple comment, en mélangeant les fragments culturels et les différents registres de références, l'image opère un brouillage qui, abolissant tout écart, oblitère le principe structurant d'identité vs altérité.

2.3. Publicité, culture et altérité

Les sociétés occidentales européennes connaissent une crise croissante de la légitimité des fonctions symboliques. Le symptôme le plus frappant de cette crise est l'affaiblissement de la fonction politique qui ne parvient plus à adresser aux citoyens des images du monde et de l'homme. C'est ce qu'on entend souvent appeler «perte de repères, crise des valeurs, absence de vision politique» ... On constate simultanément que le renforcement de la puissance du secteur économique, commercial et financier est proportionnel à cet affaiblissement. Si les tenants des fonctions symboliques s'en démettent, les fonctions n'en subsistent pas moins et demandent à être assurées. Si le pouvoir politique se voit transféré à la puissance financière, il en ira de même, peu à peu, pour l'ensemble du dispositif. Ce transfert ne se fait ni explicitement ni rapidement, bien sûr. Simplement on découvre qu'une fonction est de plus en plus assurée par autre chose que qui de droit. C'est le cas de la publicité. La contestation du dispositif symbolique dans nos sociétés se traduit, entre autres phénomènes, par une confusion croissante du public et du privé. Qui, à présent, discerne clairement entre message public et message privé, que ce soit sur les murs des villes ou à la télévision? Profitant de ce brouillage, la publicité commerciale, qui a statut juridique de message privé, récupère à son bénéfice les procédures du dispositif structurant: c'est elle à présent qui adresse aux individus des modèles de l'homme et du monde.

Certes, chacun sait bien que le but de la publicité est de vendre, mais ce qu'il ne sait pas, c'est que les modèles identificatoires auxquels la structure symbolisante nous expose fonctionnent inconsciemment; nous les intériorisons à notre insu, par

imprégnation. Et si cette intériorisation fonctionne, c'est en vertu de la place structurelle instituée d'où est émis le message, place qui est déjà en soi-même un message pour notre inconscient: l'efficacité du message prononcé par un juge, par exemple, tient au fait que c'est un juge qui le prononce. Et le lieu d'où les tenants des fonctions symboliques sont habilités à parler est l'espace public. Si les rues de nos villes, espace public, sont envahies de publicités, si l'on n'a plus les moyens de faire la différence entre télévision publique et télévision privée, si les fonctions symboliques ne s'affirment plus clairement, il est facile à un secteur privé, mais puissant, de s'emparer toujours davantage de l'ensemble de la structure et de mettre à son service, en utilisant les procédures appartenant au dispositif symbolisant, l'énorme efficacité de la dimension symbolique inconsciente de l'homme.

Pour résumer, le secteur marchand profite du brouillage actuel concernant les places/fonctions symboliques instituées, donc légitimes, qui ont pour tâche de diffuser à tous les membres de la communauté la conception du monde et de l'homme au monde propre à cette communauté culturelle. Il profite aussi du discrédit, de la méfiance et du rejet qui frappent la structure symbolique dans nos sociétés. Grâce à ces deux facteurs, brouillage et discrédit, il se substitue clandestinement et de façon usurpée à cette structure en récupérant les procédures et leur puissance d'impact. Ces procédures sont essentiellement la diffusion d'images et de messages, perçus par le destinataire comme venus d'une structure à la fois collective, transgénérationnelle détentrice du pouvoir et de l'autorité, «surplombant» donc l'individu et touchant ses enjeux existentiels et inconscients. Dans de pareilles conditions, les images publicitaires peuvent parfaitement remplir la fonction de modèles identificatoires adressés «d'en haut», pour l'inconscient de ceux qui les reçoivent et n'en reçoivent pas d'autres en provenance de véritables places instituées (ou alors elles sont discréditées). Il en résulte que les images de soi et de l'Autre que la publicité nous envoie façonnent les représentations de chacun sur ce qu'il doit s'efforcer ou éviter d'être.

Le problème est que la logique du secteur marchand *n'est pas* d'assurer la fonction anthropologique de structurer individus et collectivité en leur signifiant le principe de relativité, la nécessité de consentir au manque, d'intérioriser d'une façon ou d'une autre la réalité de la mort. Il s'agit au contraire de *séduire* chacun (ce qui est le contraire de structurer), afin qu'il achète. On va donc lui éviter tout ce que la maturation a de pénible, et flatter sa pente naturelle à la régression et à l'infantilisme, en promouvant en particulier les fantasmes de toute-puissance des débuts de la vie. Telle est la nouvelle conception de l'homme qui, à travers la télévision principalement, semble venir des «instances symboliques structurantes» dont on ne sait plus très bien ce qu'elles sont et qui est en droit de les assurer.

Il est très grave qu'une fonction anthropologique soit remplie par un acteur non légitime et qui, de surcroît, obéit à une tout autre logique. C'est une substitution lourde de conséquences. Elle est à la fois causée par la défaillance des fonctions symboliques légitimes et contribue à l'accélérer et l'aggraver en faisant intérioriser à la majorité une conception désymbolisée de l'homme.

Dans tout dispositif culturel non détourné de son but normal, il existe une représentation, mise sous les yeux de tous, de l'absolu, c'est-à-dire de tout ce à quoi l'homme peut croire, adhérer avec la certitude de la valeur insurpassable de sa croyance comme référence inaugurale, principielle, tout en conservant le sentiment, générateur d'incertitude, de ne pas l'atteindre pleinement, mais seulement de façon approchée, imparfaite, qui laisse ainsi éternellement place à de l'évolution, de la progression, de l'amélioration possible, donc du désir. Il existe, dans le même temps, une représentation de l'écart qui sépare inéluctablement chacun de cet absolu, mais lui permet en même temps d'être en relation avec lui. Chacun *tend* vers cet absolu, tension qui donne sens à sa vie à condition de préserver cet écart. Absolu et relation de l'homme à lui grâce à la distance reconnue et maintenue, voilà ce qui est donné à voir sous forme rituelle, théâtrale, à chacun et au groupe dans toute société humaine. Pour nos sociétés, que l'on pense à une messe catholique, à une cérémonie républicaine, à un tribunal, et l'on aura une idée de ce type de mise en scène de grande efficacité symbolique. Cela comporte toujours un cadre modifié, une «scène», des tenants des fonctions qui sont les courroies de transmission de la structure, le peuple-destinataire, le message verbal et visuel ritualisé qui lui est adressé et où il doit reconnaître toujours la même structure: absolu-distance / relation-soi. Car le contenu du message est toujours le même à travers tous les cas de figure: chacun doit se reconnaître dans l'allégeance collective faite à cette Loi symbolique structurelle. Et c'est cette allégeance commune qui permet de former une société, d'être *en relation*, là encore, c'est-à-dire à la distance du respect, avec les autres; c'est cette loi commune intériorisée qui nous confère égalité de statut humain.

Avec la publicité, ce qui détruit la symbolique qui doit être le résultat de l'action du dispositif auprès du peuple-destinataire, ce sont trois facteurs: le premier est qu'en tant qu'émission par des acteurs privés, elle n'est pas légitimée à occuper cette fonction, et c'est un premier contre-message adressé à tous, à savoir que s'il n'y a plus de différence entre une fonction instituée et un acteur privé, cela signifie qu'il n'y a plus de différence entre la loi collective et la «loi» de l'individu, du moment qu'il a la puissance nécessaire (en l'occurrence l'argent) pour l'imposer. Le deuxième facteur tient au contenu même des messages publicitaires dont nous avons vu qu'ils s'efforcent d'inculquer à tous l'exact contraire du principe structurant. Ce deuxième contre-message, contenu dans les images publicitaires elles-mêmes, est aggravé par le troisième facteur, la logique marchande qui les sous-tend: la symbolisation de l'humain, justement, ne s'achète pas, elle s'hérite, se transmet, se constitue dans la relationnalité entre les hommes.

La lecture des documents publicitaires, qui inondent le quotidien et font du vécu du (re)connu, exige un travail de médiation, du fait de la complexité des mécanismes qu'elle met en marche.

3. Usage du document publicitaire dans la médiation en classe de langue

3.1. La médiation: concept et principes

Le terme de médiation tire son origine du latin «mediare» qui a deux sens. L'un renvoie au don, au sens de procurer, fournir, donner, etc., l'Autre renvoie à l'interposition, au sens de poser entre, d'interposer, d'intercéder. Les deux sens se complètent pour arriver à la définition de la médiation au sens de transmettre par le moyen de... l'usage du terme *médiation* a été introduit dans le champ du droit et de la jurisprudence aux USA en 1970. De là, il s'est répandu dans la plupart des pays européens et dans le Commonwealth. Dans ce contexte, la médiation présuppose un conflit et implique l'intervention d'une personne neutre.¹ Le concept peut être utilisé dans le domaine culturel, dans la mesure où il y a un conflit ouvert provoqué par des différences de représentations culturelles. Les représentations culturelles étant souvent implicites, cachées, il est justifié de situer le processus de médiation culturelle dans le cadre du sens premier de «mediare». En effet, elles ne relèvent pas seulement de processus explicites et conscients, mais sont en grande partie dues à des interactions implicites entre les individus et leur environnement. Les représentations culturelles sont en tout état de cause des notions qui impliquent une médiation, le sens que l'on attribue aux objets, aux choses matérielles, est construit à partir de systèmes de représentations qui prennent forme dans des pratiques culturelles, symboliques.² La prise de conscience de ces schèmes de représentation facilite la compréhension, la reconnaissance de l'autre. C'est un des objectifs de la médiation.

Le psychanalyste René Kaës³ définit d'une façon générale toute médiation comme «un pontage sur des discontinuités», le médiateur étant celui qui doit pouvoir «construire (...) des représentations capables de faire lien et sens entre des éléments disjoints et séparés». Or, le sens ne peut pas être pleinement constitué lorsque la dimension purement consciente, intellectuelle et maîtrisable de la pensée est déconnectée des dimensions plus profondes, qui permettent au sens inconscient de se transmettre à travers le sens conscient. La dimension inconsciente de la pensée effraie, car elle n'est pas contrôlable, mais seule sa présence dans l'échange donne lieu à un vrai sens et une vraie communication. Tout le problème est justement de faire passer ce sens inconscient universel entre des personnes qui utilisent des canaux culturellement différents. Il ne s'agit donc pas pour le médiateur de communiquer des contenus intellectuels maîtrisés, mais d'élaborer des dispositifs susceptibles de permettre au sens de se rétablir pour celui qui ne comprend pas, ce qu'il ne peut garantir: il peut maîtriser

1 Cf. KLAMMER, G., GEIBLER, P. (eds) (1999). *Mediation*. Wien: Falke. 9.

2 Cf. HALL, St. (ed) (2000). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage. 24 sq.

3 KAËS, R. (2002). 'Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires'. in Chouvier, B. et alii (2002). *Les processus psychiques de la médiation*. Paris: Dunod. 11-28.

les dispositifs, mais pas ce qui advient ensuite, et cela fait partie de sa compétence de pouvoir supporter cette part d'incertitude. Elaborer des représentations médiatrices est donc une activité complexe qui mobilise la totalité du psychisme et qui comprend deux dimensions, l'une concernant des savoirs et des contenus culturels à transmettre et l'autre étant une capacité relationnelle. Cette activité est au cœur de l'enseignement de langue/culture.

La publicité offre un champ riche pour étudier ce phénomène de la transmission inconsciente, implicite. Les représentations culturelles jouent en effet un rôle important dans la fabrication des publicités et ont une influence sur les destinataires. Aussi, l'étude des processus de fabrication des documents publicitaires pourrait être utilisée avec profit dans l'enseignement, car les publicitaires puisent les contenus de leurs créations dans le grand réservoir culturel, de langue, littérature, art, histoire et religion, comme nous avons pu le voir dans les diverses analyses proposées. Ils les détournent parfois d'une façon contestable, voire condamnable, ce que les enseignants se contentent souvent de signaler aux étudiants.¹ Les stéréotypes qui articulent souvent images et slogans publicitaires, bien que réducteurs, véhiculent des caractères propres à la société culturelle qui les émet et peuvent servir de matériau brut pour la compréhension d'une culture. Décrypter leurs contenus et leur fonctionnement est la tâche de l'enseignant dans le cadre de sa fonction de médiateur interculturel.

3.2. La tâche de l'enseignant-médiateur: rendre intelligibles les ruptures de sens

Dans la mesure où une image publicitaire n'est pas une représentation socioculturelle directe, mais une création à partir d'éléments culturels, elle nécessite une première intervention médiatrice de la part de l'enseignant. Il s'agit pour lui de savoir décrypter le travail de création qui a présidé à la fabrication de l'image. Les stratégies de création publicitaire sont nombreuses et varient dans le temps. Les reconnaître permet de dégager de la composition finale les fragments culturels qui s'y trouvent mêlés et de les identifier en les replaçant dans le système culturel d'où ils ont été prélevés. Ensuite seulement pourra s'engager véritablement la médiation interculturelle, dans un deuxième temps.

Une des stratégies des publicitaires² est le mélange des fragments les plus hétéroclites. Elle trouve son origine dans une certaine tendance des sociétés occidentales à rejeter les différenciations sociales et à opposer une revendication de transgression aux interdits et tabous que l'ordre social imposait encore jusqu'à la deuxième guerre mondiale.³ Soutenus dans leur conception par la traditionnelle méfiance américaine

1 Cf. ABADI, M.-C. (1999). *Advertising as a Behavior Science*. <http://targetmarket.org>.

2 Cf. RIOU, N. (1999). *Pub fiction, société post-moderne et nouvelles tendances publicitaires*. Paris: Ed. d'Organisation.

3 Cf. LE GOFF, J.P. (1998). *Mai 68, l'héritage impossible*. Paris: La Découverte.

envers les institutions et l'autorité, les publicitaires ont compris l'intérêt de récupérer et promouvoir, à travers leurs productions, cette idéologie, faussement contestataire, car la publicité table sur le conformisme et l'identification sans distance ni critique. Ce mélange des éléments culturels nous adresse implicitement le message suivant: le mélange des genres n'est plus tabou, les frontières différenciantes propres aux dispositifs culturels réellement structurants peuvent et doivent être déniées. Ce message nous signifie que l'on peut s'emparer du découpage du réel qui constitue un système culturel et le modifier à volonté. Le système symbolique n'est plus transmis et intériorisé inconsciemment, il peut au contraire être consciemment manipulé et, avec lui, la conception du monde et de l'homme. On s'affranchit ainsi des normes et catégorisations contraignantes inhérentes à tout processus de structuration individuelle et collective.

Cette stratégie basée sur une certaine idéologie rencontre et conforte une caractéristique particulière au niveau de la réception de l'image par les enquêtés au moins en France et aux Pays-Bas. Il s'agit de la difficulté à percevoir des représentations de l'altérité. Pour les enquêtés de ces pays, rien ne leur paraît étranger, ils ont l'impression que tout leur est familier. Il y a plusieurs éléments d'explication à cette incapacité à différencier: l'environnement médiatique expose constamment les personnes à des représentations provenant d'autres cultures; en conséquence, ces représentations, qui ne correspondent pas à la réalité des cultures elles-mêmes, bien sûr, sont perçues comme familières. Au moins pour ce qui concerne la France, il existe un autre élément d'explication relevant de l'histoire et de la mémoire collective. Il y a, en particulier chez les jeunes, une hantise du racisme¹ qui s'enracine inconsciemment dans le traumatisme collectif de la deuxième guerre mondiale et dans la colonisation/décolonisation.² Cette hantise se traduit par une censure pesant sur toute désignation de la différence, et donc sur la capacité même de penser la différence, l'altérité. La désymbolisation, résultant du rejet de toute structure instituante, en réaction excessive à l'autoritarisme de l'ordre social ancien, favorise également le déni, donc l'effacement de l'altérité. Ce tabou actuel de notre société, concernant la désignation de l'autre, coïncide avec le relativisme culturel occidental qui, au nom de l'idéal de tolérance, dénie toute la conflictualité liée à la catégorie de l'autre, empêchant par là de la penser réellement et donc de lui apporter des réponses symboliques. Dénier la conflictualité ne l'empêche pas d'exister, mais empêche de la transformer en la représentant symboliquement.

La rencontre de ces deux phénomènes, composition hétéroclite hors de tous les systèmes culturels existant (mais les utilisant à volonté) et brouillage de la perception de l'altérité qui en efface la pensée même, confirme pour les individus cette conception d'un monde indistinct aux frontières abolies: celui du «tout est possible», celui de la toute-puissance. Si on prend l'exemple de la publicité KRO, cette image est tout à fait énigmatique, alors que rien en elle n'est étranger, ne semble autre. Chaque fragment est identifiable et rattachable à son univers culturel d'origine, mais l'ensemble ne prend

1 Cf. Réaction des enquêtées françaises à l'image proposée par Ben 'Boos'.

2 Cf. TRAVERSO, E. (2002). *La violence nazie, une généalogie européenne*. Paris: La Fabrique.

pas sens, car il ne s'insère pas dans un système de référence existant. L'abolition des frontières entre soi et l'Autre est figurée ici par le mélange des registres: Christianisme (évocation de la Vierge Marie) et Bouddhisme (le vêtement évoque le moine bouddhiste), Occident et sociétés traditionnelles (le collier dit «ethnique»), association d'éléments très concrets et incarnés (maternité, allaitement, bébé potelé), érotiques (la bouche, le sein) et d'allusions à la spiritualité (expression du visage, auréole), à l'univers (le globe terrestre).

Ce qui imite ici un système symbolique est en réalité imaginaire; en effet, il est auto-créé, a pour référence la seule volonté du créateur, signifie que rien ne subsiste plus des anciennes catégorisations, c'est-à-dire des anciens interdits et incompatibilités. Or le symbolique, reçu et partageable, nous limite, puisqu'il est non maîtrisable, tandis que l'imaginaire, qui appartient à chacun, ne connaît pas de restrictions.

Il est important qu'un enseignant de langue soit sensibilisé à ces différences pour ne pas donner à croire à ses étudiants qu'une image publicitaire pourrait leur livrer directement les codes et les références de la culture cible. Le travail de l'enseignant dans la médiation interculturelle est aussi de pointer les stéréotypes élaborés pour la culture de l'Autre et de révéler les préjugés émanant de la culture de soi, de sa propre culture. Par là, l'apprentissage de savoirs culturels peut s'enrichir et la relativisation des évidences culturelles peut permettre l'accès à la compréhension de l'autre, de la culture de l'autre.

Ainsi, pour comprendre une dimension de la publicité «Messe Frankfurt», il faut non seulement pouvoir reconnaître le décor de Wall Street, temple de la finance internationale à Manhattan, mais encore connaître le proverbe allemand «Seine Schäfchen ins Trockene bringen» que cette mise en scène illustre; il signifie «mettre ses moutons à l'abri», c'est-à-dire placer son argent en terrain sûr, faisant référence à Wall Street et en y ajoutant la caution de la candeur apportée par la couleur blanche, celle du petit sac à dos en forme d'agneau que tous les personnages de l'image portent. Les individus dont le regard couvre les quatre points cardinaux sont individuellement et indépendamment, mais tous de la même façon en marche vers une même opération comme les pions posés sur un échiquier. La quête individuelle peut se poursuivre en une performance collective, deux personnes marchant ensemble d'un même pas à l'arrière-plan de la photo au bout de la rue. Un savoir culturel indispensable à la compréhension du document, à savoir le proverbe implicite, doit donc être apporté par l'enseignant.

De même, dans la publicité Canon¹, l'objet central, l'appareil «Ixus», tout en étant au centre de la focalisation par son œil ouvert, est finalement présenté comme un

1 Nous n'avons pas reçu l'autorisation de reproduire cette image. Description: buste d'une belle femme noire, de profil, vêtue d'une robe collante bleu métallisé défilée jusqu'à la naissance des seins. Sa main sur la poitrine porte de faux ongles en forme de griffes. Un appareil photo Canon Ixus en guise de boucle d'oreille. Des lunettes noires design Thierry Mugler. Cheveux noirs hérissés comme une crinière. Fond d'image bleuté; en bas, un rectangle rouge avec inscrit en blanc: «eyewear by Thierry Mugler Ixus by Canon».

accessoire (un pendant d'oreille); l'ensemble des accessoires soulignent le thème principal de la photo qui semble être l'élégance féminine: les lunettes aérodynamiques – un habit pour l'œil «eyewear» marqué Thierry Mugler –, dont le lisse brillant contraste avec le mat des cheveux hirsutes, les épaules dénudées dont le nu lisse contraste avec le plissé brillant de la robe, et provocants, les ongles cosmétiques à l'américaine dont la couleur blanche tranche avec le noir des lèvres. Les faux ongles, pratique très en vogue aux USA et manifestant le goût du soigné féminin, peuvent aussi être lus comme attribut animalier. L'animalité évoquée par les cheveux et les griffes renvoie à l'érotisme d'une sensualité brute; associée au design le plus sophistiqué et le plus élégant, elle exprime une transgression, d'une aisance désinvolte¹. La griffe T.M. pourrait ainsi en Europe passer pour des griffes!

La publicité KRO, qui en appelle à «partager un sentiment» comme le texte l'indique, propose une image de madone allaitant, aux connotations implicites renvoyant à un patrimoine commun européen: d'une part à la tradition catholique qui fait de Marie, mère de Jésus, la Sainte Vierge, reine salvatrice du monde comme le soulignent les yeux tournés vers le ciel et l'auréole qui entoure sa tête et qui prend l'allure du globe terrestre; d'autre part à la peinture italienne de la Renaissance, en particulier à la tradition raphaélite. Des valeurs fondamentales sont associées à l'image proposée dans cette publicité, la femme référant à la mère de Dieu et aux madones de Raphaël, dominant le globe terrestre et semblant se détacher d'un cercueil que suggère le capitonnage qui fait le cadre de la photo: béatitude et plénitude, universalité et éternité, caractérisant l'identité propre et la relation à autrui. Ainsi une image composée d'éléments appartenant à des systèmes culturels particuliers réfère à des normes et valeurs relatives à ces cultures, mais qui sont présentées comme étant universelles.

Ce que l'on prend pour des évidences n'en sont donc pas; ce sont des constructions culturelles relatives. A l'enseignant de montrer que l'explicite renvoie à des implicites différents selon les cultures, en nommant et expliquant les éléments du savoir. Ceci entraîne un travail sur la culture de l'apprenant et sur celle de la langue d'apprentissage, l'individu – l'enseignant et l'apprenant – étant au cœur de ce phénomène dynamique complexe.

La recherche que l'équipe a menée a évolué au cours des sessions de travail à Graz et des rencontres intermédiaires au long des trois années. Dans le cadre de la problématique pluridisciplinaire proposée à l'ensemble du groupe pour la recherche sur la médiation culturelle et la didactique des langues, nous avons opté pour le choix d'un matériau fréquemment utilisé en didactique des langues et des cultures: le document publicitaire. Très présente dans l'environnement quotidien, la publicité est en effet chargée de connotations culturelles qui renvoient à des référents propres aux us et coutumes, aux pratiques culturelles d'une société; elle offre donc un champ riche à l'enseignant de langue et culture étrangères. Il nous intéressait d'analyser comment *l'Autre* y est représenté, d'une part, dans les quatre pays qui sont les nôtres et comment

1 Cf. BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.

cette représentation est perçue, d'autre part, dans les différents pays. Après une approche quantitative qui nous a permis de constater des différences de réception, nous avons choisi de privilégier l'analyse des processus de fonctionnement à l'œuvre dans une rencontre entre l'individu et la publicité, processus qui renvoient à l'identité de l'individu d'une part, aux normes et valeurs structurant la société, d'autre part. Ainsi notre choix du matériau publicitaire s'est révélé judicieux, puisque pour l'enseignement de langue et culture étrangères, le document publicitaire est à la fois un objet d'analyse, un instrument qui permet d'observer un processus de la construction identitaire culturelle et un matériau didactique support de médiation pour une prise de conscience culturelle et la mise en place de stratégies de lectures.

Annexes

Documents publicitaires reproduits en annexe:

- Publicité Thierry Mugler Parfum parue dans *Le Nouvel Observateur* (28 septembre – 4 octobre 2000).
- Publicité KRO, Chaîne néerlandaise de radio et télévision, dans *NRC Handelsblad*, octobre 2000.
- Publicité Babyliss (distributeur en Grèce: Vassilias S.A.), electrical hair beauty products / appareils électriques pour les soins de la chevelure, dans *7 Μέρες* tv 11-17 novembre 2000.

Annexe 1



Source: Publicité Thierry Mugler Parfum parue dans *Le Nouvel Observateur* (28 septembre – 4 octobre 2000).

Annexe 2



Source: Publicité KRO, Chaîne néerlandaise de radio et télévision, parue dans *NRC Handelsblad*, octobre 2000.

THE BaByliss EFFECT

TRY IT ON YOUR HAIR TOO!

Curl & Shine
ΤΟ ΜΟΝΟ ΜΕ ΑΤΜΟ!

4x4 Crimper

Straight & Shine
ΤΟ ΜΟΝΟ ΜΕ ΑΤΜΟ!

Τώρα και τα πιο άπιαστα μαλλιά γίνονται... μπούκλες!

Κατασφρώνει και ισιώνει τα μαλλιά με 4 διαφορετικούς τρόπους!

Ισιώνει και φορμάρει τα μαλλιά. Δίνει όγκο και λάμψη!

ΜΕ ΤΗΝ ΕΓΓΥΨΗ
ΒΑΣΙΛΙΑΣ

Source: Publicité Babyliss (distributeur en Grèce: Vassilias S.A.), electrical hair beauty products / appareils électriques pour les soins de la chevelure, dans 7 Μέρες tv 11-17 novembre 2000.

Chapitre 7 :

Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

Denise Lussier, Réjean Auger, Viera Urbanicová, Marcella Armengol, María Paz de la Serna, Maria Conception de Miguel¹

1. Contexte de la recherche

Le chapitre 7 rencontre deux exigences. La première vise à présenter la démarche mise de l'avant par notre sous-groupe de recherche dans la conduite de la recherche afin d'exercer un contrôle de la qualité de l'ensemble et dans le but d'assurer éventuellement la transférabilité des quelques données recueillies dans des contextes plus englobants. Cette démarche nous permet de proposer un prototype de recherche intéressant à respecter dans des contextes similaires de recherche. La deuxième exigence se veut pragmatique, puisqu'elle vise à illustrer les diverses étapes de la présente recherche à l'aide du travail effectué par notre groupe.

Pour des raisons de logistique et de contraintes particulières et de respect de l'échéancier par rapport aux exigences du Centre européen pour les langues vivantes, seules les données recueillies par la Slovaquie ont pu être analysées, parce qu'elles étaient disponibles au moment de la rédaction du chapitre.

1 Denise LUSSIER, professeur, Université McGill, Canada, responsable de la recherche;
Réjean AUGER, professeur, Université du Québec à Montréal, Canada, représentant;
Viera URBANICOVÁ, maître-assistant, Université Comenius, Faculté de pédagogie, Slovaquie, représentante;
Marcella ARMENGOL, enseignant de français, Escola Andorrana, Andorre, porte-parole du groupe;
Paz DE LA SERNA, ministère de l'Éducation, Espagne, représentante;
Maria Concepcion DE MIGUEL DE LA CALLE, ministère de l'Éducation, Espagne, représentante.

2. Démarche dans la conduite de la recherche

L'objectif général pour l'ensemble du projet de recherche porte sur la formulation de propositions quant au rôle de la médiation culturelle et des compétences en jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ces propositions interpellent différents champs de recherche. Nous pouvons les définir selon les connaissances à acquérir et les interventions pédagogiques à promouvoir. La sémiolinguistique vise l'interprétation des discours d'ordre littéraire et médiatique; la psychologie sociale met l'emphase sur la connaissance de soi, l'identité ethnique et le développement des représentations culturelles; la didactique des langues s'attarde sur l'apport de l'enseignement, qu'il s'agisse du rôle de l'enseignant comme médiateur et de l'utilisation efficaces des ressources didactiques (formation des enseignants, élaboration de manuels scolaires et utilisation de documents de référence). Devant une telle diversité, des choix de recherche s'imposent. Les interrogations sont nombreuses. Dans cette optique, nous proposons la démarche suivante.

2.1. En première instance, l'obligation de bien cerner les problématiques que l'équipe de recherche entend explorer

Problématique spécifique au groupe de recherche

Nous savons que les enseignants de langues véhiculent des représentations culturelles à partir de différentes sources d'information tels que les programmes d'études, le matériel didactique, les textes de lecture utilisés, et la sélection de leurs propres expériences. Mais utilisent-ils l'apport de telles sources pour développer une compétence interculturelle chez les apprenants? Les enseignants sont des acteurs sociaux tout en étant des pédagogues, mais se donnent-ils le rôle de médiateur culturel? Certes, tout enseignant possède une expérience interculturelle, mais en est-il conscient? Certes, il interprète les situations interactionnelles de communication qui interviennent dans les cours, mais tient-il compte des processus identitaires? Adopte-t-il des stratégies d'exploitation, de négociation, voire même de remédiation en cas de tensions ou de mésententes entre des groupes d'apprenants?

Si nous voulons cerner les divers rôles dévolus au «médiateur culturel», il devient inexplicable de ne pas considérer, comme catalyseur de première instance, l'enseignant de langue. De par sa nature, l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante incarne la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans le développement des représentations culturelles. Dans ce cas, ne serait-il pas tout aussi important de viser à intensifier l'ouverture aux autres cultures que de tendre à développer une compétence langagière? L'enseignement des langues est une des matières privilégiées pour intervenir auprès des jeunes et des adolescents. Quel rôle l'enseignant se donne-t-il dans la mise en œuvre d'une telle démarche? Est-il formé en ce sens? Peut-il jouer ce rôle? Veut-il jouer ce rôle?

Lorsque nous voulons répondre à ces questions, nous sommes contraints d'avouer notre méconnaissance de la situation des enseignants de langue pour jouer le rôle de médiateurs culturels dans leurs interventions pédagogiques en salle de classe. Dans le contexte de la présente recherche, les chercheurs de trois pays ont manifesté le désir d'interroger les enseignants. Nous vous présentons les contextes de l'enseignement des langues en Andorre, en Espagne et en Slovaquie.

Contexte en Andorre

Andorre est une principauté située entre l'Espagne et la France où le catalan est la seule langue officielle de l'Etat et possédant toute autonomie quant à ses institutions politiques et son système d'éducation. Pour la présente recherche portant sur la médiation culturelle et la didactique des langues, notre intérêt a porté sur la formation initiale et continue des enseignants, de même que sur leurs pratiques en enseignement de la culture. Pour recueillir des données sur le sujet, nous avons retenu des enseignants du collège et du lycée d'une école publique d'Andorre (Escola Andorrana) dont l'enseignement se fait en catalan, et des enseignants d'autres systèmes scolaires du pays (français et espagnol, laïques et confessionnels) qui enseignent le catalan comme langue étrangère et qui dépendent au niveau des programmes du gouvernement andorran. Ces enseignants n'enseignent que le catalan, à raison de trois heures par semaine. On a décidé de limiter l'administration du questionnaire aux institutions environnantes du ministère d'Andorre.

Plusieurs raisons ont justifié le choix de cette recherche en Andorre. Il nous est apparu important d'obtenir un profil des enseignants de langues vivantes en ce qui concerne l'état de leurs connaissances et de leur formation, l'enseignement qu'ils préconisent et véhiculent dans le développement d'une compétence interculturelle chez les élèves à qui ils enseignent. Les principales interrogations portent sur:

- a. Quelles sont les méthodes d'enseignement des langues utilisées par les enseignants?
- b. Quelle est la place accordée par les enseignants à l'enseignement de la culture? Y a-t-il place pour la comparaison entre cultures?
- c. Comment les enseignants jouent-ils le rôle de médiateur culturel (rapports entre langues et cultures) dans le processus d'enseignement des langues?
- d. Les enseignants favorisent-ils la médiation entre langue maternelle et langues/cultures étrangères ou nationales?
- e. Les enseignants sont-ils sensibilisés face à des situations de pluralité linguistique?
- f. Font-ils la distinction entre les attitudes, les comportements et les savoirs?
- g. Quelles sont les attitudes des enseignants à propos des différences linguistiques en classe?

h. Quel est le rôle que jouent les représentations culturelles dans leur formation et leurs pratiques?

Toutes ces questions ont été proposées afin d'avoir une vision des connaissances, des pratiques, des attitudes et des représentations culturelles que peuvent avoir les enseignants de langue sur la langue qu'ils enseignent et sur leur langue maternelle, tout en tenant compte de la langue du pays. Aussi, nous avons essayé de savoir si, grâce à leur formation et à leurs expériences culturelles, ils jouent un rôle de médiateur.

Comme il est facile de le constater, toutes nos interrogations prennent racine dans l'importance que nous voulons accorder à la dimension «culture». Celle-ci nous apparaît comme un élément capital dans le développement d'une véritable compétence de communication. Or, à ce jour, nous ne possédons aucune information nous permettant de mettre en place des interventions pédagogiques adaptées en fonction des besoins et des attentes des enseignants. La présente recherche ne peut qu'apporter des éléments de réponses pour aider notre réflexion.

Contexte de l'Espagne

La formation des enseignants non universitaires

Formation initiale

La formation des enseignants d'écoles maternelles et primaires est assurée par les Facultés de l'éducation. Il s'agit d'études de premier cycle (*diplomado*) qui durent trois ans et englobent une formation théorique et pratique. Les études débouchant sur ce certificat comprennent divers champs de spécialisation, dont les langues étrangères.

Pour l'enseignement au niveau secondaire, il faut disposer d'un diplôme de deuxième cycle (*licenciado, ingeniero* ou *arquitecto*), obtenu à l'issue de quatre ans d'études universitaires, et avoir suivi avec succès un cours de qualification à l'enseignement, débouchant sur un certificat professionnel de spécialisation didactique. Le cours de qualification à l'enseignement est organisé en diverses filières spécialisées, correspondant aux différentes matières enseignées au niveau secondaire. Le cours dure une année académique et inclut des matières pratiques, ainsi qu'une pratique professionnelle de l'enseignement. La nouvelle Loi portant sur l'organisation de la qualité de l'éducation pourrait entraîner certains changements dans le domaine de la formation des enseignants du secondaire.

Formation continue

Le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports, les communautés autonomes et les universités proposent des cours de perfectionnement à l'intention des enseignants de l'école maternelle, de l'école primaire et de l'école secondaire.

En 2000, l'Institut supérieur de formation des enseignants (Instituto Superior de Formación de Profesorado) a été établi comme unité du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports dans le but d'organiser des programmes et des activités pour les enseignants à l'échelle nationale. La Sous-direction générale des programmes européens (Subdirección General de Programas Europeos), également une unité du ministère de l'Éducation, propose des programmes pour enseignants en collaboration avec diverses institutions européennes telles que la Commission européenne et le Conseil de l'Europe.

Les communautés autonomes élaborent également des programmes impliquant diverses institutions, afin de répondre aux besoins de formation des enseignants de leur territoire. Les centres d'enseignants assument également leurs fonctions à l'échelle de la communauté autonome, et développent des programmes (séminaires, cours, tables rondes, conférences, etc.) de perfectionnement des aptitudes d'enseignement.

Les enseignants d'établissements privés bénéficient de formations par le biais des plans élaborés par les associations professionnelles, les organisations syndicales et autres institutions.

Contexte de la Slovaquie

En Slovaquie, le contexte de l'enseignement a radicalement changé après novembre 1989. Avec le changement du système politique, la langue russe a perdu sa position privilégiée en faveur des langues occidentales. Le manque d'enseignants qualifiés pour enseigner ces langues a donc nécessité le «recyclage» des anciens enseignants de russe qui venaient de perdre leur travail. Les universités ont alors organisé des cours post-universitaires pour répondre à ce besoin. Cette formation raccourcie a permis de résoudre la situation dans l'enseignement au niveau primaire et secondaire.

En ce qui concerne la formation des enseignants à l'enseignement de la culture et de la civilisation, il faut mentionner que cette formation, même pour les enseignants qui reçoivent une formation sur cinq ans, ne correspond pas à une situation idéale, étant donné que les enseignants apprennent la culture et la civilisation des pays concernés presque uniquement à l'université; les longs séjours à l'étranger ne sont pas encore très répandus. Quant aux manuels utilisés dans l'enseignement, ils viennent toujours de l'étranger et ils sont éventuellement complétés par les manuels slovaques.

Avec l'ouverture des frontières et la multiplication des contacts avec l'étranger, le besoin d'un enseignement des langues étrangères comprenant aussi la composante culturelle est devenu très important. C'est pourquoi il nous apparaissait essentiel dans une recherche portant sur la médiation culturelle et la didactique des langues de voir si la formation initiale et continue des enseignants répond à ce besoin.

2.2. En deuxième lieu, l'obligation de bien cerner les questions de recherche

En ce qui concerne notre méconnaissance du rôle des enseignants de langues vivantes en tant qu'acteurs sociaux et de médiateurs culturels, plusieurs questions surgissent. Une étude des divers modèles de «compétence de communication» montre bien que l'enseignement/apprentissage des langues vivantes se développe, depuis plus d'une décennie, autour des quatre composantes: la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman 1991; Conseil de l'Europe, 2001). L'intégration du développement d'une compétence interculturelle dans de tels modèles est encore à l'état embryonnaire, quoique trois modèles théoriques aient été proposés par les chercheurs (Byram et Zarate, 1994; Byram 1992,1997; Lussier 1997 et sous presse). Dans cette perspective, nous pouvons croire que les enseignants ont développé leurs propres modèles de référence à partir de leurs expériences personnelles, de leurs pratiques en situations de communication interculturelle et de leur formation comme enseignant de langue. Nous formulons les questions suivantes:

Question générale

Est-ce que les enseignants de langue sont capables, vu leur formation et leurs expériences culturelles, d'être des acteurs sociaux dans le développement d'une compétence interculturelle, d'agir comme des médiateurs culturels, ou même de se donner un tel rôle dans leur démarche de l'enseignement des langues vivantes?

Questions spécifiques

1. Quels sont les lieux, ainsi que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants?
2. Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures?
3. Quelles sont les expériences de médiation que peuvent dispenser les enseignants de langues?

Les questions étant posées, nous en sommes arrivés à faire l'inventaire des modèles théoriques existant et à vérifier la pertinence des faits et des hypothèses qui en découlent. Chacun des chercheurs a procédé à une analyse de ses besoins et des types d'information qu'il souhaitait recueillir. Nous avons alors cherché un cadre conceptuel de recherche nous permettant de répondre à l'ensemble des questions de recherche.

2.3. En troisième lieu, l'élaboration du cadre conceptuel de la recherche

Nous savons à quel point la langue et la culture constituent deux concepts inséparables. Plus qu'un reflet de la culture, la langue constitue cette culture. Pour Bourdieu (1982), la langue est plus qu'un instrument de communication. Son infinie capacité de générer des rapports de forces symboliques façonne les perceptions des gens et leur vision du monde social. Des représentations mentales se construisent, c'est-à-dire des schèmes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance où les individus investissent leurs intérêts et leurs présuppositions. Aussi, il devient de plus en plus important de ne plus considérer les actes langagiers simplement comme des éléments linguistiques, mais bien en tant que véhicules de la culture et des représentations que l'on se fait de l'Autre et des autres cultures.

Malgré les efforts et les plus récentes recherches, la relation *langue* et *culture* nous semble sous-estimée; d'où la nécessité de proposer de nouveaux modèles de compétence langagière intégrant le développement d'une véritable compétence interculturelle pour les apprenants de langues vivantes. Pour la présente recherche, nous avons travaillé à partir du cadre conceptuel de Lussier (1997). Celui-ci comprend trois grandes dimensions: a) les *savoirs* d'ordre cognitif, qui prennent en compte les modes de vie, les usages, les pratiques, les institutions et les normes de référence de l'individu et de la société, b) les *savoir-faire* d'ordre comportemental, qui reposent sur les comportements, les pratiques plurilingues et pluriculturelles dérivant de l'environnement familial, culturel et social des individus et qui visent le développement d'habiletés spécifiques en fonction des contextes de communication, c) les *savoir-être* d'ordre affectif, qui portent sur les représentations mentales des individus et le développement des attitudes pouvant aller de la connaissance de soi à la sensibilisation et à l'appropriation d'autres cultures et au respect des valeurs des autres.

Pour élaborer le cadre conceptuel spécifique à la présente recherche (tableau 1), nous avons eu une session de discussion où chacun des chercheurs a pu exprimer ses attentes et ses besoins. Nos interrogations portaient sur la formation initiale et continue des enseignants et les représentations culturelles que ceux-ci ont pu développer dans un tel contexte ou par le biais de leurs expériences plurilingues et pluriculturelles.

Tableau 1: Cadre conceptuel de la recherche – Les enseignants: Représentations culturelles et compétences en langue étrangère

Dimensions	Sous-dimensions	
<u>1. Savoir</u> Profil des connaissances	1.1 Formation	1. Initiale
		2. Continue
		3. Linguistique
		4. Culturelle
	1.2 Compétences	1. En langue L1 – LE et LM
		2. Culturelles
1.3 Vécu	1. Les apprentissages	
	2. Les pratiques linguistiques et culturelles	
<u>2. Savoir faire</u> Profil des comportements	2.1 Comportements	1. Approches et méthodes d'enseignement
		2. Types d'activités
		3. Stratégies
	2.2 Mobilité	1. Familiale/Sociale/ Professionnelle
<u>3. Savoir-être</u> Profil des attitudes	3.1 Perception/ attitudes	1. Savoir comprendre
		2. Savoir accepter
	3.2 Rôle comme enseignants	1. Tension/Négociation
		2. Médiation

En ce qui concerne la première dimension, *les savoirs*, il s'agissait pour chacun des pays d'évaluer les connaissances des enseignants. Trois sous-dimensions ont été retenues: 1) leur formation à l'enseignement des langues, qu'il s'agisse de formation initiale, continue, linguistique ou culturelle, 2) le niveau de leur compétence en langue maternelle (LM), en langue étrangère (LE) ou langue seconde (L2), de même que le niveau, tel que perçu, de leur compétence culturelle, 3) leur vécu en termes d'apprentissage, de situations communicatives d'interactions, de pratiques linguistiques et culturelles. Quant à la deuxième dimension, les *savoir-faire*, ils portent sur l'évaluation des comportements liés aux interventions pédagogiques de l'enseignant en salle de classe. Ils visent plus spécifiquement les approches et les méthodes

d'enseignement privilégiées, les types d'activités linguistiques et culturelles mises en œuvre pour susciter l'interaction des apprenants, et les stratégies déployées pour favoriser le développement d'une compétence culturelle. La troisième dimension, le *savoir-être*, pour sa part, est considérée comme la dimension psychologique des représentations culturelles. Nous retenons l'évaluation des attitudes et des perceptions culturelles des enseignants. Dans un premier temps, développer un savoir-être culturel signifie savoir-comprendre et savoir-accepter les autres cultures. Il doit y avoir prise de conscience et appropriation de l'autre culture. En dernière instance, le savoir-être vise l'internalisation de ses propres valeurs et le développement d'un système de valeurs favorisant une l'altérité et l'empathie; l'objectif ultime étant de jouer le rôle de médiateur culturel dans des situations de tensions, de conflits où les intervenants doivent même parfois négocier les situations de communication.

Déjà, nous pouvons supposer que l'interaction des enseignants et des discours, tant pédagogiques que culturels, qu'ils véhiculent auprès des apprenants est fortement liée à leur formation et leurs expériences antérieures, d'où l'importance de chercher à connaître leur niveau de connaissances, leurs comportements et leurs attitudes dans le développement des représentations culturelles.

Comme nous pouvons le constater, l'élaboration d'un cadre conceptuel de recherche est une étape primordiale dans le cadre de toute recherche. Il est devenu le cadre de référence pour chacun des pays impliqués dans la recherche. De cette façon, nous assurons une même vision, les mêmes objectifs et les mêmes questions de recherche. Dans cette optique, nous espérons pouvoir mettre en commun nos expérimentations, sachant que nous allons recueillir des données de même type. De plus, le cadre conceptuel de recherche nous a permis, dans un deuxième temps, de mieux définir le cadre opérationnel de la recherche. Ce cadre couvre les aspects méthodologiques de la recherche et fait l'objet en quelque sorte de la deuxième partie de ce chapitre.

2.4. En quatrième lieu, l'élaboration du cadre opérationnel comprenant les diverses étapes de la méthodologie de la recherche

La démarche méthodologique (Auger R., Séguin S. P., Nézet-Séguin C., 2000) proposée et adaptée dans le cadre du projet suit le déroulement habituel au secteur de l'éducation et des sciences humaines. Elle comprend une analyse conceptuelle et une validation de chacun des aspects du cadre théorique. La validation du cadre théorique mène ensuite à la production de chacune des questions ou énoncés du questionnaire, à leur révision par un comité d'experts et à la production du protocole d'administration. Selon les standards bien établis, une analyse métrologique des items (terme générique) suit l'administration et la saisie des données. Cette analyse de la qualité des items permet une validation empirique de ceux-ci et assure la qualité de l'interprétation, à la fois normative et critérielle (en référence à un cadre conceptuel des résultats) menant à une prise de décision ou action en fonction des objectifs visés.

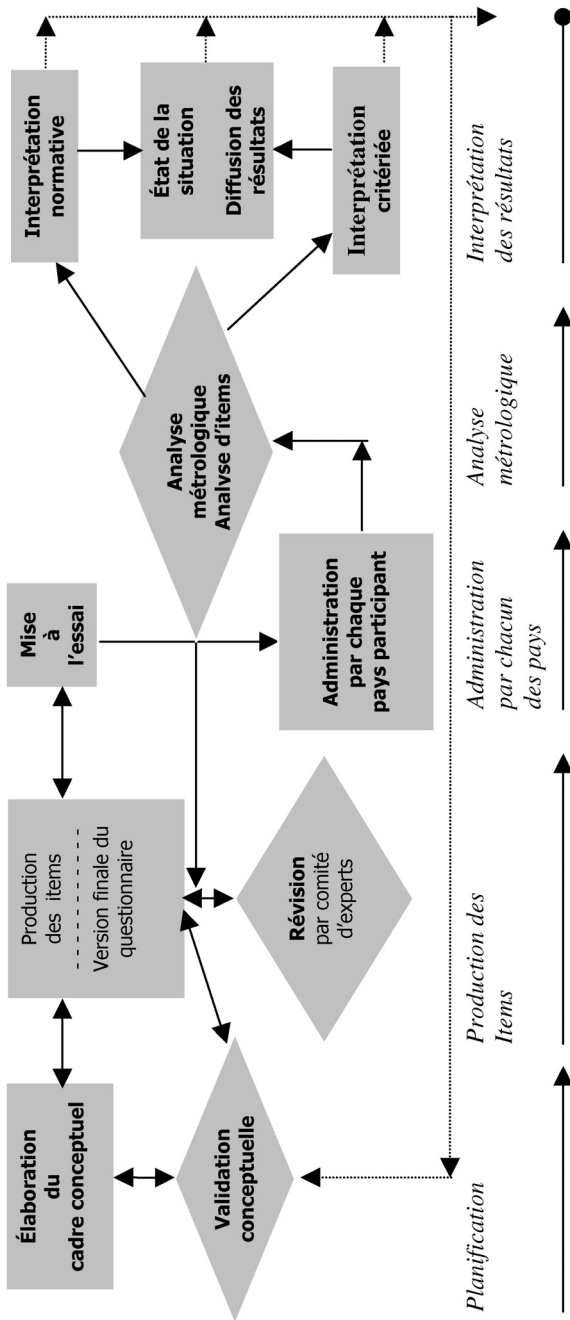


Figure 1: Démarche méthodologique utilisée

La Figure 1 met en évidence la nature des relations entre les diverses étapes. On observe des liens interactifs (doubles flèches), ainsi que plusieurs boucles de rétroaction entre différentes étapes. Ces interactions et rétroactions permettent d'assurer le contrôle de la qualité, ainsi que la validité de chacune des étapes. Ce contrôle de la qualité de l'information relative aux étapes assure les ajustements nécessaires entre les étapes de la production.

La suite du texte reprend chacune des étapes méthodologiques tout en y décrivant les résultats de la présente recherche.

2.4.1. *La planification*

L'étape de planification a pour but d'aider les chercheurs à bien identifier et à définir le domaine de la recherche en lien avec le cadre conceptuel de recherche retenu. Cette étape oblige déjà les chercheurs à décrire l'intention de recherche souvent sous forme de questions, à choisir les modalités d'investigation et les types d'interprétations souhaitées des données recueillies. Cette étape demande aussi de circonscrire les éléments essentiels et représentatifs des compétences visées, celles qui vont constituer les questions ou les items de l'instrument d'enquête.

Pour les fins de la présente recherche, l'intention est de répondre à la question générale et aux trois questions spécifiques de recherche. La recherche utilise une démarche d'enquête ayant comme modalité d'investigation l'administration d'un questionnaire écrit. Quant aux compétences visées, elles ont été clairement identifiées lors de la spécification des sous-dimensions du cadre conceptuel, chacune de celles-ci devant servir à l'élaboration des questions. Les trois pays (Espagne, Andorre et Slovaquie) ont d'entrée de jeu accepté la proposition du cadre conceptuel présenté ci-dessus non sans demander quelques modifications ou ajout. Cette étape de validation s'est effectuée entre les représentants des divers pays; il s'agit donc d'une validation par représentants nationaux.

2.4.2. *L'élaboration des questions pour le questionnaire écrit et mise en forme de la version finale*

L'étape de production des questions ou des items d'un questionnaire écrit relève de deux contraintes. Premièrement, aucune question n'est gratuite, c'est-à-dire que chacune d'elles est fonction des objectifs ou des aspects conceptuels visés et doit assurer la congruence et la pertinence de ces derniers. Deuxièmement, leur élaboration doit respecter les règles de rédaction des questions fermées ou ouvertes (cf. chapitre 3, élaboration d'un questionnaire).

Dans la présente recherche, le questionnaire existe en quatre langues (française, catalane, espagnole et slovaque). Comme la langue de travail de l'équipe est le français, le questionnaire en français a servi de document de base et de support pour l'ensemble des traductions: questionnaire en catalan pour l'Andorre, questionnaire en

espagnol pour l'Espagne et questionnaire en slovaque pour la Slovaquie. Le questionnaire est constitué d'un tronc commun (58 questions) pour l'ensemble des trois pays présents dans le projet et de parties distinctes pour adapter le questionnaire aux diverses exigences et spécificités des divers pays (Slovaquie: 66 questions; Espagne: 61 questions; Andorre: 61 questions).

Tous les items produits ont passé l'étape de la révision docimologique et la validation du contenu par l'entremise de l'équipe des représentants nationaux sous la supervision des experts canadiens. Une fois la version française validée par le comité des représentants, la traduction en trois autres langues s'est effectuée (espagnole, catalane et slovaque).

De plus, puisqu'il s'agit de la traduction du questionnaire en trois langues différentes à partir d'une version française, la révision des items en termes de conservation du sens premier (français) doit s'effectuer éventuellement sur chacune des nouvelles versions par une retraduction des items de la langue visée à la langue de référence. Chaque équipe nationale a la responsabilité d'assurer le respect de sens dans la version traduite par une retraduction en langue française.

2.4.3. L'administration par chacun des pays du questionnaire écrit

Cette étape consiste à monter tout instrument d'enquête (questionnaire ou autre) et à l'administrer selon une procédure standardisée, et ce afin d'assurer un même traitement à l'ensemble des répondants quelque soit leur origine ou leur pays d'appartenance. Il s'agit aussi de procéder à une mise à l'essai du questionnaire pour vérifier la bonne compréhension des directives et des questions de même que le déroulement général de son administration. Cette dernière phase est obligatoire, mais l'on observe que, pour les praticiens, celle-ci est souvent escamotée au profit de l'administration immédiate du questionnaire.

Pour la recherche, il s'agissait donc au départ de mettre en place une administration qui soit crédible, adaptée à la réalité des enseignants consultés, simple en terme de facilité d'accès, juste et équitable pour tous et réaliste en ce qui concerne la faisabilité de l'opération et le temps alloué pour la passation du questionnaire.

Contexte d'Andorre

Le questionnaire a été traduit en catalan et c'est la seule langue qui a été utilisée pour son administration. La prévalidation du questionnaire a d'abord été réalisée dans le lycée où enseigne le chercheur. Comme il s'agit d'un petit centre, il a fallu faire appel à d'autres enseignants. Comme il existe un collège tout près du lycée, il s'est avéré utile de recourir aux enseignants de ce niveau pour administrer le questionnaire.

En Andorre, le chercheur a pu avoir accès aux écoles par l'entremise de la directrice générale de l'École andorrane qui a pu obtenir l'autorisation de faire passer le

questionnaire auprès des autres directeurs. Par la suite, le chercheur a organisé de courtes réunions avec les enseignants de langues afin de leur expliquer le but du questionnaire, sa provenance (Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes de Graz, en Autriche) et quels étaient les objectifs du projet de recherche. Après une lecture en commun du questionnaire, les enseignants ont pu exprimer les doutes qu'ils pourraient avoir au moment de répondre au questionnaire.

Contexte de l'Espagne

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette recherche a été soumis à des enseignants de langues travaillant dans des écoles publiques du secondaire.

Contexte de la Slovaquie

Dans le contexte de la recherche, la Slovaquie a opté pour l'administration d'un questionnaire écrit destiné aux enseignants qui comprend des questions communes à tous les pays participants et des questions spécifiques à la Slovaquie. Le questionnaire utilisé était en slovaque pour des raisons pratiques et pour la possibilité de questionner les enseignants des langues différentes. Le questionnaire a été administré aux enseignants du secondaire parce qu'à notre avis, c'est à ce niveau que l'enseignement des langues étrangères a la plus forte tradition. Le questionnaire a été envoyé par courriel et le retour des questionnaires par la poste.

Description générale du questionnaire

Pour mener à bien la démarche d'enquête portant sur l'état de la situation des enseignants comme médiateurs culturels, les étapes de planification, élaboration, administration, analyse et interprétation des données d'un questionnaire écrit se sont imposées. Ce questionnaire tient à la fois d'un sondage et d'un instrument d'enquête visant à s'informer davantage sur les connaissances, les comportements et les attitudes de nature xénophile (attitudes positives) ou xénophobe (attitudes négatives) des enseignants. Pour cette raison, le questionnaire écrit se divise en cinq sections distinctes. La *première section* sert à recueillir les informations générales de base en lien avec le sexe, l'âge, la nationalité, les pays et les villes d'origine, les diplômes détenus, les modalités de perfectionnement et les types de formation suivies. La *deuxième section* porte sur les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants (30 questions) des enseignants. La *troisième section* aborde les perceptions culturelles des enseignants (91 énoncés). La *quatrième section* s'intéresse aux perceptions des enseignants face aux méthodes d'enseignement qu'ils utilisent avec leurs élèves en vue de les faire progresser dans leur apprentissage (30 questions). La *cinquième section* s'intéresse à la perception des enseignants quant à leur compétence face à la langue. Il importe de souligner que les sections 1, 3 et 5 relèvent davantage d'une cueillette de l'information propre à tout sondage axé sur les pratiques. Les sections 3 et 4, parce

qu'elles portent sur les perceptions des enseignants, utilisent les échelles de type Likert (cf. chapitre 3).

En relation avec la démarche méthodologique proposée, c'est à cette étape que l'on observe des différences marquées entre les divers pays participants. La version slovaque fut administrée auprès d'une cohorte de 51 enseignants d'écoles de niveau du secondaire. Il s'agit donc d'une administration à échelle réduite dans laquelle l'échantillon est de nature volontaire ou, en d'autres termes, d'un échantillon de convenance. Il s'ensuit donc des limites importantes à partir desquelles toute généralisation est caduque et non avenue. Par contre, l'échantillon de convenance offre une bonne occasion pour une mise à l'essai. On parle donc davantage dans ce contexte d'une prévalidation du questionnaire écrit en regard de la version slovaque.

3. L'analyse métrologique

L'étape visant l'analyse d'un instrument d'enquête consiste à en apprécier les qualités métrologiques, à la condition d'avoir administré l'instrument à un nombre suffisant de répondants. Cette appréciation s'appuie sur l'estimation d'indices statistiques et conduit à une décision quant au rejet, l'acceptation ou la modification de chaque question/item à partir de critères de fidélité et de validité empiriques. Par la suite, les analyses effectuées permettent aux chercheurs d'apprécier globalement les tendances et les fréquences de la situation observée pour l'ensemble des répondants.

Les contraintes de rédaction du présent chapitre ne permettent de présenter les tendances au regard des trois objectifs spécifiques poursuivis que pour un seul des pays impliqués dans la recherche, la Slovaquie. La première étape concerne l'analyse et la description des résultats obtenus, sous réserve que les résultats découlent de la validation de contenu qu'en ont fait les représentants nationaux dans leur pays et du respect du protocole de l'administration du questionnaire écrit.

Vu le nombre restreint de répondants ($N = 51$) et le nombre très grand d'items ($N = 174$), aucune analyse psychométrique n'est faite en vue d'assurer la validité empirique formelle des données (particulièrement pour les échelles de Likert) si ce n'est l'examen scrupuleux des valeurs admissibles des données. A ce sujet, l'équipe canadienne a mis à la disposition des membres du projet une base de donnée autonome appelée «Masque de saisie» pour assurer la validité dans la saisie des données (Auger R., 2002). Ce masque de saisie, spécifique au projet de recherche, contrôle les valeurs admissibles dans l'entrée des données et effectue une brève analyse descriptive pour chacun des items du questionnaire.

4. L'analyse et la description des résultats

L'analyse des données de la version slovaque s'effectue à l'aide du logiciel SPSS version 11. Il s'agit essentiellement d'une analyse descriptive basée sur les fréquences à chacune des questions posées et sur le traitement des informations à l'aide de scores moyens. Pour chacune des sections annoncées dans le questionnaire écrit, les analyses descriptives sont présentées.

L'échantillon de convenance est essentiellement constitué à 88% de femmes (45 sur 51) dont l'âge varie entre 22 et 61 ans pour une moyenne de 42 ans. La répartition des âges se fait comme suit: 17% des enseignants ont un âge inférieur à 29 ans, 14% ont entre 30 et 40 ans, 52% ont entre 41 et 50 ans, 17% ont entre 51 et 61 ans. Plus de 92% des enseignants ont la nationalité slovaque, 4% sont tchèques et 4% sont hongrois. Dans 96% des cas, les enseignants sont nés en Slovaquie.

La formation professionnelle des enseignants est constituée à 8% de baccalauréat, à 68% de maîtrise, à 12% de doctorat et à 12% d'autres diplômes. En général, 4% des enseignants suivent des cours universitaires (choix 1), 10% des stages d'études dans le pays concerné (choix 2), 12% un séjour individuel dans le pays concerné (choix 3), 8% tout autre type de formation pour mieux connaître la culture de la langue qu'ils enseignent (choix 4). Les enseignants suivent aussi des stages d'études ou des séjours individuels (12%). Dans 12% des cas, les enseignants ont opté pour les trois premières possibilités et dans 10% des cas pour les quatre possibilités. Pour 32% d'entre eux, il s'agit d'une combinaison mixte de l'ensemble des possibilités. De plus, 22% des enseignants sur un total de 51 disent parler une seule langue, 29% deux langues, 29% trois langues, 16% quatre langues et 4% cinq langues.

Les pratiques linguistiques et culturelles

La description des pratiques linguistiques et culturelles des enseignants répond à la première question du projet de recherche, à savoir: «Quels sont les lieux, de même que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants?»

Si l'on considère les choix pour les enseignants de s'exprimer en langues slovaque, hongroise, française et anglaise, ceux-ci disent parler la langue slovaque avec leurs parents (91% avec leur père et 88% avec leur mère), avec leurs frères et sœurs (90%) et avec leurs amis dans une proportion de 82%. Nous constatons que 4% des enseignants parlent deux langues dont le slovaque, 10% parlent trois langues dont le slovaque, 2% parlent quatre langues dont le slovaque. Il reste 2% des enseignants pour l'utilisation des langues slovaque, française et autres langues, mis à part le hongrois et l'anglais. Les autres langues parlées par les enseignants sont entre autres l'anglais, l'allemand et le russe (14%), l'allemand et le russe (10%), l'allemand (8%), l'anglais, le français et le russe (4%).

Les enseignants disent que, s'ils avaient le choix de la langue de communication, ils choisiraient le slovaque (57%), l'anglais (25%), le français (6%), tout autre langue que

le slovaque, le hongrois, l'anglais et le français (4%), deux langues dont le slovaque (4%) et trois langues dont le slovaque, le hongrois et l'anglais (2%).

A la question «Que représente la langue slovaque pour vous?», les enseignants disent que la langue slovaque représente leur langue maternelle (50%), une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle (12,5%), une combinaison des deux premiers choix (12,5%), une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle qu'ils parlent avec plaisir hors de leur résidence (25%). A la question «Que représente la langue hongroise pour vous?», les enseignants disent, entre autres, que la langue hongroise représente une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle (24%), une combinaison entre deux choix 2 et 3 (6%), une combinaison entre trois choix (8%), tout autre représentation que les choix déjà mentionnés, y compris une langue parlée avec des amis (42%).

Le questionnaire comprend trois questions concernant la perception des enseignants quant à leur niveau de compétence dans la langue slovaque, anglaise et française. Les enseignants doivent répondre selon une échelle ordinale en cinq points (insuffisant, acceptable, bon, très bon et excellent). Chacune des questions est divisée en quatre sous questions au regard de leurs compétences en compréhension de l'écrit (C.É.), en production écrite (P.É.), en compréhension de l'oral (C.O.) et en interaction orale (P.O.). Le tableau 2 suivant donne un bref aperçu des perceptions de 51 enseignants. Les enseignants disent qu'ils ont une excellente maîtrise de la langue slovaque autant pour la compréhension que pour l'écrit; qu'ils ont une bonne maîtrise de la langue anglaise avec une meilleure maîtrise pour la compréhension écrite de la langue anglaise; qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la langue française.

Tableau 2: Les perceptions du niveau de compétence des enseignants selon les langues slovaque, anglaise et française

Questions, N = (51)	Appréciation	Moyenne
langue slovaque/C.É.	Excellent	4,90
langue slovaque/P.É.	Excellent	4,76
langue slovaque/C.O.	Excellent	4,90
langue slovaque/P.O.	Excellent	4,78
langue anglaise /C.É.	Très bon	3,51
langue anglaise /P.É.	Bon	3,24
langue anglaise /C.O.	Bon	3,37
langue anglaise /P.O.	Bon	3,20

langue française/C.É.	Insuffisant	2,33
langue française/P.É.	Insuffisant	2,18
langue française/C.O.	Insuffisant	2,29
langue française/P.O.	Insuffisant	2,16

Aux questions «Etes-vous allé récemment à l'étranger?», «Pourquoi avez-vous fait ces voyages?» et «Comment avez-vous fait ces voyages?», les enseignants ont passé au moins 15 jours à l'étranger (47%), moins de 15 jours (37%), fait aucun voyage (16%). Parmi ceux ayant voyagé, 16% des enseignants disent voyager pour se donner une formation en langue, 29% pour connaître d'autres cultures, 16% dans un cadre professionnel, 31% pour toutes autres raisons et 8% pour des raisons en interaction avec les précédentes. Les voyages sont faits seul (38%), avec la famille (33%), avec des amis (11%), à l'aide de voyages organisés (7%) et 11% sous une autre forme d'organisation.

A l'énoncé «Si je visite un pays, j'aimerais être capable de parler la langue utilisée dans ce pays», les enseignants se disent, en général, d'accord avec ce dernier dans une proportion de 63%. A la question «En voyage, comment précédez-vous?», les enseignants disent qu'ils sont en moyenne d'accord pour utiliser des guides et des livres pour organiser eux-mêmes leurs voyages dans une proportion de 46%; qu'ils sont d'accord pour prendre en compte la langue du pays dans une proportion de 43%; qu'ils sont plus ou moins d'accord avec l'ensemble des autres énoncés comme en témoigne en partie le tableau 3 suivant.

Tableau 3: Appréciation des enseignants des moyens utilisés en voyage

Moyens utilisés en voyage: N = (51)	Moyenne	Appréciation
1. En voyage, j'utilise des guides et livres pour organiser moi-même mon voyage	3,37	En accord
2. Pour le voyage, je m'adresse à une agence	3,12	+ ou - en accord
3. En voyage, je pars à l'aventure	2,75	+ ou - en accord
4. En voyage, j'ai l'adresse d'une personne-ressource sur place donnée par un ami	3,22	+ ou - en accord
5. En voyage, je préfère partir en voyage organisé avec un groupe	2,63	+ ou - en accord
6. En voyage, je prends en compte la langue du pays	3,45	En accord

Selon le tableau 4 suivant concernant la langue de lecture des journaux, les enseignants disent lire les journaux slovaques tous les jours dans une proportion de 63%, ne jamais lire les journaux hongrois (82%), lire les journaux anglais à raison de 1 fois par mois à 1 à 2 fois par semaine (63%), ne jamais lire les journaux français (59%) ou les lire à raison de 1 fois par mois ou de 1 à 2 fois par semaine (31%), ne jamais lire les journaux allemands (41%) ou les lire à raison de 2 fois par an (22%) ou de 1 fois par mois à 1 à 2 fois par semaine (31%).

Tableau 4: Fréquence de lecture des journaux de diverses langues

Lecture des journaux	Jamais	2 fois / an	1 fois / mois	1 à 2 fois / sem.	Tous les jours	N sujets (51)
slovaques	2		2	33,3	62,7	100%
hongrois	82,4	2	3,9	9,8	2	100%
anglais	13,7	17,6	33,3	29,4	5,9	100%
français	58,8	7,8	11,8	19,6	2	100%
allemands	41,2	21,6	11,8	19,6	5,9	100%

Selon le tableau 5 suivant concernant l'écoute de la télévision, les enseignants disent regarder la télévision slovaque tous les jours (84%), ne jamais regarder la télévision hongroise (71%), la télévision anglaise à raison de 1 fois par mois ou de 1 à 2 fois par semaine (55%), ne jamais regarder la télévision française (61%).

Tableau 5: Fréquence d'écoute de la télévision dans diverses langues

Regarder la télévision:	Jamais	2 fois / an	1 fois / mois	1 à 2 fois / sem	Tous les jours	N sujets (51)
slovaque			2	13,7	84,3	100%
hongroise	70,6	13,7	2	7,8	5,9	100%
anglaise	15,7	13,7	33,3	21,6	15,7	100%
française	60,8	11,8	7,8	7,8	11,8	100%
Une autre langue	31,4	19,6	13,7	25,5	9,8	100%

Le tableau 6 présente la fréquence de certains comportements face à l'utilisation de la langue maternelle ou des autres langues. L'examen des comportements pour chacun des énoncés donne les fréquences suivantes, exprimées en pourcentage: les enseignants disent réfléchir rarement ou généralement dans leur langue maternelle avant de parler

une autre langue (74%), ils ont généralement, souvent ou toujours souci de leurs interlocuteurs (94%), ils utilisent généralement et souvent (65%) la langue de leurs interlocuteurs malgré leurs propres difficultés à s'exprimer. De plus, les enseignants ne se préoccupent jamais ou se préoccupent rarement spontanément de la langue de leurs interlocuteurs (63%); ils n'ont pas tendance à se taire, même s'ils ont des difficultés à s'exprimer dans une autre langue (59%); ils veulent bien parler le maximum de langues possibles (82%); ils sont déçus d'eux-mêmes (50%) quant à leur incompréhension des expressions d'une autre langue.

Tableau 6: Fréquence de certains comportements face à l'utilisation de la langue maternelle ou des autres langues

Enoncés	Jamais	Rarement	Généralement	Souvent	Toujours	N sujets (51)
Réflexion dans ma langue avant de parler une autre langue.	13,7	45,1	29,4	5,9	5,9	100%
Lorsque l'autre personne ne comprend pas ma langue, je fais un effort pour me faire comprendre dans une autre langue.		5,9	33,3	15,7	45,1	100%
Utilisation de la langue de mon interlocuteur malgré mes difficultés.	7,8	21,6	37,3	27,5	5,9	100%
Spontanéité de l'utilisation de ma langue maternelle sans me préoccuper de mon interlocuteur.	35,3	27,5	17,6	7,8	11,8	100%
Tendance à me taire si difficulté à m'exprimer dans une autre langue.	9,8	49	23,5	15,7	2	100%
Vouloir bien parler le maximum de langues possibles.		2	15,7	41,2	41,2	100%
Déception dans l'incompréhension du maximum d'expressions dans une autre langue.	11,8	39,2	17,6	13,7	17,6	100%

Les perceptions culturelles des enseignants slovaques ayant répondu au questionnaire

Les perceptions culturelles des enseignants tentent d'apporter réponse à la deuxième question du projet de recherche, à savoir: «Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures?» Cette section du questionnaire est composée essentiellement d'énoncés à partir desquels les enseignants se prononcent à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points pour exprimer leurs degrés d'accord (entièrement en désaccord, en désaccord, plus ou moins en accord, en accord, entièrement en accord). Les résultats présentés ont la limite de leur qualité métrologique; c'est-à-dire que pour le moment (phase de prévalidation), il ne s'agit pas d'une mesure ou d'une métrique formellement construite, mais simplement de données liées au contenu spécifique du cadre conceptuel. Pour cette raison, il est inopportun de donner un score global dans le but de positionner les enseignants sur un construit, tel que de stipuler une ouverture ou fermeture, plus ou moins grande, face à autrui.

Le tableau 7 suivant présente les perceptions des enseignants face aux différences culturelles. En général, les enseignants perçoivent que les différences culturelles ne sont pas synonymes de «rejet» (98%), de «menace» (94%), de «difficulté» (88%), de «friction, conflit» (84%). Ils considèrent plutôt que les différences culturelles sont synonymes d'«enrichissement intellectuel» (76%), d'«intérêt» (67%), de «curiosité» (57%), de «surprise et nouveauté» (57%), de «défi» (49%) et d'«exotisme» (37%).

Tableau 7: Perceptions positives ou négatives des enseignants face aux différences culturelles

Les différences culturelles sont pour moi synonymes de: (N sujets [51])						
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	Total %
Difficulté	27,5	35,3	25,5	7,8	3,9	100
Intérêt		5,9	27,5	37,3	29,4	100
Rejet	52,9	33,3	11,8	2		100
Curiosité	2	9,8	31,4	31,4	25,5	100
Exotisme	9,8	29,4	23,5	21,6	15,7	100
Friction	25,5	23,5	35,3	7,8	7,8	100
Conflit	29,4	29,4	25,5	7,8	7,8	100
Enrichissement	3,9	5,9	13,7	31,4	45,1	100
Menace	39,2	35,3	19,6	3,9	2	100

Surprise	3,9	17,6	21,6	33,3	23,5	100
Défi	3,9	11,8	35,3	27,5	21,6	100

Les tableaux 8a, 8b et 8c suivants décrivent, selon six aspects différents, ce que représentent la langue slovaque (8a), les langues française, anglaise ou allemande (8b), la langue hongroise ou toutes autres langues minoritaires (8c) pour eux. En ce qui regarde la langue slovaque, les enseignants disent qu'ils ne sont pas d'accord avec le fait que la langue slovaque est une autre manière de penser (74%), qu'ils sont jusqu'à plus ou moins d'accord que la langue slovaque est une ouverture vers une autre culture (74%), qu'ils sont d'accord jusqu'à entièrement d'accord (72%) que la langue slovaque est un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs, qu'ils sont en désaccord que la langue slovaque représente surtout des difficultés dans l'apprentissage de cette langue, qu'ils sont partagés entre le désaccord (44%) et l'accord (56%) lorsqu'il s'agit d'y voir un sens différent de l'esthétique, qu'ils sont plus ou moins d'accord à entièrement d'accord (66%) avec le fait que la langue slovaque est une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel.

Tableau 8a: Ce que représente la langue slovaque pour les enseignants

Pour moi, la langue slovaque représente: (N sujets [50])						
	Entière- ment en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entière- ment en accord	Total %
Une autre manière de penser	32	42	12	6	8	100
Une ouverture vers une autre culture	24	30	20	14	12	100
Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs	4	6	18	24	48	100
Surtout des difficultés pour l'apprendre	74	18	6	2		100
Un sens différent de l'esthétique	24	20	28	20	8	100
La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel	16	18	26	22	18	100

En ce qui concerne les langues, les enseignants perçoivent les langues française, anglaise ou allemandes comme une autre manière de penser (69%), une ouverture vers une autre culture (92%), un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs français, anglais ou allemands (82%). Ils considèrent que ces langues ne représentent pas de difficultés d'apprentissage (70%), qu'elles représentent un sens différent de l'esthétique (48%), qu'elles sont définitivement une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel (90%).

Tableau 8b: Ce que représentent les langues française, anglaise, ou allemande pour les enseignants

Pour moi, la langue française ou anglaise ou allemande représente: (N sujets [51])						
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	Total %
Une autre manière de penser	3,9	3,9	23,5	39,2	29,4	100
Une ouverture vers une autre culture			7,8	35,3	56,9	100
Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs		2	15,7	29,4	52,9	100
Surtout des difficultés pour l'apprendre	25,5	45,1	11,8	11,8	5,9	100
Un sens différent de l'esthétique	2	15,7	33,3	23,5	25,5	100
La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel		3,9	5,9	17,6	72,5	100

Pour ce qui est de la langue hongroise ou de toutes autres langues minoritaires, les enseignants perçoivent la langue hongroise ou les langues minoritaires comme une autre manière de penser (49%), une ouverture vers une autre culture (49%), un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs hongrois ou de langues minoritaires (52%). De plus, ils considèrent que ces langues ne représentent pas de difficultés d'apprentissage (44%), qu'elles représentent un sens différent de l'esthétique, perception ambivalente des enseignants (46%), qu'elles ne sont pas une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel dans plus de 64% des cas.

Tableau 8c: Ce que représentent la langue hongroise et les autres langues minoritaires pour les enseignants

Pour moi, la langue hongroise ou une autre langue minoritaire représente: (N sujets [51])						
	Entièrement en désaccord	En désaccord	+ ou - d'accord	En accord	Entièrement en accord	Total %
Une autre manière de penser	11,8	7,8	31,4	31,4	17,6	100
Une ouverture vers une autre culture	9,8	7,8	33,3	29,4	19,6	100
Un certain plaisir de pouvoir lire des auteurs	36	16	24	16	8	100
Surtout des difficultés pour l'apprendre	22	14	20	16	28	100
Un sens différent de l'esthétique	12	8	46	26	8	100
La possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel	36	28	20	10	6	100

Le tableau 9 suivant permet d'apprécier la perception qu'ont les enseignants de chacun des qualificatifs énoncés et ce envers leurs concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque et ceux dont la langue maternelle est autre que le slovaque. En général, le tableau fait ressortir une ressemblance pour les qualificatifs énoncés en ce qui concerne la langue maternelle slovaque ou non. Ainsi, les enseignants sont plus ou moins d'accord pour avancer que leurs concitoyens sont accueillants, fiers, économes, respectueux, tolérants, généreux, chaleureux, organisés, honnêtes, élégants, polis, travailleurs, quoiqu'il existe (selon la distribution des fréquences non présentées ici) une tendance à percevoir davantage leurs concitoyens comme accueillants et travailleurs. Par contre, les enseignants disent être en désaccord avec les énoncés des qualificatifs suivants pour leurs concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque: ignorants, insouciant, distants, impolis, violents, hypocrites, incompetents, racistes, paresseux et arrogants. Ils ont tendance à nuancer par le fait d'être plus ou moins d'accord.

Tableau 9: Perceptions des enseignants sur les qualités de leurs concitoyens

Enoncés	Pour moi, mes concitoyens dont la langue maternelle est le slovaque sont:		Degré d'accord moyen	Pour moi, mes concitoyens dont la langue maternelle est autre que le slovaque sont:		Degré d'accord moyen
	N	Moyenne		N	Moyenne	
Accueillants	51	3,69	En accord	47	3,23	+ ou - d'accord
Fiers	51	2,78	+ ou - d'accord	49	3,55	+ ou - d'accord
Economes	51	3,24	+ ou - d'accord	48	2,87	+ ou - d'accord
Respectueux	51	2,92	+ ou - d'accord	48	2,90	+ ou - d'accord
Tolérants	51	2,82	+ ou - d'accord	48	2,81	+ ou - d'accord
Généreux	51	3,12	+ ou - d'accord	48	2,73	+ ou - d'accord
Chaleureux	51	3,35	+ ou - d'accord	47	2,96	+ ou - d'accord
Organisés	51	3,27	+ ou - d'accord	47	3,13	+ ou - d'accord
Honnêtes	51	3,02	+ ou - d'accord	47	2,96	+ ou - d'accord
Elégants	51	2,94	+ ou - d'accord	47	2,77	+ ou - d'accord
Polis	51	3,00	+ ou - d'accord	47	2,96	+ ou - d'accord
Travailleurs	51	3,47	+ ou - d'accord	47	3,13	+ ou - d'accord
Modestes	51	3,18	+ ou - d'accord	47	2,62	+ ou - d'accord
Ignorants	51	2,18	En désaccord	47	2,15	En désaccord
Insouciant	51	2,08	En désaccord	47	2,53	+ ou - d'accord
Distants	51	2,08	En désaccord	47	2,47	En désaccord
Impolis	51	2,41	En désaccord	47	2,60	+ ou - d'accord
Violents	51	2,18	En désaccord	47	2,17	En désaccord
Hypocrites	51	2,47	En désaccord	47	2,53	+ ou - d'accord
Incompétents	51	2,12	En désaccord	47	2,17	En désaccord
Racistes	51	2,22	En désaccord	47	2,21	En désaccord

Paresseux	51	2,45	En désaccord	47	2,36	En désaccord
Arrogants	51	2,39	En désaccord	47	2,55	+ ou – d'accord
Envieux	51	3,47	+ ou – d'accord	47	2,83	+ ou – d'accord
Ambitieux	51	2,98	+ ou – d'accord	47	3,06	+ ou – d'accord

Les enseignants nuancent davantage leurs perceptions lorsqu'il s'agit de leurs concitoyens dont la langue maternelle n'est pas le slovaque et ce de la manière suivante: ils se disent en désaccord avec les qualificatifs suivants: ignorants, distants, violents, incompetents, racistes, paresseux. Et les enseignants disent être plus ou moins en accord avec les qualificatifs suivants: insouciant, impolis, hypocrites quoiqu'ils soient partiellement partagés entre un désaccord et plus ou moins d'accord.

Somme toute, les enseignants ont des perceptions plutôt favorables envers leurs concitoyens en tant que personnes accueillantes et travailleuses. Ils sont plutôt mitigés quant aux autres qualificatifs perçus comme probablement positifs. Les enseignants se défendent bien par leur degré de désaccord à tous qualificatifs perçus comme probablement négatifs. Ceci dit, une analyse formelle au sujet de la qualité métrologique de ces qualificatifs s'impose. Il est plus que probable que plusieurs qualificatifs n'ont pas eu la même signification pour chacun des répondants. Il s'ensuit donc un problème d'interprétation et de validité empirique que l'on ne contrôle pas dans la présente recherche. Les résultats pour cette section doivent être vus comme une réalité possible et non comme la réalité de ces 51 enseignants.

Les rôles et expériences vécues de médiation tels que perçus par les enseignants

Les rôles et expériences vécues de médiation tels que perçus par les enseignants tentent de donner réponse à la troisième question du projet de recherche, à savoir: «Quelles sont les expériences de médiation que peuvent posséder les enseignants de langue?». Cette section du questionnaire comprend essentiellement des énoncés dont la structure est identique à la rubrique précédente. Les mêmes restrictions s'imposent quant à la valeur métrologique des items.

Voici ce que répondent les enseignants dans la situation suivante: «Deux élèves qui sont d'origines ethniques différentes se disputent très fort sur un sujet très controversé, que faites-vous alors?». Le tableau 10 suivant énonce les actions possibles à être envisagées, ainsi que la tendance moyenne des réponses des enseignants.

Tableau 10: Ouverture et invitation à la négociation lors de tension entre les élèves

Lorsque deux élèves d'origines ethniques différentes se disputent sur un sujet très controversé, que faites-vous alors:			
	N	Moyenne	Appréciation
J'essaie de dédramatiser la situation.	51	4,04	En accord
Je leur demande de temporiser leurs propos.	50	3,78	En accord
Je décide d'agir comme intermédiaire.	50	3,68	En accord
J'observe les différences de leurs propos pour mieux intervenir.	49	3,59	En accord
J'entre dans la conversation pour donner mon point de vue.	50	3,54	En accord
J'interromps la conversation.	51	3,16	+ ou – d'accord
Je les oblige à s'excuser.	50	2,74	+ ou – d'accord
Je donne le tout à la blague.	48	2,42	En désaccord
Je les laisse parler et préfère ne pas m'impliquer.	50	1,90	En désaccord
Je fais semblant de ne rien entendre.	50	1,58	En désaccord
Je reste à l'écart de la conversation.	50	1,56	En désaccord

Les enseignants se disent d'accord pour être attentifs à la situation et intervenir. Ils sont en désaccord pour ignorer le problème, s'il y en a un.

Le tableau 11 suivant présente des degrés d'accord à partir d'un ensemble d'énoncés relatifs au savoir-faire et savoir-être des enseignants. Le *savoir-faire* se traduit en termes de comportements des enseignants face à diverses approches ou méthodes d'enseignement, ainsi que des activités qui, potentiellement, pourraient favoriser un apprentissage de la langue. Le *savoir-être* exprime des perceptions et des attitudes, de même que le rôle que peut jouer l'enseignant dans des situations de tension qui exigeraient une négociation ou médiation. Les enseignants se disent entièrement d'accord avec l'énoncé «*L'utilisation des langues maternelles des élèves d'origine autre que le slovaque en classe peut jouer un rôle dans la lutte contre l'échec scolaire.*» Ils sont d'accord avec un sous-ensemble de comportements relié aux approches et méthodes d'enseignement, par exemple «*J'essaie de développer chez les élèves une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère; j'adapte mon programme scolaire à la diversité linguistique de la classe.*», de même que deux types d'activités proposés «*Dans des situations de résolution de problèmes, mes élèves apprennent de façon autonome; je crée des activités qui permettent aux élèves de se*

sentir à l'aise et d'avoir confiance en leurs moyens linguistiques. ». Les enseignants sont plus ou moins d'accord ou ne partagent pas la même perception quant aux aspects liés à leur rôle comme enseignants lorsqu'il s'agit d'être proactif dans une situation qui pourrait engendrer une tension parmi les élèves: *«Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures; j'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures»* ou lorsqu'il s'agit d'attribuer le succès scolaire à l'utilisation d'une langue par rapport à une autre langue: *«La capacité des élèves étrangers à utiliser le slovaque dans les communications interpersonnelles est fortement liée à leurs succès scolaires».* *«Les différences linguistiques influencent les résultats des élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages; j'autorise les élèves allophones à utiliser d'autres langues que le slovaque en classe si cela peut les aider à comprendre certains concepts».* Les enseignants sont en désaccord avec l'idée que *«parler une langue autre que la langue maternelle à l'école inhibe les capacités de l'élève».*

Tableau 11: Perceptions des enseignants face à diverses approches ou moyens d'enseignement

N	Degré d'accord avec l'énoncé	Moyenne	Appréciation
49	L'utilisation des langues maternelles des élèves d'origine autre que le slovaque en classe peut jouer un rôle dans la lutte contre l'échec scolaire.	4,57	Entièrement en accord
50	J'utilise le bagage culturel de l'élève pour introduire les faits culturels de la langue étudiée.	4,43	En accord
51	Je montre aux élèves comment agir de façon solidaire avec leurs camarades, respecter leurs différences et leur manifester du respect.	3,65	En accord
51	J'essaie de développer chez les élèves une attitude favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère.	4,29	En accord
51	Je sensibilise les élèves aux différences et ressemblances entre les cultures.	4,29	En accord
51	J'adapte mon programme scolaire à la diversité linguistique de la classe.	3,98	En accord
50	J'aide les élèves à intégrer le slovaque dans leur vie quotidienne.	3,98	En accord
51	Dans des situations de résolution de problèmes, mes élèves apprennent de façon autonome.	3,90	En accord

51	Je crée des activités qui permettent aux élèves de se sentir à l'aise et d'avoir confiance en leurs moyens linguistiques.	3,86	En accord
50	J'ai été préparé pour travailler dans une classe marquée par la pluralité linguistique.	3,44	+ ou – d'accord
51	La capacité des élèves étrangers à utiliser le slovaque dans les communications interpersonnelles est fortement liée à leurs succès scolaires.	3,33	+ ou – d'accord
51	Chaque enseignant (et pas seulement l'enseignant de langue) est responsable du développement de la maîtrise de la langue slovaque chez les enfants non slovacophones.	3,33	+ ou – d'accord
51	Les consignes que les enseignants peuvent donner aux élèves non slovacophones d'utiliser exclusivement le slovaque est une pratique discriminatoire.	3,31	+ ou – d'accord
51	J'adapte le contenu de mon programme pour tenir compte de la culture d'origine des élèves.	3,22	+ ou – d'accord
49	J'encourage les élèves à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation entre les cultures.	3,10	+ ou – d'accord
51	Les différences linguistiques influencent les résultats des élèves dans l'évaluation de leur apprentissage.	2,92	+ ou – d'accord
50	J'autorise les élèves allophones à utiliser d'autres langues que le slovaque en classe si cela peut les aider à comprendre certains concepts.	2,92	+ ou – d'accord
51	Je provoque les discussions pour faire ressortir les différences entre les cultures.	2,63	+ ou – d'accord
51	Parler une langue autre que la langue maternelle à l'école inhibe les capacités de l'élève.	2,45	En désaccord
51	J'aide tous les élèves quelles que soient leurs difficultés linguistiques à progresser et à avoir le même niveau scolaire.	2,02	En désaccord

5. L'interprétation globale des résultats

L'interprétation critérielle est réalisée en référence aux composantes du domaine mesuré ou cadre conceptuel, l'interprétation normative en référence aux performances relatives des candidats qui ont répondu au questionnaire, ainsi qu'aux caractéristiques de leur groupe de référence.

Pour les besoins de la recherche, l'interprétation critérielle recherchée est double. Elle s'effectue avec le cadre conceptuel ou en lien avec les trois questions de recherche. Il est donc possible de faire la relation entre les unités d'informations (items) et les sous-dimensions du cadre conceptuel. La première question spécifique de la recherche «*Quels sont les lieux, de même que les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants?*» relève des sous-dimensions «Savoir, 1.3 vécu; Savoir-faire, 2.2 mobilité» du cadre conceptuel. La deuxième question spécifique de la recherche «*Quelles sont les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures?*» relève des sous-dimensions «Savoir-être, 3.1 perceptions et attitudes» du cadre conceptuel. La troisième question spécifique de la recherche «*Quelles sont les expériences de médiation que peuvent posséder les enseignants de langue?*» relève des sous-dimensions «Savoir-être, 3.2 rôle comme enseignant» et «Savoir-faire, 2.1 comportements» du cadre conceptuel.

Pour répondre à la première question, il est possible de résumer les lieux et les pratiques linguistiques et culturelles des enseignants de la manière suivante: les enseignants choisiraient les langues slovaque et anglaise comme langue de communication; ils seraient enclins à parler la langue utilisée dans le pays hôte s'ils en avaient l'opportunité; les enseignants disent utiliser des guides et des livres pour organiser eux-mêmes leurs voyages; les enseignants lisent les journaux étrangers et regardent la télévision de manière générale, en ce qui concerne l'anglais (1 à 2 fois semaine / 1 fois par mois), le français, le hongrois, l'allemand (2 fois semaine / jamais); la moitié des enseignants ont voyagé au moins 15 jours à l'étranger et le tiers moins de 15 jours; ils voyagent pour connaître d'autres cultures ou pour toutes autres raisons. Les voyages sont faits en général seul ou avec la famille.

Pour la deuxième question, les perceptions et les attitudes des enseignants face aux autres cultures se résument comme suit: une tendance à percevoir leurs concitoyens comme accueillants et travailleurs. L'interprétation porte sur les perceptions face à la langue slovaque et les langues française, anglaise ou allemande.

Langue slovaque

La moitié des enseignants disent que la langue slovaque représente leur langue maternelle; ils disent que la langue hongroise représente autre chose qu'une langue seconde liée à l'école et à la vie professionnelle, y compris une langue parlée avec des amis. Ils sont plus ou moins d'accord lorsqu'il s'agit d'adapter le contenu de leur programme pour tenir compte de la culture d'origine des élèves; ils se soucient de leurs interlocuteurs; ils sont ouverts à parler le maximum de langues possibles; ils ont une

perception plutôt positives face aux différences culturelles; ils sont d'accord pour dire que la langue slovaque procure un certain plaisir de lire des auteurs.

Langues française, anglaise ou allemande

Les enseignants perçoivent ces langues comme une ouverture vers d'autres cultures; un certain plaisir à lire des auteurs français, anglais ou allemands; elles sont définitivement une possibilité d'être plus compétitif sur le plan professionnel.

Les expériences de médiation que peuvent dispenser les enseignants de langue sont tributaires de plusieurs contraintes, dont celles de leurs propres perceptions par rapport au bien-fondé de certaines approches et méthodes d'enseignement, ainsi que des stratégies utilisées. Les enseignants sont d'accord pour créer un climat de confiance, de bien-être, de respect pour les autres cultures, de respecter la diversité culturelle, d'utiliser le bagage culturel des élèves. Par contre, leurs sentiments sont partagés quant aux moyens à utiliser.

Quant à la question d'ordre générale *«Est-ce que les enseignants de langue sont capables, vu leur formation et leurs expériences culturelles, d'être des acteurs sociaux dans le développement d'une compétence interculturelle, d'agir comme des médiateurs culturels, ou même de se donner un tel rôle dans leur démarche de l'enseignement des langues vivantes?»*, cette question reste sans réponse étant donné les limites de la présente recherche. Les limites sont nombreuses; rappelons qu'il s'agit d'un échantillon de convenance, que le nombre de sujets est trop restreint comparativement aux nombres de questions et unités d'informations recueillies, que la valeur métrologique des échelles de Likert n'est pas connue, qu'il s'agit dans la meilleure des conditions d'une pré-validation du questionnaire en langue slovaque. Nonobstant ces limites, il est permis de percevoir quelques tendances et d'apprécier le potentiel du questionnaire écrit comme instrument d'enquête efficace dans de futures applications. Il ne faut pas perdre de vue que l'instrument d'enquête est déjà traduit en quatre langues. La procédure méthodologique ici présentée sert de balise pour continuer à développer le questionnaire d'enquête dans ses versions finales.

6. Conclusion générale

Les préoccupations des chercheurs impliqués dans la présente recherche portaient essentiellement sur les représentations culturelles des enseignants quant aux autres cultures en lien avec leur formation initiale et continue. Nous savons que les enseignants de langue véhiculent des représentations culturelles dans leur salle de classe à partir de différentes sources d'information et de leurs propres expériences. Aussi, les chercheurs voulaient connaître la place que les enseignants accordent au développement d'une compétence interculturelle, l'apport des situations interactionnelles dans leurs interventions pédagogiques et les stratégies d'exploitation

ou de médiation culturelle mises en œuvre pour remédier à des situations de mésententes ou de tensions entre des groupes d'apprenants. Il importait de savoir si les enseignants sont formés en ce sens, s'ils veulent se donner le rôle de médiateur culturel et s'ils peuvent effectivement remplir un tel rôle. Nous pouvons en déduire l'importance d'une telle recherche sur la formation initiale et continue des enseignants.

A partir de l'expérimentation auprès d'enseignants slovaques œuvrant en milieu scolaire et dans les classes régulières du niveau secondaire, nous pouvons apporter deux considérations: 1) l'ouverture à l'enseignement de la culture et au développement d'une compétence interculturelle semble acquise auprès des enseignants, 2) par contre, ceux-ci ne peuvent exprimer dans une démarche pédagogique et une logique cohérente les moyens qu'il faudrait privilégier pour couvrir toutes les dimensions des concepts en interaction, tels que proposés dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, nous ne pouvons fonder l'interprétation des données recueillies et les conclusions de la recherche qu'à partir d'un très petit échantillon de 51 répondants provenant exclusivement de la Slovaquie. Il serait intéressant de poursuivre la recherche auprès d'un plus grand nombre de pays pour savoir si, effectivement, les données recueillies en pays slovaque sont de même nature dans les autres pays de la communauté européenne. Nous pourrions alors tracer un portrait plus fidèle des représentations culturelles des enseignants. Nous pourrions aussi tracer un portrait de leur formation initiale et culturelle et proposer des formules d'intervention pédagogiques qui prend en compte les faiblesses et les forces décelées dans la formation actuelle des enseignants.

En ce qui concerne l'objectif général de l'ensemble de la recherche (cf. chapitre 1), la recherche du sous-groupe de chercheurs comprenant les pays d'Andorre, Espagne, Slovaquie et Canada a contribué grandement à définir les enjeux du champ de la didactique des langues (objectif 1). Le questionnaire écrit a permis de tirer une liste des us et coutumes des enseignants, laissant ainsi découvrir le potentiel didactique d'une démarche interculturelle (objectif 1.1). Le cadre conceptuel élaboré par les chercheurs permet de reproduire de façon objective et rigoureuse la présente recherche et de préciser les relations entre les connaissances (les savoirs), les comportements langagiers (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être) des enseignants en vue de tracer un profil de leur formation et de leurs expériences (objectif 1.2). L'élaboration d'énoncés dans le questionnaire a eu l'avantage de mettre en valeur une conception non idéalisée de la communication (objectif 1.3) et de raffiner la définition des compétences et le concept de la médiation culturelle (objectif 1.4). En dernier lieu, il faut retenir l'importance accordée à la formation à la recherche dans une préoccupation interculturelle par la recherche (objectif 2). Dans ce contexte, il apparaissait essentiel de présenter les résultats de la présente recherche, mais tout aussi important d'exposer la démarche mise de l'avant par les chercheurs dans la conduite de la recherche afin d'exercer un contrôle de la qualité de l'ensemble et dans le but d'aider d'autres chercheurs à entreprendre une même démarche dans des contextes semblables ou plus englobants.

Eu égard au contexte, à l'objectif général énoncé au chapitre 1 et à la présente recherche, trois recommandations sont proposées:

1. repenser le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour y introduire le développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle dans le développement d'une compétence langagière, au même titre que les composantes linguistique, sociolinguistique et discursive;
2. questionner de façon formelle (questionnaire écrit) la formation initiale et continue des enseignants dans les pays membres de la communauté européenne pour tracer un portrait fidèle de leur formation, de leurs expériences, de leurs perceptions culturelles et des interventions pédagogiques mises en place dans les divers milieux pour activer une démarche interculturelle;
3. repenser la formation initiale et continue des enseignants de langues en fonction des attentes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et des besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.

Bibliographie

AUGER R. (2002). *Masque de saisie – Médiation culturelle*. Centre européen pour les langues vivantes. Médiation culturelle et didactique des langues – Projet 1.2.2, Graz. Création d'une application autonome de base de données Filemaker Pro. Edition du LABFORM.

AUGER R., SEGUIN S. P., NEZET-SEGUIN C. (2000). *Module 1. La planification de la mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'évaluation. Module 2. Construction de l'instrument de mesure. Module 3. Analyse des données éducatives. Module 4. L'interprétation critériée. Module 5. L'interprétation normative. Module 6.* Montréal: Editions Logiques.

BACHMAN, L.F. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25: 671-704.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: Editions Retz. (Trad. de «The Culture of Education».)

BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Great Britain: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.

BYRAM, M. et ZARATE, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg, CC-LANG (94).

CANALE, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency. Dans *Issues in Language Testing Research*. J.W. Oller (éd.). Rowley, M.A.: Newbury House. P. 333-342.

CANALE, M. et SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1: 1-47.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Paris: Editions Didier.

LUSSIER, D. (1997). Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Revue de didactologie des langues-cultures. Études de linguistique appliquée*. 106: 231-246. Paris: Didier Erudition.

LUSSIER, D. (in press). *Conceptual Framework of Intercultural Competence in the Teaching/Learning and Evaluation Process of Languages*.

Chapitre 8:

La médiation culturelle en didactique des langues comme processus

Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz, Geneviève Zarate

1. Objectifs et résultats de la recherche

1.1. Brève synthèse des objets de recherche

Cette première partie présente une synthèse des objectifs du projet et des retombées attendues tout en faisant le lien avec les objets d'études de chacun des sous-groupes de la recherche.

1.1.1. Finalité, objectifs et retombées attendues

Le but ultime de la présente recherche est d'affiner la notion de médiation culturelle, telle que présentée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et de préciser la place et le rôle de celle-ci dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Les objectifs de la recherche sont de deux ordres différents. *Le premier objectif* concerne la notion de médiation culturelle *per se* et ses retombées en didactique des langues. Celui-ci vise à redéfinir les objets du champ de la didactique des langues et de leurs relations (objectif 1). Plus spécifiquement, il s'agit de faire découvrir le potentiel didactique de la notion de médiation culturelle (objectif 1.1), de préciser les relations entre connaissances, aptitudes intellectuelles et savoir-être (objectif 1.2), de mobiliser une conception de la communication non idéalisée, attentive aux situations d'incompréhension ou conflictuelles (objectif 1.3) et, finalement, de chercher à identifier les facteurs qui contribuent à expliquer le développement des représentations culturelles et qui influencent la définition des compétences dans le cadre commun de référence. *Le deuxième objectif* est lié à l'intention de recherche et vise à former les participants à la recherche interculturelle par la recherche (objectif 2). Plus spécifiquement, il s'agit de travailler avec les participants à mettre en place une attitude de recherche (objectif 2.1), à développer une expertise de la relation à l'Autre (objectif 2.2) et à susciter une pratique de la communication en contexte bilingue (objectif 2.3).

Comme nous en sommes à la fin du projet de recherche, nous croyons important de fournir des recommandations relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des langues dans le but de générer dans les curricula de langues une nouvelle sensibilité quant au développement des compétences interculturelles. Nous jugeons tout aussi important la création d'un réseau de chercheurs pour poursuivre la recherche.

1.1.2. Objets d'études de chacun des sous-groupes de recherche

Il est important de souligner que les participants impliqués dans le projet ont choisi de se répartir en cinq sous-groupes de recherche pour inventorier diverses facettes du concept de médiation culturelle en lien avec la didactique des langues, et ce en fonction de leurs compétences et de leurs intérêts de recherche.

Le projet *La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement* (chapitre 3) explore la notion de sensibilisation à la culture («*cultural awareness*») dans les programmes d'études et le matériel didactique mis à la disposition des enseignants. L'approche se veut descriptive et empirique. L'analyse des documents est le fruit d'une discussion concertée entre les participants visant l'élaboration d'un questionnaire commun d'enquête. Les informations recueillies par les pays concernés permettent de mentionner que l'ensemble des programmes et des manuels étudiés présentent des objectifs visant le développement d'une sensibilisation aux autres cultures et à l'acceptation ou à la tolérance des autres cultures. Les représentations culturelles axées sur les éléments de connaissances sont nombreuses (habitudes et coutumes, école et environnement, modes de vie, loisirs, histoire du pays, stéréotypes); celles portant sur les habiletés intellectuelles sont limitées (interactions, comportements) et celles impliquant des attitudes se font rares (identité sociale). Aussi, les enseignants sentent le besoin de recourir à divers documents de leur choix pour mieux faire connaître l'autre culture à leurs élèves. Cette étude permet d'approfondir les notions de médiation culturelle véhiculées dans les programmes et les manuels scolaires. Elle aide à préciser les relations entre les connaissances (le savoir), les aptitudes interculturelles (le savoir-faire) et le savoir-être en plus de fournir des pistes pour redéfinir les objets du champ de la didactique des langues et de leurs relations.

Le projet intitulé *L'empathie comme élément de la médiation culturelle* (chapitre 4) étudie le concept de l'empathie comme partie intégrante de la médiation culturelle à partir d'observations recueillies en salle de classe. L'approche est de type exploratoire/interprétative. Dans un premier temps, l'équipe présente l'évolution du concept d'empathie en lien avec celui de médiation culturelle et propose un cadre de référence pouvant s'y rattacher. Par la suite, l'équipe identifie les fonctions discursives (encouragement, excuses, désapprobations, critiques, correction des erreurs, vérification de la compréhension) que peuvent générer des situations d'interaction verbales entre les enseignants et les élèves en situations de classe, et ce par le biais d'observations systématiques et d'un groupe de discussion ayant pour focus la notion d'empathie. Cette étude permet de retracer des situations d'incompréhension, d'étudier le rôle des intervenants en tant que facilitateurs et médiateurs dans de telles situations.

Le projet intitulé *L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants* (Chapitre 5) étudie le concept d'hospitalité en tant qu'objet de médiation culturelle dans des situations de contact et d'interactions verbales entre les individus de cultures différentes, et ce en vue de proposer des situations d'apprentissage en langue, représentatives de la diversité en contexte européen. Cette étude touche essentiellement l'aspect pédagogique. Elle a pour assise le rôle fondamental de l'enseignant en tant que facilitateur et médiateur. Il s'agissait de recueillir les manifestations physiques et les interprétations sémiotiques (les signes culturels) rattachées à une situation d'hospitalité portant sur divers aspects d'une invitation à dîner. L'équipe décrit l'état de développement de la notion d'hospitalité en plus de fournir des suggestions pédagogiques pour un usage immédiat en salle de classe.

Le projet intitulé *Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle* (Chapitre 6) étudie les représentations du concept d'altérité dans la publicité et le concept de médiation culturelle sachant que les médias et la publicité sont exploités dans l'ensemble du matériel didactique utilisé par les enseignants et prenant pour acquis que l'enseignant de langue et de culture étrangère a, par sa formation et son expérience, une connaissance des différences culturelles et des mécanismes qui articulent les représentations culturelles dans différentes cultures. En travaillant avec ses élèves sur des matériaux présents dans le quotidien comme les images publicitaires, l'enseignant rejoint nécessairement les mécanismes identitaires en fonction dans la société de communication, la sienne et celle de la langue étrangère. Les enjeux portent sur la construction de la société multiculturelle en devenir. L'enseignant de langue, en tant que médiateur culturel, participe à une prise de conscience des appartenances identitaires des uns et à une compréhension des systèmes de références culturelles de l'autre, ce qui peut être vu comme une compétence civique à développer. Cette étude aborde donc la langue comme composante identitaire et relation à soi et à l'Autre en plus de susciter une prise de conscience quant aux contenus véhiculés à travers la publicité et à leur impact sur le succès ou l'échec de situations de rencontres interculturelles.

Le projet intitulé *Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants* (Chapitre 7) étudie les représentations des autres et des autres cultures dans le contexte de la formation des enseignants. Le cadre conceptuel élaboré par l'équipe permet de reproduire de façon objective et rigoureuse la présente recherche et de préciser les relations entre les connaissances (les savoirs), les comportements langagiers (les savoir-faire) et les attitudes (le savoir-être) des enseignants en vue de tracer un profil de leur formation et de leurs expériences (objectif 1.2). Le questionnaire écrit a permis de tirer une liste des us et coutumes des enseignants de langue, laissant ainsi découvrir le potentiel didactique de la démarche interculturelle (objectif 1.1). L'élaboration des énoncés dans le questionnaire a eu l'avantage de mettre en valeur une conception non idéalisée de la communication (objectif 1.3) et de raffiner la définition des compétences et le concept de médiation culturelle (objectif 1.4). En dernier lieu, il faut retenir l'importance qui devait être accordée à la formation à la recherche dans une préoccupation

interculturelle (objectif 2). L'équipe présente donc les résultats de la recherche en lien avec la démarche méthodologique mise de l'avant afin d'exercer un contrôle de la qualité de l'ensemble et dans le but d'aider d'autres personnes à entreprendre une même démarche dans des contextes semblables ou plus englobants.

Comme nous pouvons le constater, tous les sous-groupes ont abordé la notion de médiation culturelle dans ses éléments de connaissance et le développement des aptitudes intellectuelles. Certains ont poussé l'étude en ce qui touche le développement des représentations culturelles et de l'altérité (les annonces publicitaires; la formation des enseignants); d'autres ont cherché à analyser des situations d'interaction en salle de classe pouvant susciter des situations d'incompréhension (observations d'empathie; situations d'hospitalité) et une équipe a présenté un état des lieux à partir des programmes d'études et du matériel didactique d'usage courant. Il s'agit d'un premier travail dans un champ de recherche encore trop peu exploité. Plusieurs approches sont à privilégier pour mieux apprécier les différentes facettes de la médiation culturelle. Il faudrait aussi porter une attention particulière à l'analyse interactionnelle des discours des apprenants (approche sémiolinguistique), aux attitudes dans la relation à l'étranger, dans le développement des représentations culturelles et de l'identité (approche de la psychologie sociale), de même qu'à la description des phénomènes rencontrés lors de situations de contact ou d'échanges plurilingues (approche ethnographique), ce qui n'a pu être abordé dans le présent projet.

1.2. Vers un élargissement de la définition de la médiation culturelle (Objectif 1)

Dans la *Cadre européen commun de référence pour les langues*, la médiation apparaît sous l'angle suivant dans le sous-chapitre 4.4.4. *Activités de médiation et stratégies*: «Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée, mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation, on trouve l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour son destinataire».

Cette définition emprunte aux quatre compétences en s'appuyant sur l'opposition oral/écrit, assimile certaines activités sociales de communication à des exercices scolaires («le résumé», «le texte»), simplifie la circulation du sens dans un échange («simplement jouer le rôle d'intermédiaire»), radicalise l'incompréhension («ne doit pas exprimer sa pensée», «incapables», «incompréhensible»), idéalise la transparence de la communication. Cette définition sous-estime les tours et les détours qu'emprunte un sens, quand il est négocié entre des interlocuteurs, et ignore la fonction sociale de la médiation, pourtant largement instituée dans différents milieux qui professionnalisent la gestion des espaces d'entre-deux culturel et social.

1.2.1. La médiation dans d'autres champs disciplinaires et professionnels

D'autres champs disciplinaires et professionnels, politique, juridique, économique, social, accordent à la médiation une place effective pour réguler les relations sociales entre deux parties, groupes, communautés, Etats.

Le savoir-faire diplomatique repose sur la capacité de négociation d'un médiateur entre deux parties qui se perçoivent opposées ou en conflit. La médiation familiale propose une situation d'écoute, garantie par le juridique, pour faire évoluer des conflits familiaux vers leur règlement. La médiation instituée en situation scolaire reconnaît que l'école n'est pas un havre épargné par les conflits individuels et sociaux. Dans tous ces cas, la médiation, publique ou privée, individuelle ou collective, s'adosse à une vision non idéalisée de la communication sociale.

La fonction de médiateur fonde en droit la diversité des points de vue, réfute le recours systématique à la décision unilatérale, légifère la complexité des représentations qui circulent dans une même société ou entre deux sociétés, là où les valeurs ne sont pas partagées et peuvent entrer en contradiction.

Dans les projets ici développés, l'attention accordée à la médiation tend à modifier la lecture d'objets didactiques classiques, tels que les manuels scolaires, la publicité ou encore l'hospitalité, non plus comme «reflets» ou raccourcis sociaux, scolairement fiables parce que produits authentiques d'une société donnée, mais comme des objets à interroger dont l'interprétation dépend tant des repères identitaires de ceux qui les produisent que de ceux qui se les approprient.

1.2.2. Définitions données à l'issue du projet

Trois projets accordent à l'enseignant de langue le rôle de médiateur:

- «Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur et facilitateur est fondamental. En prenant en compte la dimension culturelle de la langue, l'enseignant de langue doit être capable de développer auprès de ses étudiants la prise de conscience des schèmes culturels («to raise student's awareness of the cultural patterns») et de les préparer à les assumer lors des rencontres interculturelles. L'hospitalité n'est qu'un exemple parmi d'autres des sujets qui montrent une grande variation en Europe et qui sont donc, par conséquent, tout à fait pertinents dans le contexte de l'enseignement des langues.» (Conclusions du projet *L'hospitalité dans la formation initiale et continue des enseignants*).
- «Ce n'est pas seulement notre attitude de recherche qui a évolué pendant le projet, mais l'attitude professionnelle des enseignants de langue qui doit aussi évoluer. Dans la préparation des classes, nous devons prêter une attention plus grande aux enseignants qui ne peuvent agir sans empathie.» (Conclusions du projet *L'empathie comme élément de la médiation culturelle*).

Deux projets précisent la définition du médiateur de façon plus globale, applicable à une définition de la médiation culturelle, étendue hors du contexte scolaire immédiat, en ces termes:

- «Un facilitateur intervenant dans la transmission de l'information culturelle, un interprète des cultures, un acteur aménageant («mitigating») la communication interculturelle» (Conclusions du projet *La sensibilisation culturelle dans les programmes d'études et le matériel d'enseignement*).
- «Le médiateur culturel est un acteur social qui élabore et met en place des dispositifs qui permettent de rétablir le sens là où il y a rupture de sens, c'est-à-dire de donner à celui qui ne comprend pas les moyens de comprendre. Son apport est autant de savoir que de savoir-faire, porte aussi bien sur la méthode que sur les contenus. Il rend intelligibles les ruptures de sens.» (Conclusions du projet *Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle*).

1.2.3. Retombées dans le champ didactique

Ces définitions ouvrent plusieurs perspectives méthodologiques. La première est que la circulation des idées et des valeurs entre sociétés échappe aux simplifications abusives qui consisteraient à accrédiiter complaisamment l'idée que le semblable et le différent, le proche et le lointain sont des catégories immanentes, qui expliquent les différences nationales en les transcendant.

La seconde est que la maîtrise des valeurs dans une langue autre que la langue maternelle et dans une société dans laquelle l'apprenant n'a pas été socialisé ne peut se faire sous l'angle unique de la transmission de savoirs, entendus comme des informations, sans interroger le processus même de la circulation de ces savoirs, eux-mêmes affectés par leurs migrations d'une société vers une autre. En ce sens, cette maîtrise doit être évaluée comme un savoir-faire et un savoir-être.

La troisième est que la référence systématique et spontanée aux catégories nationales, sur-représentées dans le champ de la diffusion scolaire des langues et dans les lieux où se construit la dimension internationale, entrave l'activité de médiation culturelle, ou la rend inopérante.

2. La formation à la recherche par la recherche: un double processus réflexif (Objectif 2)

Nous partons du principe que ce projet de recherche portant sur la «Médiation culturelle dans la didactique des langues» s'inscrit dans un double processus réflexif, spécifique dans la mesure où il se développe dans un contexte plurinational, plurilingue

et pluriculturel qui est le nôtre:¹ d'une part, celui d'une co-construction conceptuelle et méthodologique dans une perspective interdisciplinaire, d'autre part celui d'un processus de co-construction d'une dynamique réflexive portant sur le vécu d'une communication plurielle au sein du groupe. Ce principe est vérifié en nous appuyant sur l'évaluation collective menée par chacun des groupes sur leur projet respectif lors de la dernière rencontre, ainsi qu'à travers les réponses aux questionnaires individuels remplis par les participants, à la fin du projet.²

2.1. Le projet de recherche comme processus de co-construction conceptuelle et méthodologique dans une perspective interdisciplinaire

Les principes fondateurs de ce projet de recherche ont été clairement définis dans le Chapitre 1. Cette recherche s'articule autour d'une réflexion sur la médiation culturelle en didactique des langues comme processus de construction, et non comme la validation ou l'application d'une définition pré-établie qu'une diversité de démarches et de contextes assurant le bien-fondé de ce point de départ viendrait illustrer.

Le projet de recherche s'appuyait d'emblée sur la participation active des membres du groupe et sur leurs compétences professionnelles et refusait donc de se fonder sur la relation traditionnelle établie entre des «experts» (l'équipe) par rapport à des «participants». Ce type de rapports aurait faussé ou biaisé la dynamique même de ce qu'on appelle «recherche», entendu comme un processus de quête et de construction commune autour d'une problématique. D'où le souci des coordinateurs de faire appel à des chercheurs, cadres éducatifs et formateurs, ayant été sensibilisés à travers leur culture scientifique et leur expérience professionnelle, à la thématique du projet. Une telle conception de la «recherche» ne peut que provoquer des malaises ou des frustrations, puisqu'il s'agissait pour chacun de réviser son rôle habituel.

Pour d'autres, plus familiers des situations propres à la recherche universitaire, le projet a permis de présenter des résultats selon deux types de diffusion: cet ouvrage d'une part et la participation au numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* (Paris: Clé international, janvier 2003) d'autre part, qui associe des partenaires de pays non membres du CELV. On en trouvera le sommaire en annexe. Cet élargissement aux pays non membres évite l'enclavement dans un cercle limité de pays et rapproche le projet des conditions internationales de diffusion d'un projet de nature plurinational.

1 Nous entendons pluriculturel comme la diversité des cultures sociales, professionnelles, scientifiques, disciplinaires, générationnelles, etc.

2 Le questionnaire a été conçu à l'initiative de Hermine Penz et réaménagé ensuite collectivement au sein de l'équipe de coordination.

2.1.1. Modes de recrutement

Un projet de recherche implique la réunion d'un certain nombre de personnes volontaires ou intéressées par la problématique posée par l'objet d'étude. Mais il n'est pas indifférent de le situer dans le contexte institutionnel dans lequel il va se dérouler. Ainsi les modalités de recrutement au CELV obéissent à des règles de cooptation par ses correspondants dans chacun des pays membres qui échappent à l'institution d'accueil. Ceci ressort clairement de la première question s'intéressant à la manière dont les personnes ont été informées et recrutées pour le projet: soit nommées par le ministère de l'éducation localement (où le choix n'intervenait pas), soit informées par des instances supérieures, plus rarement par des pairs (où le choix intervenait). Nous aurons donc affaire à des participants provenant de contextes socioprofessionnels très divers et de statuts différents au sein de leur institution de rattachement, qui n'ont pas tous été cooptés sur des critères universitaires.

2.1.2. Motivations et attentes des participants

On peut présumer que ces modalités de recrutement ont des effets sur la motivation des participants. Les réponses à la question «*Pourquoi avez-vous posé votre candidature pour ce projet / Ou pourquoi avez-vous accepté de participer à ce projet?*», montrent néanmoins l'intérêt unanimement partagé pour la thématique. Il y a donc ce que l'on pourrait appeler un sentiment partagé de «bonne volonté».

Là où nous retrouvons l'impact de la diversité des modes de recrutement et des statuts socioprofessionnels, c'est au niveau des attentes initiales, telles quelles ont été remémorées dans les réponses au questionnaire. En effet, si la majorité n'éprouve pas de «*mixed feelings*», quelques-uns évoquent des réserves et les incertitudes que l'on retrouve tout au long du processus: «*Où aller? comment procéder? Comment arriver à mettre sur pied un travail commun à tant de personnes différentes?*» ou bien «*First at the very beginning when the concept of cultural mediation was elicited from us rather than explained*».

La procédure a été perçue dès le début du projet comme complexe et les directives à la fois «directives», «trop rigides» et «floues» ou «contradictoires». Conséquemment, le processus de mise en cohérence des projets par rapport au projet d'ensemble s'est avéré plus difficile, plus tâtonnant, parfois «douloureux», mentionnera l'un des participants, mais a voulu éviter ainsi l'enfermement idéologique et conceptuel dès le départ.

2.1.3. La perception du processus de recherche sur le plan collectif

C'est la construction même de l'objet d'étude, à travers des choix conceptuels et méthodologiques effectués par chacun des groupes, en regard des objectifs finaux à atteindre, qui va contribuer à la diversité des approches, étroitement liée aux contextes nationaux et situations éducatives vécues et analysées par chacun des membres.

Si l'on peut objecter que les définitions proposées par chacun des groupes en regard de leurs résultats et de leurs réflexions (voir paragraphe précédent) offrent un caractère partiel ou incomplet par rapport à une définition globale de la médiation culturelle et du rôle du médiateur, elles ont le mérite d'exprimer une prise de risques intellectuelle certainement plus constructive que si tout avait été donné en amont. C'est donc la diversité des entrées et des conceptions, celles des corpus ou supports sélectionnés pour l'étude, les méthodes d'analyse, les errements, les renoncements et les choix qui ont fortement participé à l'émergence de démarches originales qui ont été réfléchies et conceptualisées par les participants eux-mêmes. Les exemples ci-dessous indiquent bien que ces tâtonnements n'ont pas été vains et qu'ils sont bien le résultat d'un travail de concertation et de mise en synergie des cultures disciplinaires des participants, malgré les difficultés d'ordre théorique et organisationnel souvent évoquées.

Ainsi, tous les groupes (sauf un qui n'exprime pas d'opinion) accordent les chiffres maximaux de 4 ou de 5 à la réussite de leur projet, en termes de cohérence et de respect des objectifs spécifiques et finaux tout en relativisant les résultats: «*We determined the aims at the beginning and we realised them*» / «Dans l'ensemble du projet, nous avons atteint nos objectifs». «Le nombre de réponses au questionnaire n'était pas aussi important (massif) que j'avais espéré»; «*Despite all the obstacles and the painfulness of the process, I think the result isn't bad*» / «En dépit des obstacles et du processus douloureux, je pense que le résultat n'est pas si mauvais»; «*I'd avoid «Very successfully» because the pressures and limitations had some impact on the final product. Nevertheless, we managed to reach our general and specific objectives*» / «J'évite le terme «réussite totale», car les pressions et les limites ont un impact sur le résultat final. Néanmoins, nous avons atteint nos objectifs, tant généraux que spécifiques».

2.1.4. La perception du processus de recherche sur le plan individuel

Chacun dit avoir au départ sa conception de la «médiation culturelle» et du «médiateur culturel» et être conscient de l'importance d'insérer un enseignement de la culture de l'Autre dans l'apprentissage des langues étrangères. Au cours de ces trois ans, la majorité a ressenti soit un renforcement des convictions premières, soit une évolution progressive de leur conception à travers la co-construction du projet, tandis que, pour d'autres, le processus était vécu comme une révolution conceptuelle, tant au niveau individuel que collectif. «Grand procès de découverte tout au long des trois ans de médiation culturelle pris dans un sens général au cœur des situations de conflits et de rencontre difficiles comme il en existe dans nos sociétés. Puis réflexion au cœur du travail de confrontation».

2.2. Le projet de recherche comme processus réflexif d'une expérience de communication et de médiation interculturelles

Il est rare qu'un projet de recherche fasse coïncider de manière aussi forte et aussi imbriquée l'objet de son étude avec la dynamique même qui s'est progressivement construite entre les participants du projet. Réfléchir à la médiation culturelle et au rôle du médiateur en langues étrangères, c'est aussi s'interroger sur les espaces de communication et de non-communication qui s'instaurent dans un groupe aux appartenances diverses; c'est repérer les malentendus, les incompréhensions; c'est faire des efforts de compréhension dans la langue de l'Autre que l'on ne maîtrise pas toujours (ou que l'on ne connaît pas du tout); c'est négocier les rejets, les abandons; c'est accepter les différences de statuts et de cultures disciplinaires; c'est vivre ensemble des périodes d'euphories et de découragements; c'est décoder les conflits visibles et ceux moins visibles et tenter d'en parler, d'y remédier ... ou sinon de faire avec. C'est apprendre que «le vivre et le travailler ensemble» dans un contexte plurinational et plurilingue n'est pas donné et que l'harmonie, la tolérance, l'ouverture à l'Autre ne sont pas des évidences acquises quels que soient les discours «*politically correct*» et lénifiants qui mettent en avant ces intentions.

Les témoignages de l'émergence d'une dynamique réflexive sur les modes de communication vécue à différents niveaux lors des ces réunions et en dehors de ces réunions apparaissent également dans les réponses des participants.

2.2.1. Gestion des ruptures et des continuités au sein des groupes

Des déstabilisations se sont produites en cours de route. En effet, des personnes se sont désistées, d'autres se sont désinvesties progressivement, d'autres ne sont plus réapparues. La manière de gérer ces abandons ou ces retraits a été différente selon les groupes: ceux qui les ont assumés «comme un fait objectif» ou ceux pour qui «le travail s'est poursuivi normalement», ou encore «avec stoïcisme»; d'autres à l'opposé les ayant mal vécus, «grand dommage tant sur le plan personnel que scientifique», «*sad and suspect*», ou indirectement accusateur comme «*a result of how the project was carried out*». Un seul groupe a maintenu sa composition de départ jusqu'au bout. Ce qui nous donne des indices sur l'évolution des groupes, dont quatre sur cinq ont changé de configuration et ont donc dû renégocier leurs liens et leur projet.

2.2.2. Les principaux obstacles à une communication réussie

A la question sur les facteurs qui ont pu handicaper la réussite de la communication, la majorité des participants évoque tout à tour le manque d'ouverture ou d'écoute vis-à-vis de la diversité des regards et des opinions, surtout de la part des coordinateurs, mais également de quelques participants; le manque d'organisation dû le plus souvent à un changement de consignes d'une réunion à une autre entraînant une perte de temps, ou

dû à une confusion des directives en raison de divergences conceptuelles perçues entre les coordinateurs.

Les difficultés d'ordre linguistique ont été mentionnées à plusieurs reprises sous d'autres questions. Si certains groupes ont pu communiquer dans une langue qui leur était commune (anglais ou français, en faisant appel parfois à d'autres langues partagées comme l'allemand, le russe ou l'espagnol), d'autres se trouvaient dans des groupes où les membres ne partageaient pas du tout l'une des langues de travail, pourtant exigée au moment du recrutement pour ce type de projets.

Les autres difficultés rencontrées dans la communication (qui ressortent sous une autre question) sont d'ordre technique quand il s'agit de maintenir le contact en dehors des réunions de réseau. Si certains ont apprécié le maintien des contacts par voie électronique pour continuer à travailler sur le projet, d'autres en revanche ont regretté le manque de soutien institutionnel en dehors des réunions, car soit ils ne possédaient pas de courriel ou de fax au départ, soit ne recevaient aucun courriel et ont été ainsi évincés de toute information. Ceci a eu des conséquences sur le fonctionnement interne du groupe, mais surtout sur la perception de «l'engagement» de la personne dans le projet. Pour ceux-là, le dernier recours a été parfois le téléphone ou des rencontres transfrontalières, financées sur ressources propres, que le CELV a ignorées.

2.2.3. Les principaux facteurs de la réussite de la communication

A la question «quels sont les facteurs qui ont contribué à la réussite de la communication?», les réponses soulignent le rôle essentiel des relations et des valeurs intra-groupeles: une attitude de bonne volonté à travers «la volonté de participer et de contribuer au travail commun»; la «bonne entente», «les bons rapports établis avec le coordinateur du groupe»; «une compréhension mutuelle»; la «tolérance vis-à-vis des opinions d'autrui»; «une grande patience» et «un même sens de l'humour partagé».

Un certain nombre de réponses nous ont donné des indices identifiables de ce double processus réflexif: en termes de maturation conceptuelle accompagnant l'élaboration du projet, ainsi qu'en termes d'expérience vécue au sein d'un groupe où la médiation culturelle se trouve être au cœur du processus de communication dans un contexte plurinational, plurilingue et pluriculturel de fait. Nous reprenons les remarques de deux participants qui explicitent ce double processus réflexif ainsi: «Avec la langue étrangère, la communication interculturelle favorisait le travail de médiation de l'enseignant qui affecte une prise de conscience de soi et de l'Autre dans un cadre de valeurs et de normes véhiculées par la société politique. Finalement très utile que le projet ait une durée de trois ans, car il permet une maturation. L'expérience est nourrie par le vécu et par la réflexion qui ont évolué au contact des questions et des contacts interculturels»; ou encore «Un vécu interculturel sur trois ans est un produit très varié qui vise à améliorer la réflexion citoyenne dans une société pluriculturelle en fonction de l'apprentissage des langues étrangères».

2.2.4. Les améliorations à apporter pour optimiser la communication

Certains préconisent de réduire le nombre de participants des pays membres qu'ils jugent trop élevé, tandis que d'autres proposent de gérer cette diversité en organisant de plus petits groupes de travail qui se rencontreraient plus qu'une ou deux fois par an. Il faudrait instaurer des temps et des espaces informels de *socialisation* pour raffermir les liens au sein des petits groupes et dans le grand groupe. D'autres soulignent que le niveau et les expériences de travail et de responsabilités institutionnelles des participants doivent être comparables au moment de la composition du groupe, surtout pour un tel projet de recherche. La plupart trouve indispensable la compréhension des deux langues de travail pour favoriser la communication. Certains pensent que la durée de trois ans pour un projet aussi complexe (où les réunions sont trop rares) peut engendrer une perte de motivation et de sens, voire provoquer l'abandon des individus. Pour d'autres, il faudrait prendre en considération le fait que c'est une charge qui s'ajoute aux tâches et responsabilités quotidiennes des participants dans leur pays et qu'il faut donc trouver des moyens de les soutenir dans leur engagement. En dehors du fait que chaque participant du projet (coordinateurs compris) se doit d'avoir une attitude d'ouverture et de bonne volonté, on constate que les propositions d'amélioration de la communication concernent essentiellement le cadre institutionnel avec ses modes de recrutement, d'organisation et de financement.

2.3. La formation de formateurs à la médiation en contexte plurilingue et pluriculturel

Ces négociations et re-médiations inter-individuelles et intergroupales, à travers les proximités linguistiques et les affinités culturelles, mais également à travers la construction de nouvelles solidarités incluant et excluant, ont de toute évidence contribué à la mise en place progressive de modalités de communication spécifiques au sein des sous-groupes, entre les groupes, entre l'institution et le grand groupe, entre l'équipe et les participants, etc. au fur et à mesure de l'évolution du projet de recherche. Pourtant si les divergences ont été remarquées et même soulignées par certains participants, par exemple au sein de l'équipe, mais également au sein des groupes eux-mêmes, entre le groupe et l'équipe, la notion de «conflit» n'a jamais été abordée ni dans la dynamique du groupe, ni dans les projets, même si ces tensions et ces frustrations ont été largement présentes sous des formes différentes et font partie intégrante du processus même du projet de recherche.

Ainsi certaines démarches préconisées de «*cultural awareness*», «*empathy*» ou «*hospitality*», etc. ont mis en valeur la dimension positive de la communication et du rapport à l'Autre qui doivent être harmonieux ou qui doivent tendre vers l'inter-compréhension, présupposant en fait en pointillé que ce n'est pas toujours le cas dans les relations inter-individuelles et interculturelles. De même, au sein du groupe, toutes les dimensions conflictuelles (souvent nées de divergences scientifiques, disciplinaires, de valeurs éducatives ou de confrontations d'opinions), mais également

d'incompréhension linguistique, ont été soigneusement éludées ou contournées dès le début. Ce dernier point, la non-compréhension de l'une des deux langues de travail, est évidemment à prendre en compte dans le processus d'un projet de recherche, car elle est source de malentendus et de frustrations.

Par ailleurs, habités par les questions de communication interculturelle, l'institution d'accueil, les coordinateurs et les participants eux-mêmes, n'ont jamais vraiment discuté, de manière ouverte, les difficultés de fonctionnement et de communication technique que les individus rencontraient hors des réunions de réseau. On a laissé à chacun, déjà surchargé de travail et isolé dans son environnement, le soin de se débrouiller ou de trouver une solution miracle que ne lui permettait pas toujours son statut. Une prise de conscience plus forte des processus à l'œuvre entre les différents partenaires aurait pu générer une démarche d'observation incluse dans chaque projet ou constituée en un projet spécifique qui aurait interrogé les opérations de médiation mis en place au cours du projet lui-même. Cela n'a pas été le cas.

Or ce groupe n'est-il pas aussi une sorte de micro-société plurinationale, pluriculturelle et plurilingue qui fait écho à la macro-société plurinationale, pluriculturelle et plurilingue d'une Europe qui s'élargit et qui se cherche des valeurs communes, contenant en son sein la dynamique du conflit et de l'entente à la fois en raison même de la diversité des situations et des inégalités qu'elle engendre? Le sociologue Georg Simmel ne postule-t-il pas que la confrontation, le conflit sont nécessaires aux groupes et aux sociétés? Ce projet peut être conçu comme une partie intégrante du processus même de la socialisation des chercheurs à la dimension plurilingue et pluriculturelle, à partir du moment où l'on essaie d'en repérer les facteurs, d'en décoder les paramètres et d'en rationaliser les mécanismes. Il nous reste donc encore à mener une investigation approfondie sur des pans entiers du concept de médiation culturelle et du rôle de médiateur dans le champ de la communication en langues étrangères et dans celui de la formation de formateurs.

Chapitre 9:

Recommandations

1. Récapitulation des recommandations issues des différents projets

Recommandations issues du projet

Sensibilisation à la culture dans les curricula et les matériels pédagogiques

Les enseignants semblent posséder les compétences requises pour faire fonction de médiateurs culturels; toutefois, il faut remarquer que les compétences ne débouchent pas nécessairement sur une performance ou un comportement appropriés en classe. Nous avons fondé nos conclusions sur les réponses des enseignants, et non pas sur des observations en classe. Pour être juste, il faut sans doute considérer que même un enseignant de langue étrangère adaptera probablement ses performances en fonction de la situation socio-économique ou sociopolitique générale de la région. Comme nous l'avons vu, un certain pourcentage des enseignants n'a visité aucun pays de la langue cible. Afin d'assurer une meilleure compétence en médiation culturelle, nous proposons que les programmes PRESETT et INSETT mettent tous deux davantage l'accent sur le concept ci-dessus. A part – ou en plus de – cela, l'exposition directe à la culture de la langue cible devrait faire partie de la formation professionnelle des enseignants.

Recommandation issues du projet

L'empathie, partie intégrante de la médiation culturelle

Il faudrait apprendre aux enseignants de langues à intégrer la démarche d'empathie dans leur cours. Ils devraient enseigner également à leurs étudiants comment pratiquer l'empathie dans la communication quotidienne, afin d'éviter ou de résoudre des conflits. Il est également important de développer une approche de type «portfolio», à savoir une série de descripteurs pour évaluer l'empathie comme élément de la médiation culturelle, en fonction des niveaux de connaissances linguistiques et culturelles (*Portfolio européen des langues*).

Recommandations issues du projet

L'hospitalité dans la formation des formateurs

Il pourrait s'avérer très bénéfique pour les futurs enseignants en formation d'entreprendre une recherche-action dans ce domaine, car elle pourrait améliorer leurs

capacités d'observation, leur réflexion critique et leurs aptitudes de médiation dans les rencontres interculturelles.

Recommandations issues du projet

Représentations du concept d'altérité dans la publicité et médiation culturelle

Il est important qu'un enseignant de langue soit sensibilisé à ces différences pour ne pas donner à croire à ses étudiants qu'une image publicitaire pourrait leur livrer directement les codes et les références de la culture cible. Le travail de l'enseignant dans la médiation interculturelle est aussi de pointer les stéréotypes élaborés pour la culture de l'Autre et de révéler les préjugés émanant de la culture de soi, de sa propre culture. Par là, l'apprentissage de savoirs culturels peut s'enrichir et la relativisation des évidences culturelles peut permettre l'accès à la compréhension de l'autre, de la culture de l'autre.

Recommandations issues du projet

Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants

Eu égard au contexte, à l'objectif général énoncé au chapitre 1 et à la présente recherche, trois recommandations sont proposées:

1. Repenser le *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour y introduire le développement d'une compétence interculturelle comme composante essentielle dans le développement d'une compétence langagière au même titre que les composantes linguistique, sociolinguistique et discursive.
2. Questionner de façon formelle (questionnaire écrit) la formation initiale et continue des enseignants dans les pays membres de la communauté européenne pour tracer un portrait fidèle de leur formation, de leurs expériences, de leurs perceptions culturelles et des interventions pédagogiques mises en place dans les divers milieux pour activer une démarche interculturelle.
3. Repenser la formation initiale et continue des enseignants de langues en fonction des attentes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et des besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes.

2. Le rôle social du médiateur culturel en situation plurilingue

Les propositions qui suivent articulent, outre ce projet *Médiation culturelle et didactique des langues*, deux autres réflexions, individuelle et collective, de portée européenne: l'une est un rapport intitulé *Identités et plurilinguisme: conditions*

préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles / *Identities and Plurilinguism: Preconditions for Recognition of Intercultural Competences*¹, remis à la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe à sa demande; l'autre est contenue dans le numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, cité en 2.1., où quatre articles en relation avec la présente recherche ont été publiés.²

2.1. La médiation: du concept à la reconnaissance d'une compétence et à son évaluation

Dans le cours de ce projet, la notion de médiation a bénéficié d'une mise en lumière particulière en étant intégrée dans une version intégrale, mais provisoire, du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*³, dans le sous-chapitre 2.2. *Répertoire plurilingue et pluriculturel: la composante pluriculturelle* (Byram, Beacco, 2002): «L'acquisition d'un répertoire plurilingue tout au long de la vie est associé au développement d'une conscience de la complexité culturelle de l'environnement (...) Les individus peuvent devenir capables de vivre avec d'autres dans de nouveaux environnements linguistiques et peuvent par conséquent devenir capables de s'identifier aux valeurs, croyances et comportements d'autres groupes. Là où de tels changements ont lieu, les individus ont une compréhension et une expérience d'au moins certains aspects de la vie de personnes d'autres langues et cultures. Cela signifie aussi qu'ils ont le potentiel d'interpréter et d'expliquer un mode de vie à ceux qui vivent autrement. Cette *compétence interculturelle* est cruciale dans le développement d'une compréhension mutuelle de groupes différents et c'est le rôle de *médiateurs interculturels* de toutes sortes, guides de voyages, enseignants, diplomates ... La compétence interculturelle et la capacité de médiation culturelle sont ainsi l'un des buts potentiels de l'enseignement des langues, ce qui donne la capacité aux individus plurilingues d'acquérir une capacité de vivre dans l'environnement multilingue qu'est l'Europe contemporaine».

Un débat s'amorce: la définition du *Cadre*, citée en 1.2, et cette dernière version ne sont pas dans le même plan. La première, partie prenante d'un chapitre sur *L'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur* assimile médiation/interprétation/traduction. Cette définition induit que l'entre-deux est un espace neutre, «simple», dont la maîtrise

1 ZARATE, G., *Identities and plurilinguism: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2001.

2 GAUTHERON-BOUTCHATSKY C., KOK-ESKALLE M.C., ANDROULAKIS G., RIEDER K. Retrouver le sens perdu ou les fausses identités, document authentiquement publicitaire; Gohard-Radenkovic A., Bera-Vuistiner M., Veshi D. Quelle est la perception des «interprètes médiateurs culturels», de leurs rôles et de leurs compétences? ; PENZ H. Médiation culturelle et linguistique au Centre européen pour les langues vivantes; ZARATE G. La médiation en situation de tension identitaire in: Lévy D., Zarate G. (coord.) *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Paris: Clé international, janvier 2003.

3 Mais elle disparaît dans la version de synthèse.

repose sur une technicité de type linguistique. La seconde, bénéficiant d'un développement plus complet, se situe dans un contexte plus marqué que la première, celui de la pluralité et de la complexité. La dimension sociale est restituée («valeurs, croyances et comportements d'autres groupes»); cette compétence est abordée dans une approche plus interventionniste et donc plus cohérente avec la «perspective actionnelle», telle qu'elle est définie dans le chapitre 2 du *Cadre*. De fait, durant la durée de ce projet, le débat évolue: d'activité, la médiation évolue vers une compétence, ce qui constitue un préalable à son évaluation.

Recommandation générale 1:

Le concept de médiation alimente une réflexion sur l'entre-deux culturel défini comme un espace spécifique, où s'opèrent des transactions de sens, d'autant plus complexes qu'elles s'inscrivent dans un contexte plurilingue. L'identification de ce contexte et la validation des activités interculturelles qui lui sont propres passent par la reconnaissance de la médiation comme compétence à part entière.

2.2. Le médiateur interculturel: un acteur au service de la cohésion sociale

Le médiateur interculturel régule le fonctionnement du lien social et contribue à la cohésion d'une société en ce qu'il possède «un outillage conceptuel indépendant des catégories nationales», «oriente la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles», «introduit la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires», s'est construit des «outils didactiques qui peuvent donner corps à l'objectivation (ou *intercultural awareness*), encourager la validation des acquis découlant d'une expérience non scolaire de l'altérité, préalable à la reconnaissance d'un «capital de mobilité»¹.

Une définition plus élaborée de l'acteur social est proposée en ces termes:

- possédant une expérience interculturelle dont il est conscient, caractérisée par
 - un parcours individuel et une histoire familiale spécifiques;
 - un capital de relation à l'altérité déjà constitué ou qu'il appréhende comme étant en devenir;
 - une conscience réflexive de son expérience de l'altérité linguistique et culturelle;

1 ZARATE G. *op. cit.*, 2001.

- interprétant des situations de communication en fonction de la pluralité des identités en jeu en
 - privilégiant une lecture symbolique de la pluralité linguistique et sociale à une lecture spontanée de l'ordinaire;
 - introduisant la pluralité des points de vue identitaires dans l'interprétation d'une situation plurilingue et pluriculturelle;
 - en sachant interpréter des processus identitaires complexes, tels que systèmes de classements implicites, écritures contradictoires d'une histoire nationale, définition en interaction des identités;
- s'identifiant comme médiateur quand il se sent impliqué dans la construction du lien social dans des situations marquées par la pluralité culturelle et linguistique, quand il adopte des stratégies d'explicitation, de négociation, de remédiation, quand il accepte la prise de risque dans une situation de tension identitaire.

Recommandation générale 2:

La compétence de médiation liée à une compétence plurilingue est constitutive de certaines fonctions sociales, assurant le lien social. Une exploration plus approfondie de ces fonctions doit être poursuivie dans la perspective de leur validation académique et de leur reconnaissance et de leur évaluation sur le marché professionnel.¹

2.3. Conditions de recherche préalables à la reconnaissance du rôle social joué par le médiateur interculturel

Dans le rapport *Identités et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles / Identities and Plurilinguism: Preconditions for Recognition of Intercultural Competence* qui présente dans une perspective critique les premiers choix effectués par le *Cadre commun de référence* et les premières versions du *Portfolio*, nous avons proposé les pistes de réflexion suivantes, pour alimenter la circulation et la reconnaissance de compétences interculturelles:

- mettre en place un outillage conceptuel indépendant des catégories nationales, qui sont pour l'instant indirectement utilisées dans la description linguistique. Cette mesure permettrait de remédier aux distorsions qui, certes, sont signalées dans le *Cadre*, mais qui résultent de représentations de l'étranger insuffisamment maîtrisées, qui finissent par former, à l'échelle européenne, un ensemble cacophonique;

1 Certaines sont nommées dans la version provisoire du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* («Guides de voyages, enseignants, diplomates») dans la version disponible jusqu'en avril 2003 sur le site de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.

- orienter la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles, ce qui amène à corriger les effets produits par la «barrière linguistique»: favoriser une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace, établir une typologie graduée des conflits et des activités de médiation et des procédures de remédiation culturelle;
- introduire la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires: identités parfois tues, parfois révélées; recours à une gamme ouverte de positionnements identitaires (identités locales, régionales, nationales, ethniques, linguistiques, européenne, internationale, etc.) qui tiennent compte des réajustements successifs suscités par une expérience individuelle de mobilité transnationale; regards sur l'Autre qui peuvent s'inverser quand il y a passage d'une situation de non-contact à une situation de proximité vécue;
- forger les outils didactiques qui peuvent donner corps à l'objectivation (ou *intercultural awareness*): dispositifs didactiques qui fonctionnent sur la mise en relation d'au moins trois langues et trois cultures; prise en compte d'une expertise interculturelle même si elle n'a pas de corollaire linguistique équivalent; auto-évaluation des compétences. A cet égard, le *Portfolio* est l'outil existant le plus proche de cette approche;
- encourager la validation des acquis découlant d'une expérience non scolaire de l'altérité, préalable à la reconnaissance d'un «capital de mobilité». Cette validation devrait être articulée avec une réflexion scolaire ou institutionnalisée, invitant à l'objectivation. La prise en compte de cette expérience, à la fois vécue et distanciée, devrait amener à faire évoluer les modalités d'évaluation déjà esquissées dans le *Portfolio*.

Ce projet précise certains des axes ci-dessus énoncés. Le rôle social joué par le médiateur ne peut se limiter à la correction des effets produits par la «barrière linguistique». Il

favorise une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace, établit une typologie graduée des conflits et des activités de médiation et des procédures de remédiation culturelle, a recours à une gamme ouverte de positionnements identitaires (identités locales, régionales, nationales, ethniques, linguistiques, européenne, internationale, etc.) qui tiennent compte des réajustements successifs suscités par une expérience individuelle de mobilité transnationale. Il est capable d'un regard sur l'Autre qui peut s'inverser quand il y a passage d'une situation de non-contact à une situation de proximité vécue.¹

1 ZARATE G. *op. cit.*, 2001

L'identification de la compétence de médiation passe par l'analyse de situations concrètes et un rapport au terrain, abordé dans une approche ethnographique. La compétence de médiation ne peut s'établir sur la base d'une société idéalisée, mais prendre en compte l'expérience vécue de la négociation symbolique entre des interprétations qui diffèrent de façon plus ou moins aiguë.

Recommandation générale 3:

Les conditions de recherche permettant un approfondissement de la médiation ne doivent pas écarter l'étude des conflits identitaires, voire xénophobes, et celle de leur résolution.

2.4. Pour une lecture sociale de la communication interculturelle: la référence questionnée à la neutralité dans le champ de la didactique des langues

Dans le numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, intitulé *La médiation et la didactique des langues et des cultures*¹, qui prolonge pour une part ce projet, l'analyse suivante amplifie cette recommandation:

Il ne faut pas occulter le fait que

la communication dans sa totalité peut être en elle-même un enjeu stratégique pour les parties en présence, que ces dernières soient ou non confrontées à des activités de traduction ou d'interprétation. Dans cette seconde hypothèse, le médiateur est lui aussi impliqué dans une situation qui repose sur une opposition, plus ou moins radicale, des points de vue en présence, lui dont la langue et le discours n'échappent pas à la conflictualité du moment. Dans ce cas, la médiation est toujours adossée à une situation dans laquelle le médiateur est partie prenante et qui doit être décrite dans sa complexité. Si la médiation fait partie d'une logique de l'entre-deux, elle ne peut être confondue avec celle du 'juste milieu'. A l'opposé d'une position idéalisée où être à mi-chemin entre les deux parties signifie neutralité, sorte de *no man's land* de la pensée, le médiateur occupe une position spécifique, celle d'un acteur dûment mandaté pour la résolution d'un conflit dont les protagonistes n'ont plus la maîtrise. Sa position doit évoluer vers celle d'un tiers, garant d'un espace de communication effectif, lien parfois ténu, mais lien tout de même, par où peut transiter un échange, même minimum. Si l'on admet que plus la situation est conflictuelle, plus les compétences du médiateur sont sollicitées et tendent à être développées, un conflit aigu est une source informative importante pour décrire les activités de médiation. On retiendra ici la perspective suivante, ouverte par Pierre Bourdieu qui, plus que la compréhension mutuelle, lui préfère l'étude de l'incompréhension: «Pour comprendre ce qui se passe dans des lieux qui rapprochent des gens que tout sépare, les obligeant à cohabiter, soit dans l'ignorance ou dans l'incompréhension mutuelle, soit dans le conflit latent ou déclaré, avec toutes les

1 La médiation et la didactique des langues et des cultures in: D. LEVY, G. ZARATE (coord.) *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Paris: Clé international, janvier 2003. p. 175.

souffrances qui en résultent, il ne suffit pas de rendre raison de chacun des points de vue saisi à l'état séparé. Il faut les confronter comme ils le sont dans la réalité, non pour les relativiser, en laissant jouer le *tragique* qui naît de l'affrontement sans concession ni compromis possible de points de vue incompatibles, parce qu'également fondés en raison sociale.»¹

(ZARATE G., *La médiation en situation de tension identitaire*, in: *op. cit.* 2003, p. 175).

Les conclusions de ce projet rejoignent celles énoncées dans ce même numéro consacré à la médiation:

Il s'agit de reconnaître la didactique des langues comme un champ, organisé autour de tensions qui s'expriment à niveau international, mais sont gérées au quotidien par des acteurs, impliqués souvent dans leur vie personnelle, toujours dans leur vie professionnelle. Défini comme un espace plurilingue où se transmettent des valeurs issues de systèmes culturels différents, plus ou moins compatibles entre elles, ce champ évolue et cette évolution infléchit le rôle couramment attribué aux repères qui balisent ce domaine: apprenants, outils d'enseignement, enseignants. Il s'agit de faire valoir des compétences qui s'exercent aussi dans des milieux professionnels que le regard habituel dissocie – traducteurs, interprètes, enseignants, acteurs de la diplomatie et de l'humanitaire – mais qui occupent des fonctions semblables, celles d'intermédiaires restaurant une communication brouillée: écoute des parties en présence, explicitation du sens occulté, recontextualisation de références livrées sous une forme stéréotypée ou détournée, reconstitution des identités tronquées, règlement de conflits qui dérapent. Cette approche devrait contribuer à établir une description des compétences, dans le cadre d'un *Portfolio européen des langues* par exemple, justifiée par l'observation des pratiques sociales en situations plurilingues et pluriculturelles, où seraient reconnues et validées les fonctions du médiateur dans les situations plus ou moins marquées par l'altérité linguistique et culturelle.²

3. Recommandation relative au prolongement du projet

Dans le premier programme à moyen terme, le projet «Médiation culturelle et didactique des langues» apparaît sous un regroupement intitulé «L'éveil aux langues, compétence interculturelle et aspects multilingues». Ce regroupement mixte des catégories différentes, relatives à un niveau d'enseignement, à un type de compétence, à un contexte plurilingue. Il aurait pu générer des échanges entre projets, mais n'a pas été utilisé à cette fin. On peut le regretter à l'heure où doit se définir une politique européenne du pluriculturalisme en situation plurilingue.

1 BOURDIEU P., *La misère du monde*, Seuil, 1993.

2 LÉVY D., Zarate G., *La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures*. *op.cit.*, 2003, p. 189.

Le second appel à projet met en avant la notion de «cohésion sociale». Celle-ci ne peut être introduite dans le champ du plurilinguisme et du pluriculturalisme sans faire appel à une ouverture disciplinaire nécessaire en direction de sciences sociales, que cet ouvrage explore. Le CELV doit donc élargir le champ de ses disciplines d'appui. Dans la liste des exemples illustrant la partie «Orientation des projets et activités» et modélisant les réponses attendues à l'appel d'offre, il est frappant de constater que les entrées relevant de la «cohésion sociale» ne sont pas clairement explicitées. Tout se passe comme si le CELV ne disposait pas de la culture disciplinaire permettant de donner corps à des initiatives impliquant explicitement cette dimension. Des entrées telles que xénophobie, distance et proximité culturelles, conflit, représentations de l'étranger, mobilité géographique, prise en compte de la complexité identitaire en contexte plurilingue sont propres à alimenter une articulation avec des entrées plus familières (utilisation des médias et des nouvelles technologies, prise de conscience interculturelle (awareness raising), évaluation de l'expérience vécue en situation de mobilité, nouveaux profils professionnels), générant ainsi une dynamique innovante.

La notion de «médiation culturelle», réponse didactique objectivement cohérente à une demande du politique formulée en termes de «cohésion sociale», a actuellement peu de visibilité dans le champ de la didactique, ce que les choix du CELV entérine. Or ce projet met en lumière une notion dont on peut pressentir l'importance, tant en ce qui concerne sa faculté de détournement d'objets d'étude classiques (publicité, politesse, manuels scolaires), les interrogations portant sur les attitudes des enseignants dans la transmission des valeurs, ou l'élargissement disciplinaire préconisé. Autant de pistes de recherche qui requièrent un contexte plus attentif à l'innovation que celui d'une institution qui cherche encore ses marques dans un espace universitaire européen.

Recommandation générale 4:

Il est demandé au CELV d'être l'initiateur ou le partenaire d'un projet inter-institutions européennes qui aura pour objectif d'articuler une politique de recherche et de développement, améliorant la visibilité des compétences interculturelles en contexte plurilingue et développant la compétence de médiation.

Annexe I:

Bibliographie complémentaire


- AMSELLE, J.-L. (1999). *Logiques métisses*. Paris: Fayot.
- BENNETT, T. (1997). Towards a pragmatics for cultural studies. In *Cultural Methodologies*. Jim McGuigan (ed.). London Sage, 43-62.
- BLONDEL, A. (1998). *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles: Duculot.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. Economie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BUTTJES, D. & BYRAM, M. (1991). *Mediating Languages and Cultures. Toward an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matter.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, LAL.
- BYRAM, M., ZARATE, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M., ZARATE, G. & NEUNER, G. (1997). *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CLYNE, M. (1994). *Intercultural Communication at Work*. Cambridge: CUP.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Coll. Repères. Paris: La Découverte.
- DE BRIANT, V. & PALAU Y. (1999). *La médiation. Définition, pratiques et perspectives*. Paris: Nathan Université.
- FRANÇAIS DANS LE MONDE (LE). (1998). *Apprentissage et usage des langues*. Paris: Hachette.
- GEOFFROY, C. (2001). *La mésentente cordiale. Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Paris: Grasset.
- GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bruxelles: Peter Lang.
- GOTMAN, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité. Essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*. Paris: PUF.
- GUIMELLI, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris: Presses universitaires de France.

- GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (1982). *Discourse Strategies*. Oxford: Cambridge University Press.
- HINNENKAMP, V. (1989). *Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- HALL, S. (1997). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. Coll. The Open University. London: Sage Publications Ltd.
- HALL, S. & DU GAY, P. (1997). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publication.
- HOFSTEDE, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, Editions d'Organisation.
- KELLY, M.-E. & FANT, L. (2001). *Third level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. (Coll. Transversales). Berne: Peter Lang.
- KLAMMER, G. & GEIßLER, P. (1999). *Mediation – Einblicke in Theorie und Praxis. Professioneller Konfliktregelung*. Wien: Falter Verlag.
- KOHLER-BALLY, P. (2001). *Plurilinguisme et mobilité. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg: Editions universitaires de Fribourg.
- KOOLE, T. & THIJ, ten J.D. (1994). *The Construction of Intercultural Discourse*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LEENHART, J. & JOZSA, P. (1999). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris: L'Harmattan.
- LITTERS, U. (1995). *Interkulturelle Kommunikation aus Fremdsprachlicher Perspektive. Konzeption eines Zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für Deutsche und Französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr.
- LUSSIER, D. (1997). *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. Revue de didactologie des langues – cultures – Etudes de linguistique appliquée*. 106:231-246. Paris: Didier Erudition.
- MEVKIC, R. & JAGANJC, I. (2000). *Pogledi otvorena nastava i interkulturalno ucenje, materijal i upute. Materials and instructions open teaching methods and intercultural learning*. Sarajevo: KulturKontakt.

- OKSAAR, E. (1988). *Kulturentheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Hamburg. Joachim Jungius Gesellschaft der Wissenschaften, Jahrgang 6, Heft 3. Göttingen.
- PAGANINI, G. (2001). *Différences et proximités culturelles: L'Europe. Espaces de recherche*. Paris: L'Harmattan.
- SCHNAPPER, D. & MENDRAS, H. (1990). *Six manières d'être européen*. Paris: NRF/Gallimar.
- SCHIFFRIN, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford/Cambridge, Mass: Blackwell.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S. (1995). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SIMMEL, G. (1999). *Le conflit*. Paris: Circé/Poche.
- SPERBER, D. (1996). *Explaining Culture, a Naturalistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishers.
- TRIANAPHYLLOU, A. (2001). *Anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique d'une rencontre entre jeunes Européens*. (Coll. Transversales) Berne: Peter Lang.
- TROMPENAARS, F. (1993). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas.
- VION, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- WERLEN, E. (1998). *Sprache, Kommunikationskultur und Mentalität. Zur soziolinguistischen Theoriebildung und Methode*. Tübingen: RGL Niemeyer.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- ZARATE, G. (2001). *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. (Actes, documents et rapports du CNDP). Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

Annexe II

Le Français dans le Monde, *Numéro spécial Recherches et Applications: La médiation en didactique des langues et des cultures*, Paris, Clé international, janvier 2003.
Contact: (+33) (0) 1 45 87 43 26.

<p>Rédactrice en chef FRANÇOISE PLOQUIN Ministère de l'Éducation nationale – FIPF</p> <p>Rédacteur en chef adjoint JEAN-CLAUDE DEMARI Ministère de l'Éducation nationale – FIPF</p> <p>Présentation graphique JPM SA</p> <p>Conception graphique Jehanne-Marie Husson</p> <p>Directrice de la publication Martine Defontaine – FIPF</p> <p>LE FRANÇAIS DANS LE MONDE est la revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) 1, av. Léon-Journault 92311 Sèvres Tél. : 33 (0) 1 46 26 53 16 Fax : 33 (0) 1 46 26 81 69 Mél : fipf@artinternet.fr http://www.fipf.com</p> <p>SOUS LE PATRONAGE du ministère des Affaires étrangères, du ministère de l'Éducation nationale, de la Direction générale de la coopération internationale et du développement, de l'Agence intergouvernementale de la francophonie, du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, de l'Institut national de la recherche pédagogique, de l'Alliance française, de la Mission laïque française, de l'Alliance israélite universelle, du Comité catholique des amitiés françaises dans le monde, du Comité protestant des amitiés françaises à l'étranger, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, des Cours de civilisation française à la Sorbonne, de la Fédération internationale des professeurs de français, de la Fédération des professeurs de français résidant à l'étranger, du Secrétariat général de la commission française à l'U.N.E.S.C.O., de l'ADACEF, de l'ASDIFLE et de l'ANEFLE.</p> <p>LE FRANÇAIS DANS LE MONDE 27, rue de la Glacière 75013 Paris Rédaction : (33) (0) 1 45 87 43 26 Télécopie : (33) (0) 1 45 87 43 18 Mél : fdlm@vuef.fr http://www.fdlm.org</p> <p>© Clé International 2003 Commission paritaire 0407T81661 La reproduction même partielle des articles parus dans ce numéro est strictement interdite, sauf accord préalable.</p>	 <p>Recherches et applications</p> <p>NUMÉRO SPÉCIAL JANVIER 2003 PRIX DU NUMÉRO : 14,50 €</p> <p><i>La médiation et la didactique des langues et des cultures</i></p> <p>DANIELLE LÉVY ET GENEVIÈVE ZARATE</p> <p>Le français dans le monde étant adhérent de l'Association pour l'information et la recherche sur les orthographe et le système d'écriture (AFIRSE), ce numéro suit les règles de l'orthographe nouvelle.</p>
---	---

La médiation et la didactique des langues et des cultures

Introduction

Médiation, didactique des langues et subjectivité

DANIELLE LÉVY 10

Médiation et interprétation : lieux, objets, acteurs

Le traducteur est-il un médiateur ?

ANTONELLA LEONCINI-BARTOLI 26

L'auto-analyse du sujet traduisant permet-elle de trouver une voie moyenne entre l'effacement vocationnel du traducteur et sa présence marquée dans la pratique d'instauration ou de restauration de la communication, de la compréhension, de l'intériorisation d'un univers culturel ?

L'enquêteur et ses informateurs : regards partagés et identités alternées

GLORIA PAGANINI 34

L'entretien d'enquête est une interaction marquée par les influences réciproques entre interviewé et intervieweur, et notamment par la représentation que l'un se fait des attentes de l'autre. Lorsque chercheur et informateur ne sont pas issus du même système culturel, l'appartenance à deux cultures différentes place alternativement les deux interlocuteurs dans une position intermédiaire, non plus exclusivement reductible à des critères d'identité nationale.

Retrouver le sens perdu ou les fausses identités du document authentiquement publicitaire

CHRISTINA GAUTHERON-BOUTCHATSKY,
MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE avec la collaboration
de GEORGES ANDROULAKIS et de KARL RIEDER 44

En didactique du FLE, le document publicitaire est depuis longtemps utilisé en tant que reflet direct de la culture. Or la logique qui sous-tend la création publicitaire introduit des significations implicites qui interfèrent entre les univers culturels utilisés par les publicitaires et les destinataires des publicités, et qui ont par conséquent un impact sur les représentations identitaires de soi et de l'autre. Le travail de médiateur de l'enseignant consistera donc à savoir décrypter pour les apprenants les deux registres de significations, publicitaire et culturel, ce qui nécessite d'être pris en compte dans la formation des enseignants.

Quelle est la perception des « interprètes médiateurs culturels » de leur rôle et de leurs compétences ?

ALINE GOHARD-RADENKOVIC,
MIRELA BERA-VUJSTINER et DRITA VESHI 58

À travers des entretiens biographiques, cet article analyse la perception que des « interprètes médiateurs culturels », ainsi dénommés en Suisse francophone, ont de leur rôle et des compétences nécessaires auprès des familles réfugiées et immigrées dans les milieux éducatifs, médico-pédagogiques, services hospitaliers et sociaux d'accueil.

La médiation didactique entre le proche et le lointain

Le dictionnaire bilingue : de la médiation linguistique à la médiation didactique

MICHELLE FOURMENT-BERNI CANANI 72

Une description de la facture très spécifique du dictionnaire bilingue – choix, présentation des entrées, indications métalinguistiques – permet de comprendre comment s'opère la médiation d'un système linguistique à l'autre. Par ailleurs, conçu comme ouvrage de consultation – médiation didactique –, le dictionnaire bilingue peut constituer un instrument d'apprentissage.

La didactique de l'histoire dans les sections bilingues : « médier » deux traditions d'enseignement

GERMANA GOVONI 87

Analyse pragmatique de documents didactiques et des programmes des classes de terminale bilingues italo-françaises pour une contribution à l'identification d'instruments de la médiation linguistico-culturelle du professeur.

Le voyage au loin comme instrument de médiation entre les cultures

SILVIA PERONI 100

Ce prototype de la « littérature » italienne de la médiation didactique – étroitement liée aux changements ethniques de ce pays – qui utilise Marco Polo, Ibn Battuta et leurs voyages respectifs en Chine, nous enseigne que la dialectique du connu et de l'inconnu, du proche et du lointain construisent – simultanément chez l'enseignant et l'apprenant – savoirs, jugements et goûts. Mais où se situe la médiation par rapport à ces savoirs ? L'équidistance objective proclamée est-elle possible ou même souhaitable ?

Situations de médiation 1 : contacts et rencontres

La médiation diplomatique est-elle compatible avec la médiation interculturelle ?

DANIELLE LONDEI 112

D'un double parcours de directrice d'Alliance française et de professeur universitaire italien se dégagent une expérience de terrain dans la diplomatie culturelle française et une réflexion sur la dialectique de deux médiations : la médiation interne de la diplomatie et de l'action culturelle et la médiation externe, interculturelle franco-italienne.

Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire

MATHILDE ANOUEUIL 121

Comment le fait d'être médiateur de soi et de son environnement dans la rencontre institutionnelle avec un autre étranger contribue à la dynamique des échanges – et à la formation de l'hôte qui accueille – par la prise de conscience de ses propres systèmes de représentation et par l'explication qu'on en donne à l'autre.

Médiation et séjour d'études : le cas de l'étudiant Erasmus

PATRICIA KOHLER-BALLY 136

Le séjour d'études à l'étranger se présente aujourd'hui comme l'atout majeur du cursus universitaire accompli au nom de la construction d'une Europe compétitive. Mais au-delà des enjeux universitaires, l'immersion dans un nouvel environnement socioculturel va modifier en profondeur le rapport au monde de l'étudiant Erasmus : celui-ci va en effet construire un nouveau système de références sur la base des situations de communication formelles et informelles propres au milieu d'accueil. Le séjour se présente alors comme le lieu privilégié de médiation aux multiples facettes.

Médiation culturelle et linguistique au Centre européen pour les langues vivantes

HERMINE PENZ 143

En prenant le cas du Centre européen de langues vivantes, relevant du Conseil de l'Europe, chargé de diffuser des modèles didactiques innovants dans le cadre d'ateliers de formation de formateurs, l'auteur

montre, à travers une sélection d'interactions entre les participants, comment se nouent, se gèrent et se négocient des conflits où interfèrent dimensions nationale et supranationale.

Situations de médiation 2 : contacts et conflits

Kouca ou l'Arabe qui parle corse

OUMKALTOUM CHAHDI 160

Par ce témoignage autobiographique, l'auteur montre comment une médiation scolaire ratée lui a finalement permis de conjuguer les différents aspects (arabe, français et corse) d'une identité plurielle.

Ressources en ligne : sélection de sites concernant l'éducation au conflit

JOO-HEE KIM 164

L'internet, considéré aujourd'hui comme primordial et indispensable en tant que support de communication et de transmission, ne manque évidemment pas de fournir des espaces dédiés au débat, à la revendication de la paix et des droits de l'homme contre les conflits armés et également pour l'éducation et la sensibilisation des enfants et des jeunes concernant ce sujet. D'où la présentation de quelques sites sur ce sujet.

La médiation en situation de tension identitaire

GENEVIÈVE ZARATE 173

En observant des pratiques de médiation réussies, ici sur le terrain de Sarajevo, dans le cadre d'une action humanitaire, cet article repère les étapes et les stratégies employées pour restaurer la communication rompue en situation de conflit ethnique et introduit dans la réflexion sur la pluralité linguistique et culturelle les situations d'intolérance extrêmes et un questionnement sur une neutralité idéalisée.

Conclusion

La place de la médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures

DANIELLE LÉVY ET GENEVIÈVE ZARATE 186

Annexe III

Données biographiques des participants

Georges Androulakis est docteur de linguistique à l'Université Paris 7 et actuellement maître de conférences à l'Université Aristote de Thessalonique. Ses activités de recherche portent sur la sociolinguistique, la didactique des langues et l'éducation à distance. Ses ouvrages comprennent 4 tomes publiés en français par la Open University Hellénique (Patras, de 1999 à 2002).

Marcella Armengol, Escola Andorrana, Ministeri d'Educació, Joventut i Esports, Andorre, professeur de français.

Réjean AUGER (PhD), Université du Québec à Montréal, Canada, professeur au Département de pédagogie et d'éducation, Faculté des sciences de l'éducation. Spécialiste de méthodologie de recherche, mesure et évaluation. Directeur du Laboratoire d'analyse de données et de méthodologie de recherche. Formation à la mesure et l'évaluation en éducation (LABFORM).

Ekaterina Babamova (Dr), professeur de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, de sociolinguistique et de psycholinguistique à l'Université St-Cyril & St-Methodius à Skopje, «ex-République yougoslave de Macédoine». A obtenu un MA aux Etats-Unis comme boursière Fullbright. Auteur de nombreuses publications, de trois manuels scolaires et d'un dictionnaire anglais-macédonien. Coordinatrice ou participante de divers projets régionaux et internationaux. Présidente de l'association macédonienne d'ESSE.

Sigurbjörg Eðvarðsdóttir, Université d'Islande, Islande. Chargée de cours à l'Université d'Islande, Département de français: cours de phonétique, d'expression orale et de grammaire. Professeur au lycée Menntaskólinn við Sund à Reykjavik: cours de français, de lettres et de sciences sociales.

Christina Gautheron-Boutchatsky, ATER en Sciences de l'Education à l'Université de Caen, titulaire d'un doctorat sur le français langue étrangère et la psychanalyse. A publié *L'humain entre institution et destitution, rencontre entre l'histoire personnelle et l'institutionnalité* (L'Harmattan, 2002).

Aline Gohard-Radenkovic a fait son doctorat en Didactologie des langues et cultures étrangères à Paris III. Elle est actuellement professeur et directrice du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères à l'Université de Fribourg en Suisse. Ses travaux portent sur la dimension socioculturelle dans l'apprentissage des langues, l'ethnographie de la communication en contexte multiculturel, les représentations de l'Autre et les stratégies des individus en situation de mobilité étudiante, professionnelle ou migratoire, dans une perspective interdisciplinaire. Elle est directrice de la Collection «Transversales» chez Peter Lang.

Meta Grosman (Dr), professeur et chef du Département d'anglais, Faculté de lettres, Ljubljana, Slovénie. A participé à de nombreux projets portant sur l'enseignement de la littérature et des langues étrangères. Auteur de publications et co-auteur des ouvrages suivants: Grosman, Meta, Barbara Gostiša, *et al.* 1998. *Angleščina: Učni načrt za gimnazije*. Ljubljana: PrKK za angleščino. Grosman, Meta, Veronika Rot Gabrovec. 2000. *Šolska ura z Velikim Gatsbyjem*. Ljubljana: ZRSŠ. Grosman, Meta, ed. (2000) *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: ZRSŠ.

Kira Iriskhanova (Dr), Université d'Etat de linguistique, Moscou, professeur des universités, chef du Département des études stylistiques anglaises.

Marie-Christine Kok Escalle (Dr), Maître de Conférences en Culture française, Universiteit Utrecht (Nederland). Présidente de la *SIHFLES*, Société pour l'Histoire du Français Langue étrangère et seconde. Travaille sur l'histoire et la réception de la culture française aux Pays-Bas.

Anthony Licari a fait des études de pédagogie à l'Ecole supérieure de l'éducation de Malte; a enseigné le français dans des écoles secondaires maltaises; a suivi des études de sciences humaines à l'Université René Descartes et à l'Université Paris IV-Sorbonne; Enseigne l'extralinguistique à l'Université de Malte; a contribué à diverses publications et à des productions média sur des questions linguistiques et sociales.

Libuse Liskova, Université de Bohême occidentale, Plzen, République tchèque. Maître de conférences au Département d'anglais. Elle donne plusieurs cours de littérature anglaise, et s'intéresse tout spécialement à la littérature pour enfants et à son utilisation dans l'enseignement de la langue. Elle a obtenu un M.A. d'enseignement d'anglais langue étrangère (TESOL) à Moray House, Université d'Edimbourg.

Denise Lussier (PhD) est docimologue et psycholinguiste. Elle est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université McGill, Montréal, Canada et chercheur au Centre d'Excellence Immigration et Métropoles. Elle a étudié les effets des programmes d'échanges linguistiques et culturelles en contexte canadien et collaboré à l'élaboration d'échelles de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes. Elle travaille présentement à comprendre le développement des représentations culturelles en vue de mieux décrire le phénomène de la xénophobie/xénophilie et de raffiner un cadre commun de référence pour le développement d'une compétence interculturelle.

Olga Ozolina (PhD), Université de Lettonie, Faculté des langues vivantes, Département des langues romanes, professeur associé, directrice des programmes de maîtrise.

Hermine Penz a étudié l'anglais et l'histoire à l'Université de Graz, Autriche, et la sociolinguistique à l'Université Georgetown, Washington DC. Elle est professeur assistante auprès de la section de linguistique du Département d'études anglaises à l'Université de Graz. Elle s'intéresse avant tout aux sujets suivants: analyse du discours, langue et culture, langage des médias. Elle travaille actuellement à une étude de cas sur la communication interculturelle au Centre européen pour les langues vivantes, Graz.

Anica Pervan, Professeur d'allemand et d'anglais. Diplômée de la Faculté de lettres de Zagreb, Croatie. Trente-deux ans d'expérience comme enseignante de langues étrangères et conseillère en langues étrangères auprès de l'Institut de l'éducation et du ministère de l'Éducation et des Sports de la République de Croatie. En qualité de conseillère en langues étrangères, elle a coopéré avec des enseignants dans le cadre des programmes INSETT.

Christoph Röcklinsberg, Université de Lanköping, Département de langues et de culture, MA, doctorant, chargé de cours, Centre de communication interculturelle professionnelle.

Heike Speitz, Telemark Educational Research, Norvège. Se consacre à la recherche et au développement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (anglais, français, allemand, norvégien langue étrangère). Expérience de l'enseignement dans le secondaire deuxième cycle, de la formation des adultes et l'enseignement supérieur, formation continue des enseignants. Représentante nationale dans un groupe d'experts du Conseil de l'Europe pour le développement d'un profil de politique d'enseignement des langues pour la Norvège.

Viera Urbanicová, Université Comenius de Bratislava, Slovaquie. Faculté de pédagogie, chargée de cours, Département des langues romanes.

Weronika Wilczynska (PhD), Université de Poznan, Pologne. A publié plusieurs ouvrages et plus de 50 articles en didactique et en pédagogie des langues étrangères. Ses principaux axes d'intérêt sont l'enseignement/apprentissage semi-autonome des langues étrangères et la communication interculturelle. Présidente de l'*Association des langues vivantes de Pologne*.

Ioana Anamaria Zaharia, Université Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Roumanie, chargée de cours assistante (2000-2002).

Geneviève Zarate, Professeur des Universités à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris, et directrice de recherches à l'Université de Paris III. Elle a initié et coordonné ce projet et cette publication complétée par le numéro de la revue *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* intitulé *La médiation en didactique des langues et des cultures* (Paris, Clé international, janvier 2003), coordonné avec Danielle Lévy (Université de Macerata, Italie).

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

AUSTRALIA/AUSTRALIE

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

BELGIUM/BELGIQUE

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

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

CANADA

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

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

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

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

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

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

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

GREECE/GRÈCE

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

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NETHERLANDS/PAYS-BAS

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

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

SPAIN/ESPAGNE

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

SWITZERLAND/SUISSE

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

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

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

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

F-67075 Strasbourg Cedex

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