

# **La compétence communicative interculturelle : l'approche formative**

*Elisabet Areizaga*

Université du Pays Basque

Traduction : *Mélanie Charre*

**Résumé** : cet article tente d'expliquer les tendances actuelles et les défis auxquels est confronté l'enseignement de la composante culturelle dans l'enseignement des langues. Les propositions les plus remarquées des dernières années visent une approche formative qui se refuse à enseigner la culture comme une information et propose comme objectif la formation d'une compétence communicative interculturelle, nécessaire au contact de l'altérité dans des sociétés multilingues et multiculturelles. L'approche formative a su mettre en évidence les problèmes de l'approche informative traditionnelle, mais elle se retrouve malgré tout face à des défis loin d'être faciles à relever et ceux-ci tant en relation avec la discipline (formation du personnel enseignant, matériel, etc.) qu'avec le rôle que l'enseignement du composant culturel peut jouer dans l'éducation générale, étant donné sa dimension politique.

**Mots clés** : langue et culture, enseignement des langues étrangères, compétence interculturelle.

## **1. Introduction**

Le changement de siècle a aussi généré durant les dernières années, une ambiance de réflexion dans le milieu de l'enseignement des langues étrangères, et d'une certaine façon, dans l'enseignement de la composante culturelle : ainsi le suggère le sous-titre «preparing for the 21st century» des «Standards» pour l'enseignement des langues étrangères (National Standards : 1996), document rédigé sur demande du gouvernement fédéral des Etats-Unis, et qui a dans son contenu une projection claire du futur.

Beaucoup de publications de ces dix dernières années en Europe essaient aussi de débattre sur les défis éducatifs que l'enseignement des langues devra aborder dans les prochaines années, dans un contexte européen multilingue et multiculturel (Byram : 1992a ; 1995a). La rédaction de «Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle» (Byram et Zarate : 1994) publiée par le Conseil de l'Europe est une réponse à de tels défis.

On pourrait retenir la tendance dominante qui propose un changement d'approche de l'enseignement de la composante culturelle dans les classes de langues étrangères. Nous pourrions dire que bon nombre des auteurs les plus brillants dans ce domaine défendent le passage de la traditionnelle approche informative (culture comme information) à une approche formative, dans laquelle la culture contribuerait à la formation d'une compétence communicative interculturelle. Cet exposé tente d'aborder de façon

cohérente tant le problème de la nouvelle définition du rôle de la composante culturelle que la méthodologie liée à son enseignement et apprentissage. Si nous considérons que la culture est une partie intégrante de l'enseignement des langues, et si la classe de langue étrangère suit des objectifs éducatifs allant au-delà du simple apprentissage linguistique, les moyens pour l'enseignement et apprentissage de la culture doivent être en accord avec ce présupposé.

Nous essaierons ainsi d'expliquer tant les présupposés que les nouvelles propositions de l'approche formative.

## **2. Les objectifs éducatifs du cours de langue**

Dire que la composante culturelle contribue à l'atteinte d'objectifs éducatifs généraux qui vont au-delà de la maîtrise d'une langue n'est pas quelque chose de nouveau. En réalité, c'est un présupposé qui est présent dans les exposés les plus traditionnels, quand, en plus d'enseigner une langue, on ajoutait des lectures et de la documentation sur divers aspects des pays où se parlait la langue cible. Il s'agissait d'offrir de l'information sur ce qui s'est appelé culture formelle ou culture avec un grand C, ou ce qui pour certains était la « civilisation » : géographie, histoire, institutions politiques, et productions artistiques de prestige, ajouté au plus pittoresque du folklore de chaque endroit. La culture était un ajout qui « décorait » la classe et qui contribuait à la connaissance générale du monde.

Quand, à partir des années 60, le concept de culture change sous l'influence des sciences sociales on commence à parler de culture non formelle ou culture avec un c minuscule, c'est-à-dire, les habitudes, valeurs et croyances des locuteurs de la langue cible ; les taxinomies commencent à se proliférer sur le contenu culturel (Stern : 1992). On essaie alors d'organiser d'une certaine façon toute cette énorme quantité d'information qui maintenant englobe le terme « culture ». Mais dans un premier temps, ce changement n'a aucun effet sur le rôle que la culture joue en cours de langue ; il s'agit encore d'obtenir des informations sur les personnes qui parlent la langue cible, comme une partie intégrante d'un groupe social déterminé. Plus la présence de la culture cible devenait importante en cours de langue, plus les critiques sur le type d'information et les regards sur la culture qu'offrait la dite information augmentaient. Ces critiques provoquaient irrémédiablement de nombreuses questions sur l'approche informative.

La grandeur du concept de culture a pris davantage d'importance depuis le développement de l'approche communicative quand le concept de compétence communicative montre que la maîtrise d'une langue ne se réduit pas seulement à la maîtrise de son système linguistique, et qu'elle inclut une maîtrise tant des différentes formes plus ou moins appropriées au contexte, que des normes d'interaction sociale, les aspects socioculturels de la langue s'avèrent primordiaux dans le cours de langue. C'est alors que l'on commence à parler du caractère inséparable de la langue et de la culture, et les spécialistes réclament l'intégration de celles-ci dans l'enseignement. La composante culturelle joue le rôle principal, mais nous pouvons voir maintenant deux entités de culture : d'une part les aspects socioculturels de la langue (incluant les variétés linguistiques, le comportement communicatif et les significations socioculturelles du vocabulaire) ; et d'autre part, la réalité socioculturelle des locuteurs comme contexte dans lequel la langue s'utilise et prend son sens.

Le fait que la composante culturelle soit convertie en un objet central de l'enseignement-apprentissage de l'approche communicative dans les années 80 a apporté une vision plus pragmatique au cours de langue, en réduisant le rôle éducatif qu'avait eu la culture jusqu'alors. D'ailleurs, nous pourrions dire que deux tendances en sont nées :

- 1.- Dédier les efforts de la classe au développement de la compétence communicative ; cela comprend les aspects socioculturels de la langue mais cela laisse de côté le contenu culturel qui va au-delà de la langue ; de cette façon, les objectifs éducatifs

restent au second plan ; cette tendance dominait en Europe jusqu'à très récemment.

2.- Inclure les aspects socioculturels de la langue et essayer de les intégrer à la connaissance de la culture cible comme contexte de communication entre les locuteurs. Citons quelques auteurs, prédominants, qui dans le contexte nord américain ont essayé d'esquisser des objectifs culturels pour la classe de langue (Omaggio : 1986). Le modèle le plus connu est celui de Seelye (1984), qui propose 7 objectifs d'instruction culturelle :

1.- Le sens ou la fonctionnalité de la conduite culturellement conditionnée : l'étudiant devrait démontrer qu'il a bien compris la façon dont les gens agissent, parce qu'ils mettent en usage les options que la société leur offre pour satisfaire des besoins physiques et psychologiques de base.

2.- Interaction entre langues et variables sociales : les étudiants devraient démontrer qu'ils ont bien compris que de telles variables sociales comme l'âge, le sexe, la classe sociale et le lieu de résidence affectent le langage et le comportement des gens.

3.- Conduite conventionnelle dans des situations courantes : les étudiants devraient indiquer une compréhension du rôle que la convention joue pour adapter la conduite, et démontrer comment les gens agissent dans des situations courantes mondaines et critiques dans la culture cible.

4.- Les connotations culturelles de certains mots et phrases : l'étudiant devrait réfléchir sur le fait que les images culturellement conditionnées s'associent aussi sur les mots et les phrases les plus courantes de la langue cible.

5.- Énoncés qui évaluent la société : l'étudiant devrait démontrer son aptitude à évaluer la force relative d'une généralisation mise en relation avec la culture cible quant à la quantité d'évidences qui appuient l'affirmation ou l'énoncé.

6.- Faire des recherches sur une autre culture : l'étudiant devrait montrer qu'il a développé l'aptitude nécessaire afin de localiser et d'organiser l'information de la culture cible à partir des bibliothèques, des moyens de communication, des gens et de l'observation personnelle.

7.- Attitudes envers d'autres cultures : l'étudiant devrait montrer de la curiosité intellectuelle pour la culture cible et de l'empathie envers ses locuteurs.

Des modèles comme celui de Seelye supposent non seulement une tentative de programmation des contenus culturels de façon parallèle à la programmation linguistique, mais reconsidèrent aussi les objectifs éducatifs que la composante culturelle englobait : il ne s'agit plus seulement d'apporter de l'information, mais aussi de former l'étudiant pour le doter d'aptitudes et d'attitudes nécessaires pour comprendre et réfléchir sur d'autres cultures : « réfléchir », « évaluer », « rechercher », « montrer de la curiosité ». L'intégration d'aspects non seulement conceptuels, mais aussi de procédés et d'attitudes supposent un changement important dans la didactique de la composante culturelle. On revendique de plus en plus une approche appelée par beaucoup « processuelle » (Singerman : 1988) qui donne priorité à la dimension *affective et formative* face au cognitif. L'approche processuelle ne « fournit pas des faits, elle essaie plutôt d'aider les étudiants à atteindre les aptitudes nécessaires pour dégager le sens des faits qu'eux mêmes découvrent dans leur étude de la L2 » (Omaggio : 1986, 358). D'autre part, les critiques de l'approche formative durant les deux dernières décennies ont généré peu à peu un certain consensus autour de la nécessité d'exposer les objectifs éducatifs que la composante culturelle devrait poursuivre : la réflexion comme prise de conscience (« culturel awareness ») de la culture cible est un des aspects primordiaux dans les propositions curriculaires et les orientations didactiques de la dernière décennie dans différents pays d'Europe et aux Etats-Unis. Cependant nous avons aussi parlé d'autres aspects. Pour mieux les comprendre, nous essaierons de voir comment les critiques de

l'approche formative ont pu mettre en évidence les difficultés, les incohérences et les résultats non désirés de l'enseignement de la culture comme information.

### 3.- Critique de l'approche informative

Les critiques de l'approche informative ont été très nombreuses sous différents aspects. Plus le concept de culture grandit, plus il devient évident et impossible d'offrir une quantité d'informations sur la réalité socioculturelle des locuteurs de la langue cible. De plus, même si nous nous limitons aux aspects socioculturels de la langue pour la communication, nous constatons qu'un enseignement d'éléments isolés qui prétende rendre compte de toute la connaissance partagée et nécessaire pour être signifiante n'est pas viable. Si une telle connaissance est le résultat de tout un processus de socialisation qui dure des années, comment le retrouver dans des livres scolaires, dans des unités didactiques, dans des listes et des classifications impossibles à réaliser, pour un cours de quelques heures par semaine ? Le résultat sera toujours partial, superficiel et saccadé. Le professorat se sent non seulement débordé devant une telle tâche mais il manque aussi de formation et de moyens pour la mener à bien. C'est une des raisons pour lesquelles certaines positions refusent d'inclure le contenu culturel comme une partie du programme des cours de langues (Stern : 1992).

Cependant le problème ne se focalise pas uniquement sur l'organisation d'une telle quantité d'information, mais plutôt sur la propre vision de l'apprentissage culturel comme acquisition de contenus conceptuels qui génère une vision monolithique stéréotypée et fautive de la réalité culturelle. Enseigner la culture comme une « *information* » c'est prétendre que nous pouvons décrire objectivement une réalité culturelle, partant de la vision de l'apprenti comme la norme de ceux que les autres mettent « curieusement » de côté. Le danger de la tolérance si prônée se résume à regarder les autres de loin, et avec la supériorité de celui qui se considère lui-même comme le point de référence, et cela contribue à créer des barrières à la compréhension d'autres façons de voir les choses. Esarte-Sarries et Byram (1989) ont montré dans leurs recherches qu'offrir de l'information sur la culture cible ne change ni les attitudes des apprentis envers celle-ci, ni l'amélioration de sa compréhension. Présenter la culture cible comme une réalité objective en attente d'être découverte par l'apprenti suppose une vision fermée, basée sur des généralisations qui débouchent sur des réponses stéréotypées et dans lesquelles les individus sont vus en « terme d'identités nationales au lieu d'acteurs sociaux, conscients d'eux-mêmes, qui régulent constamment leurs actions suivant celles de ceux avec qui ils interagissent » (Met et Byram : 1999, 67).

Cette vision de la culture, en outre, donne l'illusion à l'apprenti d'une réalité atemporelle qui ne va pas changer avec le temps parce qu'elle ne laisse de place ni au changement ni à la diversité. Accumuler des informations laisse les étudiants sans défense pour affronter des situations culturelles qu'ils n'ont pas étudiées auparavant : la connaissance cognitive ne prépare ni à la transformation de nouveaux phénomènes ni la possibilité de les aborder d'après différents modèles de comportements (Omaggio : 1986).

L'approche informative s'est vue parfois favorisée par l'héritage instrumental des origines de l'approche communicative : depuis son commencement et ce jusqu'à très récemment, l'emphase s'est introduite dans le développement de la compétence communicative comme une question simplement linguistique et non comme une partie qui dépasse une information de type humaniste. L'attention portée sur les aspects instrumentaux de la langue qui ont permis à l'apprenti de maintenir un contact superficiel, comme touriste ou visitant temporel, avec d'autres individus, a amené beaucoup de professionnels à aborder les questions socioculturelles de la communication comme simple transmission d'informations. Le résultat consiste à séparer la langue des autres phénomènes culturels pour la rendre plus accessible et familière, mais cela rend d'autres phénomènes culturels plus étranges : « la langue devient plus accessible, le devoir de donner et d'acquérir de l'information est plus facile, et les étranges habitudes d'autres

pays doivent se tolérer comme des aberrations de la façon naturelle de faire les choses » (Byram : 1998b, p.4).

Cependant, à mesure que l'on explore le concept de compétence communicative et que nous comprenons mieux la nature et l'importance de la connaissance partagée dans la construction du sens, nous nous rendons compte que les schémas culturels qui font partie de cette connaissance du monde ne peuvent pas se transmettre comme de l'information, parce qu'ils sont le résultat d'un long processus de *socialisation*. C'est seulement par le biais de l'expérience et de l'effort mental en situation que nous pourrions commencer à parler de compréhension et non de tolérance.

Les critiques de l'approche informative révélaient que la vision de la culture sous-jacente à une telle approche rendait impossible le développement d'une connaissance et d'une compréhension de la culture cible. Les propositions curriculaires et éducatives des dernières décennies ont incorporé quelques uns des principes revendiqués par les spécialistes et il y a un accord généralisé au moment d'attribuer à la classe de langue étrangère des objectifs éducatifs qui vont au-delà de l'apprentissage linguistique et qui prétendent former des citoyens à une société multiculturelle et multilingue. Cependant, il reste encore difficile de rendre opératifs de tels objectifs et de trouver les moyens appropriés pour cela (Byram : 1992b).

Le concept de compétence communicative interculturelle tente de répondre au besoin d'offrir un modèle pour l'intégration de la langue et de la culture dans l'enseignement des langues.

#### **4. La compétence communicative interculturelle et l'approche formative**

Quand l'approche communicative a mis en évidence que la compétence communicative signifie tant la connaissance que l'habilité à utiliser la langue en situation de communication, on a essayé d'établir une conceptualisation parallèle pour l'enseignement de la culture : il s'agit non seulement d'acquérir des connaissances sur la culture cible mais aussi de développer les habilités nécessaires d'usage (compétence et comportement dans le domaine nord-américain) Un parallélisme similaire fut établi entre les concepts d'interlangue et d'interculture.

Un premier essai opérationnel de la compétence culturelle fut celui qui la présente comme la 5<sup>ème</sup> aptitude (aux côtés de : « lire, écrire, écouter et parler »). Le résultat de cet exposé fut la description faite par ACTF dans les années 80 (ACTFL : 1986) de niveaux de « proficiencia culturelle », parallèlement aux niveaux des quatre aptitudes linguistiques. Cette description a reçu beaucoup de critiques et elle a disparu dans les versions postérieures. Kramersch (1991) attribue à la tradition positiviste dans l'éducation américaine, la tentative d'amenuiser cela dans les aspects partiels et de conduite dans l'apprentissage culturel. L'emphase dans la connaissance impérative, c'est-à-dire, « comment faire les choses et comment procéder pour que les gens fassent les choses », nous dit-il, nous donne l'idée qu'acquérir des connaissances est une simple transmission et un échange d'informations, et ne laisse pas de place à l'interprétation. La culture se fonde non seulement sur la connaissance partagée mais aussi sur des règles partagées d'interprétation. Considérer le mesurable et l'évaluable dans cette matière comme quelque chose d'« enseignable » est une erreur : il demeure impossible de mesurer une compétence globale par le biais de pointages. Le résultat de tout cela c'est qu'il y a un abîme entre les objectifs interculturels de l'enseignement des langues étrangères et leur théorie de la conduite : « développe-t-on automatiquement la compréhension globale, la conscience transculturelle en maîtrisant le présent de l'indicatif, en pouvant commander d'un repas au restaurant o se débrouiller dans une situation sociale ? » (Kramersch : 1991, 223).

Cette vision de l'éducation est similaire à celle que l'on rencontre parfois dans la pédagogie de la communication interculturelle.

La communication interculturelle, comme discipline, s'est chargée des problèmes générés par les différentes conduites et visions du monde des personnes qui parlent différentes langues et appartiennent à différentes cultures. Celle-ci s'est développée indépendamment de l'enseignement des langues, mais elle a parfois partagé des pratiques similaires : enseigner aux élèves des « actions correctes » et des « conduites culturellement appropriées ». Encore une fois, on continue à maintenir les cultures dans des compartiments étanches, et leur compréhension se réduit à l'acquisition d'information et au développement de conduites qui, sous l'apparence d'objectivité, sont tachées d'ethnocentrisme. Les propositions d'acculturation que nous trouvons si souvent, spécialement dans la formation de travailleurs immigrés qui doivent s'adapter à un modèle de société standard comme une façon d'éviter le conflit, n'est pas seulement éthiquement questionnable, mais encore cela ne contribue pas aux objectifs éducatifs de compréhension entre individus et cultures.

La communication interculturelle a aussi reçu récemment des critiques pour sa vision simpliste des cultures : « *au début du XXIème siècle, l'essentiel des traits nationaux et des caractéristiques culturelles, comme par exemple, la comparaison des différences entre culture native et étrangère, vues comme des espaces établis sur une carte et permanentes dans le temps devient trop réduite. Une telle vision de l'étude de la communication interculturelle ne reflète pas les complexités d'une époque post-coloniale et globale dans laquelle les gens vivent dans des espaces multiples et changeants, en participant à de multiples identités souvent en conflits entre elles (...)* La communication interculturelle devra parler des identités changeantes et des réseaux transculturels au lieu de parler d'individus autonomes situés dans des cultures nationales stables et homogènes » (Kramsch : 2001, 205). Kramsch parle d'un changement qui passe de l'enseignement de faits corrects et de conduites culturellement appropriées à l'enseignement des contextes sociaux et historiques qui ont donné aux phénomènes culturels actuels leur signification dans des réseaux transculturels plus grands (p. 205). Encore une fois, l'interprétation est primordiale pour la compréhension des phénomènes culturels.

De ce qui a été dit jusqu'à maintenant on peut conclure que ni l'information qui reflète tout juste la vision superficielle et externe de la culture cible, ni l'ascension d'une identité prêtée à travers l'apprentissage d'une série de conduites déterminées, peuvent atteindre les objectifs éducatifs que l'enseignement des langues poursuit, et parmi eux, le développement d'une compétence communicative interculturelle. Pour cela, il est nécessaire de procéder à un changement d'orientation dans l'enseignement de la culture : l'emphase ne doit pas résider dans le fait de connaître des choses sur les autres ou d'adopter certains supposés comportements ou valeurs, mais dans celui de développer la capacité à comprendre et à communiquer avec les autres.

Une grande partie des propositions de changements pour aller vers une approche formative s'accordent pour dire en sa défense que :

- On ne peut pas comprendre une autre culture sans prendre conscience de la sienne et de la relativité de chacune d'elles.
- Il devient nécessaire de comprendre de façon aussi interne qu'externe la C1 et la C2 et leurs relations.
- La vision de la culture doit regrouper la perspective historique qui rend compte du caractère dynamique de toute société, tout comme la présentation de la pluralité et de la complexité des réseaux sociaux entre les groupes et les individus.
- Les habitudes et les attitudes nécessaires au développement d'une compétence communicative interculturelle sont propres de l'éducation générale (Kramsch : 1991) : pensée relationnelle et critique, observation et réflexion sur processus d'interaction, et habilités interprétatives ; attitudes de curiosité et disposition à « comprendre et à s'impliquer », au lieu de « jouer ».

- La dimension interculturelle requiert le développement d'une troisième perspective aussi éloignée des postures ethnocentriques que de l'acculturation à travers l'ascension d'identités stéréotypées. La troisième perspective constitue l'exposant le plus clair du caractère formatif pour l'éducation complète que poursuit l'enseignement des langues, parce que cela permet la construction d'une identité interculturelle (Russel : 1999). Byram parle d'une socialisation tertiaire : « ce n'est pas seulement l'acquisition d'une attitude de tolérance envers la différence et l'altérité. Cela requiert une modification des façons existantes de penser et d'agir qu'ont les apprenants. Moyennant des méthodes de comparaison et de contraste, il est requis une révision critique de l'ensemble des modèles de valeurs et de façons de penser. » (Byram : 1992 a, p.11), tant de la C1 que de la C2.

- On promet la capacité de transfert : apprendre une culture cible en cours de langue, cela doit être apprendre n'importe quelle culture, savoir comment fonctionne sa propre culture et celle des autres. De nouveau nous nous trouvons face à un point de vue formatif, étant donné que l'on assume que la réflexion et la prise de conscience sur le proche et le lointain permet de développer la capacité à comprendre chacun et rentrer en contact avec l'altérité. Nous devrions nous rendre compte que les problèmes et les malentendus de la communication qui naissent entre personnes qui parlent différentes langues et appartiennent à différentes cultures ne sont pas souvent très différents de ceux qu'il y a entre les personnes qui parlent la même langue et partagent la même culture (Kramsch ; 2001, 201).

Le modèle de compétence interculturelle de Byram reflète cette vision de l'approche formative. Un locuteur interculturel est quelqu'un qui peut appliquer sa compétence linguistique et sa connaissance sociolinguistique dans la relation entre la langue et le contexte dans lequel elle s'utilise, (1) pour maîtriser l'interaction entre limites culturelles, (2) pour anticiper les malentendus causés par les différences dans les valeurs, significations et croyances, et (3) pour faire face tant aux demandes affectives qu'à celles cognitives au moment de s'impliquer au plan de l'altérité (Byram : 1995 : 25).

La compétence interculturelle se développe à travers une série de savoirs (Byram : 1997) :

- Connaissances/Savoirs : connaissance des groupes sociaux, de ses produits et ses pratiques dans le pays même et dans celui de l'interlocuteur, et connaissance des processus généraux d'interaction individuelle et groupale.

- Habilités/Savoir comprendre : habilités à interpréter et mettre en relation. Interpréter un document ou un événement d'une autre culture, et l'expliquer et le mettre en relation avec des documents ou des événements de sa culture.

- Habilités/Savoir s'impliquer : éducation politique et conscience culturelle critique. L'habilité à pouvoir évaluer, de façon critique et en se basant sur des critères explicites, les perspectives, pratiques et produits de sa propre culture et d'autres pays et cultures.

- Aptitudes/Savoir apprendre et agir : aptitudes à découvrir et interagir. L'aptitude à acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et des pratiques culturelles, et l'aptitude à appliquer la connaissance, les attitudes et habilités dans le cadre de la communication et de l'interaction réelle.

- Attitudes/Savoir être : relativiser le proche et valoriser le lointain ; curiosité, ouverture d'esprit et disposition à questionner la méfiance envers d'autres cultures et la confiance envers sa propre culture.

## **5. Difficultés et défis de l'approche formative**

J'aimerais conclure en parlant des difficultés et des défis devant lesquels se trouve l'approche formative.

Pour commencer, j'aimerais parler de sa dimension politique. Byram lui-même reconnaît que c'est une approche essentiellement politique, parce qu'elle défie et relativise la nature que l'on considère comme supposée des systèmes connus de pensée et de valeurs. (Byram : 1992a, 11).

En parlant de la compétence interculturelle et de la mobilité dans des contextes multinationaux, en relation avec le cas européen il nous dit :

« La dimension européenne dans l'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement la question d'élever la conscience des apprentis sur d'autres pays et peuples, mais plutôt de défier et de modifier leur façon de conceptualiser la réalité sociale ».(...) « Il est évident que le fait d'avoir un regard moins passionné sur cette question peut conduire à avoir un regard critique et que la compétence interculturelle peut, et devrait, se convertir en une compétence critique interculturelle. L'apprentissage de langues étrangères peut déboucher sur le mécontentement avec ce qui jusqu'alors a été donné comme supposé, et les sociétés qui défient ce qui se considère comme supposé sont des sociétés saines, des sociétés qui peuvent accepter la diversité et l'interculturalité. Telle est la dimension de l'apprentissage pour la compétence interculturelle qui peut contribuer à une éducation pour la citoyenneté, et préparer de même les apprenants à la mobilité et à de nouvelles identités culturelles ». (Byram : 1995, 22, 34-35).

Il est évident que considérer une approche formative fait partie d'une politique éducative pour la formation d'un certain type de citoyen. Mais le grand problème face auquel nous nous trouvons est l'existence de dynamiques politiques divergentes en relation avec le contact entre cultures. Pas seulement pour le traitement que nous trouvons dans les moyens de communication, qui « dynamite » le pauvre travail que dans des salles de classe peut se faire pour le développement de l'interculturalité, mais encore pour les mêmes discours que nous trouvons dans d'autres domaines curriculaires, comme par exemple, des visions ethnocentriques et patriotiques de l'histoire et de la littérature, pour ne pas parler d'autres politiques attachées aux relations internationales ou touchant au problème de l'immigration. Comme dit Kramersch : comment pourrait la paix mondiale et la participation efficace, dans une société globale interdépendante être le fruit de la vision du monde en terme d'adversaires, cette vision étant assumée par certains textes officiels en matière de politique éducative ? (Kramersch : 1991, 223). Pouvons-nous prétendre développer une compétence interculturelle dans la salle de classe de langue étrangère dans un tel contexte actuel ? Sincèrement, je crois que non : ce serait comme essayer de soigner une pneumonie avec une aspirine.

Que l'éducation interculturelle doive s'étendre au-delà de l'enseignement des langues, et que celui-ci soit seulement une des nombreuses influences dans la formation de la compétence interculturelle, c'est quelque chose sur laquelle les spécialistes ont déjà attiré l'attention (Buttjes-Byram : 1991). Mais même comme cela, nous devrions comprendre que lorsque l'éducation interculturelle se limite seulement à la marque de l'instruction formelle, nous prenons le risque de le convertir en pure doctrine, un discours appris lorsque nous posons le micro devant, mais qui n'affecte en rien nos vies ni les relations avec les autres. L'éducation interculturelle n'est pas un défi pour les professeurs, comme on peut nous le dire, mais pour les *politiques et pour tous les domaines de la société*. Une fois encore on délègue *aux milieux éducatifs les responsabilités* qui sont de tous.

Une autre des grandes difficultés de l'approche formative c'est la formation du professorat tout comme le manque d'un cadre théorique et méthodologique suffisamment consistant. Ce fait, mis en relief parfois par ceux qui ont étudié la pratique en salle de classe, fait que beaucoup de professeurs renoncent à l'enseignement du composant culturel et se centrent sur les aspects plus linguistiques. C'est pour cette raison que certains ont défendu que les professeurs de langue devraient ouvrir leur perspective, et sortir de leur orientation exclusivement philologique et littéraire, vers des domaines comme les sciences sociales et l'ethnographie. Ceux qui ont argumenté que l'approche

informative demeurerait inabordable aujourd'hui, parce qu'elle a besoin de savoirs importants concernant beaucoup de cultures en perpétuel changement, et qui ont défendu qu'on devrait enseigner aux élèves à observer et à analyser d'autres cultures pour arriver à les comprendre (Mer-Byram : 1999), peut-être ne se sont-ils pas rendus compte que cette approche formative requiert une connaissance plus grande et des habilités beaucoup plus complexes et sophistiquées, tant de la part du professeur que de la part des élèves. Si on ne prend pas au sérieux l'approche formative, la formation du professorat ne cessera pas d'être une déclaration de bonnes intentions, pour continuer à faire dans la salle de cours ce qui a toujours été fait.

Quelques propositions méthodologiques tentent de se fonder sur les techniques de l'ethnographie pour l'observation et la participation dans d'autres cultures (Jensen-Jaeger-Lorentsen : 1995 ; Byram et Fleming : 1998). Ces propositions sont cohérentes avec les présupposés de l'approche formative et réellement valides pour les apprenants qui se voient dans les situations d'immersion, tout comme dans les formations du professorat. Mais ils ne s'adaptent probablement pas de la même façon à toutes les situations. Situations très diverses devant lesquelles se retrouvent les professeurs de langue, qui, tout comme ils font une analyse des besoins linguistiques pour programmer leur cours, devraient aussi faire une analyse des besoins interculturels, s'ils veulent inclure un programme culturel dans leur classe de langue. C'est assez fréquent de voir le cas du professeur qui, aveuglé par la tâche qui consiste à développer une approche informative, se retrouve à lutter contre la résistance de l'élève qui veut seulement qu'on lui fasse des « photos » de la culture cible pour l'emmener comme souvenir chez lui, d'où un questionnement sur la légitimité de l'enseignant et sa mission.

En conclusion j'aurais aimé rester optimiste, mais pour moi, c'est impossible. Je crois que nous ne devrions pas tomber dans l'erreur, fréquente dans l'histoire de l'enseignement des langues, de nous laisser séduire par l'illusion que les nouvelles tendances vont nous trouver des solutions définitives, parce que ce n'est pas vrai. L'approche *informative* a mis en évidence les erreurs de l'enseignement de la composante culturelle traitée comme un type d'information, mais elle a aussi soulevé des questions et des défis qui vont beaucoup plus loin que la classe de langues étrangères. Nous avons essayé ici d'en présenter quelques-uns.

## **Bibliographie**

Voir articles en espagnol.

\*Une première version de ce texte a été présentée aux « Journées Psychodidactiques », Université du Pays Basque, Octobre 2000. Il est repris ici avec l'aimable autorisation de la revue de Psychodidactique.