

Symposium « *Regards grecs sur l'interculturel* » organisé par Georges Androulakis

Conscience interculturelle et stratégies d'apprentissage

par **Argyro PROSCOLLI**

Maître de conférences à l'Université d'Athènes
Grèce
e-mail : proscoli@frl.uoa.gr

Résumé

Examiner les liens entre stratégies d'apprentissage et acquisition des compétences générales de l'apprenant/utilisateur proposées par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues vivantes du Conseil de l'Europe, telles que " culture générale ", " savoir socio-culturel " et " aptitudes et savoir-faire interculturels " censés mener à une prise de " conscience interculturelle " (aspects culturels explicites ou implicites). Evoquer le poids relatif de divers facteurs cognitifs (" savoir apprendre " et " savoir appliquer les connaissances ") et affectifs intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue/culture étrangère et pouvant se référer aux " aptitudes à l'étude " et aux " aptitudes à la découverte/heuristiques " également proposées par le Cadre européen commun de référence, afin de réexaminer sous un nouveau jour les responsabilités de chacun des interactants du cours de langue et de considérer de nouvelles pratiques pédagogiques tout en prenant en compte les principaux paramètres de la situation institutionnelle.

Dans une perspective de réussite pour tous les élèves (*épanouissement cognitif* mais aussi *affectif*), la construction du « sujet culturel » devrait être l'objectif premier de toute action éducative. Or comment pourrait-elle se réaliser ?

Cette présentation focalisera sur les *facteurs affectifs* et *cognitifs* intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue/culture étrangère, fondateurs de l'identité culturelle et de la conscience interculturelle des jeunes élèves. Trois postulats sont à l'origine de nos réflexions :

- Ø Le sens premier du mot « culture » détermine ce qui est au cœur de la mission de l'école. L'enseignement/apprentissage de la culture/interculture représente aujourd'hui - plus qu'autrefois- un des grands défis pour la construction de l'Europe unie. Comme le signalent judicieusement Galisson et Puren « Les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !). Pourquoi ? Parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de sa différence. » (Galisson et Puren, 97)
- Ø Dans nos sociétés actuelles, le rôle de l'institution scolaire est d'autant plus important non seulement aux plans *socio-cognitif* et *psychologique* (faire en sorte que les élèves arrivent à « maîtriser plusieurs codes interprétatifs et communicatifs : linguistique, comportemental... », à « se doter de systèmes de pensée et de procédures de catégorisation ») mais aussi de point de vue *éthique* (combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations, ...) ou *juridique* (respecter les droits de l'homme, prendre conscience de son rôle en tant que citoyen européen).
- Ø Si la socialisation/formation de l'individu se réalise à tous ces niveaux, force est de rationaliser l'accès à la culture, de chercher l'objectivation des données culturelles : tenter des *approches* plus *objectivantes* dans le but de faire des pratiques culturelles le principe dynamique des activités

Il s'agit là de questions incontournables pour une *discipline d'intervention* telle que la *Didactique de langues-cultures* à laquelle un rôle important est assigné quant à la construction de l'identité de l'individu. Le passage incontournable pour y arriver serait aborder le dispositif conceptuel fondateur de *conduites de réussite pour les apprenants d'une langue/culture étrangère*. Néanmoins, pour éviter « l'écart observé entre les avancées des disciplines traitant de la culture et les retombées possibles dans la pratique de classe » (Maddalena De Carlo, 115), il importe d'examiner l'opérationnalité de divers concepts. Dans le cadre qui nous intéresse (enseignement des langues / cultures), je vais donc essayer

- ✓ de me pencher sur l'opérationnalité de concepts tels que « culture générale », « savoir socio-culturel » et « aptitudes et savoir-faire interculturels »..., figurant parmi les *compétences* que l'apprenant/utilisateur d'une langue étrangère doit acquérir dans le but d'une prise de « conscience interculturelle » (aspects culturels explicites ou implicites)
- ✓ d'examiner les stratégies d'apprentissage susceptibles de développer ces compétences menant à une « conscience interculturelle ».

I. QUELQUES PRECISIONS TERMINOLOGIQUES

I.1. Des acceptions de la « culture » et de l' « interculture »

Aussi simple que cela puisse paraître, la définition du terme « culture » a été recherchée dans le *Petit Robert* qui cite entre autres

- Ø « développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés ;
- Ø « ensemble des connaissances acquises » ;
- Ø « ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation » ;
- Ø « aspects particuliers de la vie en société ».

On n'est pas très loin de la définition retenue par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico, 1982), selon laquelle la culture est « l'ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ».

Un *échange interculturel* comporte un caractère dynamique : en dehors du contact entre deux cultures différentes, il s'agit d'une interaction voire d'une reconstitution de ces cultures au travers du contact de l'autre. Selon une *approche interculturelle*, la finalité à atteindre par un processus éducatif, consiste à « sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres » (Maddalena De Carlo, 119). Aussi parler d'interculturel en contexte scolaire nous amène-t-il à prendre en compte « la diversité comme caractéristique des populations scolaires d'aujourd'hui », et s'appuyer sur « l'enrichissement mutuel des élèves. » (Porcher, 48) En d'autres termes, l'objectif de l'enseignement des langues-cultures étrangères consiste à l'acquisition de *savoir-faire culturels* et, surtout, *interculturels*.

I.2 Articuler langue et culture

Du moment que la didactique des langues devient une didactique des langues-cultures, le terme « didactique/didactologie des langues-cultures » marque la jonction entre le linguistique et le culturel. Cette prise de position provient du fait que langue et culture sont indissociables. La langue est le vecteur privilégié de la culture qui devient le lieu de conception et de reflet de la langue.

Néanmoins, la pratique enseignante accorde souvent un statut différent à la langue par rapport à celui de la culture qui se voit souvent subordonner à la langue enseignée. Or « le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue ». Ainsi la culture est-elle « la *fin* recherchée » et la langue devient un moyen pour y parvenir, le « *moyen* pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre », (...) « le passage obligé pour parvenir vraiment à cette fin » et, du coup, « sa primauté écrasante au sein de l'école est pour le moins discutable. (Galisson et Puren, 96) L'enseignant doit réaliser une synthèse harmonieuse entre le linguistique et le culturel en intégrant à l'enseignement de la langue *l'information culturelle* et *l'action éducative*, être capable de rendre compte de la spécificité de la langue et de la culture. A rappeler sur ce point que les frontières linguistiques et les frontières culturelles ne sont pas superposables, et qu'il existe un plus grand nombre de cultures que celles véhiculées par les langues. Il suffit de se référer à l'exemple illustratif de pays qui partagent la même langue mais pas la même culture (cf. le cas du français en France, en Belgique et au Canada..., de l'espagnol en Espagne, en Argentine, en Bolivie..., du portugais au Portugal, au Brésil...) En d'autres termes, il s'agit de dépasser la dimension interprétative dans le processus communicatif, de poser la **compétence de communication**

(objectif majeur de l'enseignement des langues/cultures étrangères) non pas en termes linguistiques, mais en termes culturels. Il ne suffit donc pas de savoir produire des énoncés hors situation, mais de savoir adapter les énoncés à telle ou telle société, ce qui signifie prendre en compte des paramètres comme

- ◆ *l'interlocuteur*
- ◆ *le lieu de parole*
- ◆ *le moment de la parole*
- ◆ *le pôle référentiel*
- ◆ *le type de communication* (Benadava S., 51-62).

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, apprendre à l'apprenant à prendre en compte ces paramètres, constitue un acte d'ordre cognitif. Cette organisation intellectuelle de la construction de la conscience (inter)culturelle signifie en termes plus précis que, pour réussir la « proximité culturelle », plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe de savoir discerner/discriminer les ressemblances/convergences et les différences/ divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère et de savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction. Il s'agit alors pour l'apprenant d'une langue-culture étrangère

- de prendre conscience de l'arbitraire du système maternel : ne pas prendre son système maternel comme système de référence universel (cf. représentations, problèmes d'interférences...).
- de découvrir qu'il n'y a pas un seul système d'organisation du monde mais des systèmes différents
- mettre en place un guidage qui amène à accepter que tous les systèmes existent sans hiérarchie préétablie.

« Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue. »
(Vigneron)

En d'autres termes, il s'agit pour l'apprenant d'entrevoir un principe d'organisation interne à la langue/culture étrangère. Tout comme il fait pour l'acquisition du système linguistique étranger, il doit mettre en place la promotion d'une dynamique intellectuelle dans l'espace relationnel de la classe, se constituer des **stratégies d'appropriation** des signes constitutifs de la nouvelle culture susceptibles de concourir à la construction d'une **conscience (inter)culturelle**. Cette dernière étant définie par le cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblance et différences distinctives) entre la communauté d'origine et la communauté cible. Elle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale.

II. REUSSIR LA PRISE DE « CONSCIENCE INTERCULTURELLE »

La conscience interculturelle fait partie des **compétences générales** que l'apprenant/utilisateur d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont désignées par le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes* du Conseil de l'Europe. Il importe de désigner à l'occasion l'importance de la régulation d'apprentissages appréhendés en termes de *compétences* (cf. *Loi d'Orientation sur l'Education* de 1989 qui a marqué un tournant dans l'histoire du système éducatif ; régulation d'apprentissages appréhendés en termes de *compétences* et envisagés dans la continuité de *cycles*.)

II.1 Eléments constitutifs de la « conscience interculturelle »

L'acquisition d'une « conscience interculturelle » exige

- de raisonner en termes de « connaissances », cette notion étant interprétée « comme la possession intellectuelle de certaines données ou 'textes' propres à une collectivité déterminée », mais aussi
- d'enraciner les apprentissages dans l'exercice de *savoir-faire* parallèlement aux *savoirs* : « C'est dans les *faire* que se construisent les *savoir-faire*, ces derniers à leur tour se théorisant en *savoirs*. »

II.1.1 Des compétences générales et de leurs composantes

Raisonner en termes de connaissances, implique la transmission d'un certain **savoir** aux apprenants. Par ailleurs, on peut focaliser sur des *compétences générales* souvent négligées telles que le *savoir-faire*, le *savoir-être*, le *savoir apprendre* (aptitudes à la découverte)

II.1.1a Savoir

Parmi les **savoirs**, l'enseignant doit valoriser le **savoir socio-culturel** et précisément :

- Ø La vie quotidienne
- Ø Les conditions de vie
- Ø Les relations interpersonnelles
- Ø Les valeurs, croyances et comportements
- Ø Le langage du corps
- Ø Les conventions relatives aux visites
- Ø Les comportements rituels

II.1.1.b Aptitudes pratiques et Savoir-faire

Parmi les **aptitudes pratiques** et **savoir-faire** à ne pas négliger

- ◆ les aptitudes sociales (le savoir-vivre)
- ◆ les aptitudes de la vie quotidienne (utiliser une recette pour faire la cuisine)
- ◆ les aptitudes techniques et professionnelles (remplir un formulaire de participation à une manifestation professionnelle)
- ◆ les aptitudes propres aux loisirs (savoir lire le programme des spectacles etc.)

II.1.1.c

Travailler sur le **savoir être** nous amène à des éléments qui constituent l'identité tout en affectant la capacité d'apprendre des apprenants :

- ◆ attitudes (intérêt envers les autres), motivations (désir de communiquer)...
- ◆ valeurs
- ◆ croyances

- ◆ styles cognitifs
- ◆ traits de personnalité...

II.1.1.d

Travailler enfin sur le **savoir-apprendre** signifie amener l'apprenant

- ◆ à prendre *conscience de la langue/culture et de la communication* (appréhender et maîtriser les principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées)
- ◆ à travailler les *aptitudes phonétiques*
- ◆ à développer les *aptitudes à l'étude* (capacité d'utiliser les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement)
- ◆ à faire appel aux *aptitudes heuristiques* (à la découverte) (capacité à utiliser les nouvelles technologies).

II.1.2 Des compétences communicatives langagières

II.1.2a Compétence socio-linguistique

La composante socio-linguistique de la compétence à communiquer porte sur l'aspect linguistique de la compétence socio-culturelle. Elle concerne principalement

- les marqueurs des relations sociales
- les règles de politesse
- les expressions de la sagesse populaire
- les différences de registre (officiel, formel... intime)
- les dialectes et l'accent

Il faut noter enfin que, si la prise de « conscience interculturelle » demande le développement d'**aptitudes** et de **savoir-faire interculturels**, ces derniers ne pourront se réaliser qu'à travers des *savoirs/savoir-faire implicites* qui demandent la capacité de l'individu

- ◆ d'établir des *relations* entre la culture d'origine et la culture étrangère
- ◆ de devenir *intermédiaire culturel* entre sa propre culture et la culture étrangère
- ◆ de recourir à des *stratégies* pour établir des *relations* avec des personnes originaires de l'autre culture.

??I. Stratégies susceptibles d'amener à la « conscience interculturelle »

Par stratégies d'apprentissage nous appelons « un ensemble d'opérations mises en oeuvre par l'apprenant dans le but

- de *saisir/comprendre* la langue,
- de *l'intégrer/mémoriser* à long terme
- de la *reproduire/réutiliser*.

En quoi les stratégies d'apprentissage sont-elles nécessaires à la prise de conscience interculturelle ?

Si tous les enfants possèdent le *potentiel neurobiologique* propre à ce qu'ils se construisent comme *sujets de culture*, certains d'entre eux ne disposent pas, dans leur environnement familial et social, des stimulations qui leur permettraient d'assurer cette construction. Il est donc du devoir de l'école de suppléer à ce manque.

Par ailleurs, pour se construire en tant que *sujet culturel*, l'enfant doit s'engager dans des conduites intellectuelles qui organisent ses propres *expériences culturelles* : cette construction sera d'autant plus « efficace » que la dynamique intellectuelle dans l'espace relationnel de la classe ne sera pas sous-estimée. mais bien promue. C'est-à-dire ôter la charge émotive et voir en les apprenants des êtres dont le potentiel intellectuel n'attend que les sollicitations adéquates pour connaître un développement intense : comme si on demandait aux apprenants de décrire une situation tout en étant distancié et sans porter de jugements de valeurs, surtout pas en termes de bien et de mal. (abandonner la conception dualiste/manichéenne des situations, conditions, réalisations...) Il s'agit de travailler sur ce que les recherches récentes appellent *l'intelligence émotionnelle*. « Il ne s'agit pas de s'affranchir des émotions et de leur substituer la raison, comme le disait Erasme, mais de trouver le bon équilibre entre les deux. » (Goleman, 48) Plus précisément

- gérer la vie intellectuelle de la classe
- explorer, gérer et maîtriser des « espaces d'apprentissages »
- reconsidérer/(ré)organiser l'espace de la classe dans une perspective de *lieu d'apprentissages*

III.1 Gestion de la vie intellectuelle de la classe

Il s'agit en quelque sorte d'organiser la cohérence. Elle doit être à la fois souple et articulée, donc

- organiser les savoirs fondamentaux sur des « règles de fonctionnement » (rapports de différenciation et de hiérarchisation...)
- Organiser le *rapport au temps* :
 - démarcation entre le temps privé/public
 - gestion du temps personnel/collectif/social...
 - planification des *temps de réception* et des *temps de production* (apprentissages inscrits dans la durée ; *stabilisations progressives*)
- Stabiliser progressivement des *états successifs de savoirs* (stratégies d'ajustement)

III.2 Exploration, gestion et maîtrise des « espaces d'apprentissages »

Il importe pour l'enseignant et l'apprenant

i/ de considérer et s'appuyer sur les **stratégies cognitives**

ii/ de s'appuyer sur des **stratégies métacognitives**

iii/ de consolider les **stratégies socio-affectives**

III.2.1 Considérer et s'appuyer sur les stratégies cognitives

L'apprenant doit être à même de

§ *pratiquer la langue/culture* : recourir à des pratiques qui privilégient le *faire* et le *savoir-faire* plutôt que le *savoir* et le *savoir-dire*

§ *mémoriser, réviser* : Il ne s'agit pas de préoccupation de mémorisation formelle, pas de reprise collective systématique. A ne pas négliger non plus l'importance de la mémoire à long terme (cf. les stratégies socio-affectives) ;

§ *prendre des notes* : on présuppose que l'apprenant est en état de cerner l'idée centrale, des concepts-clé ;

§ *(re)grouper* (gestion d'activités pensées «en réseaux») : l'apprenant doit être capable de

- observer dans le but d'interpréter des *signes* constitutifs d'une culture :
 - ◆ signes physiques (expression de la joie, de la tristesse...)
 - ◆ vestimentaires
 - ◆ psychologiques (la vertu, la sagesse)
 - ◆ d'appartenance sociale (modes d'expression)
- comparer : associer / dissocier afin d'identifier des analogies, des différences, des spécificités ;
- déduire des règles (éviter l'accumulation linéaire)
- *mettre en réseaux* : dérouler des fils conducteurs (rapprocher selon certains critères) dans le but de sous-tendre la cohérence globale des vécus de la classe et les rendre lisibles
 - ◆ opérer des relations sur la base d'effets « de proximité » et d'effets d' « opposition » (recourir au jeu des rapprochements et des oppositions et repérer les similitudes au niveau des personnages, des objets, des situations...)
 - ◆ organiser des *effets de cohérence à long terme* (capacité à *s'engager* dans chaque nouvelle activité proposée)
 - Ø par « effet cumulatif » (connaissance d'un nombre suffisant d'histoires mettant en scène le même personnage)
 - Ø par « effet rétroactif » (les nouvelles lectures éclairant le fonctionnement de lectures plus anciennes... et réciproquement)
 - Ø par « effet contrastif » (surprise liée au statut inattendu d'un personnage familial).

§ *gérer les inférences* : être à même d'utiliser les « éléments culturels » connus d'une situation, d'un texte ou d'un énoncé... afin d'induire ou d'inférer des éléments nouveaux ou inconnus (cf. approche intraculturelle : enseignement/apprentissage de la culture étrangère considéré « comme relevant du vécu subjectif des membres de cette culture »)

§ *gérer les déductions* : comparer et appliquer une règle hypothétique (cf. gestion d'activités pensées « en réseaux »)

§ *élaborer* : construire du sens en établissant des liens entre éléments nouveaux/connaissances antérieures

- contextualiser
- faire des analogies, c'est-à-dire relier des informations nouvelles
 - ◆ à des concepts
 - ◆ à la connaissance du monde
 - ◆ à des connaissances générales

- ◆ à des connaissances techniques (identifier les analogies de structure, de format/présentation, de contenu, de technique, éventuellement de statut... (repérage et explicitation de la structure répétitive qui organise le récit)

§ encourager la recherche documentaire (cf. les aptitudes heuristiques parmi les compétences générales)

§ paraphraser (condition : susciter une rétroaction, apprendre)

§ résumer (solliciter des reformulations).

III.2.2 S'appuyer sur des stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives consistent à verbaliser les manières de faire envisageables par l'apprenant, dans le but de lui faire (re)connaître les solutions auxquelles, il peut avoir recours. On en distingue

§ l'anticipation ou la planification : apprendre à se fixer des buts

§ l'attention (dirigée ou sélective) : « préciser, puis généraliser, des remarques sur la particularité des plans et le traitement »

- être attentif aux conduites individuelles en rapport étroit avec les langues respectives

- préciser et organiser des remarques jusqu'alors dispersées et fragmentaires :

- ◆ comparer les techniques des auteurs, identifier les procédés utilisés et les confronter aux réalisations individuelles ;

- ◆ préciser, puis généraliser, des remarques sur la particularité des plans, le traitement de la problématique, la quantité/qualité des illustrations (ce qui rend possible une relation individualisée de lecture à partir du simple feuilletage : en principe, l'enfant doit pouvoir construire du sens de façon autonome, à partir des seules images) ;

- ◆ saisir les interactions entre les phases de production

§ L'autogestion (*self-management*) : rechercher activement les occasions de pratiquer la langue/culture cible en s'exposant volontiers à des situations où il faut réutiliser des éléments culturels.

§ L'autorégulation (*self-monitoring*) : vérifier et corriger sa performance « culturelle » au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

Inviter les apprenants

- ◆ à se prononcer sur l'état d'avancement de leur réalisation et sur son devenir

- ◆ à expliciter ses propres manières d'observer, de comparer, d'associer.

§ L'identification du problème : inscrire l' « objet culturel » dans des relations qui en rendent possible l'interprétation.

III.2.3 Consolider les stratégies socio-affectives

§ encourager les initiatives au niveau des questions de clarification et de vérification (explications, reformulations)

§ encourager la coopération : soutenir la dynamique des échanges et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s'affirmer

- interagir dans le but d'accomplir une tâche

Des compétences langagières et interactionnelles (Lüdi et coll., *ibid.*) sont nécessaires à une construction des schémas culturels, car on n'imagine plus transmettre simplement la culture.

- solliciter des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage
 - respecter les rythmes de chacun
 - valoriser les prises d'initiatives
- § *gérer les émotions et réduire l'anxiété* (dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2) : utiliser des techniques qui contribuent à la *confiance en soi* et à la *motivation*.

III. 3 Reconsidération / (Ré)organisation de l'espace de la classe dans une perspective de lieu d'apprentissages

- organiser la complexité : construire à partir des analogies et des variations
- stabiliser des savoirs en favorisant
 - l'accroissement des capacités à prendre des initiatives (tenter de nouvelles expériences)
 - l'engagement personnel : implication personnelle dans des activités *durables, porteuses de sens à long terme*, d'abord réceptives ensuite productives
 - la construction de *savoir-faire* efficaces transposables dans tous les domaines d'activité.
- consolider des savoirs inégalement construits dans l'implicite :
 - « enseigner une *grammaire* des comportements culturels » : de l'« **approche intraculturelle** » (enseignement/apprentissage de la culture étrangère considéré comme « relevant du vécu subjectif des membres de cette culture ») à l'« **approche interculturelle** » (enseignement/ apprentissage de la culture étrangère considéré (comme relevant des représentations que possèdent et se construisent sur elle les apprenants ») ;
 - inscrire le projet personnel dans un *espace culturel* (cf. pédagogie du projet)
 - insister sur les *aptitudes et savoir-faire interculturels* (approche interculturelle)
 - créer un *vécu de classe* : penser la classe comme *un lieu d'expériences riches et diverses* susceptibles de favoriser la mise en place d'attitudes nécessaires à la construction des apprentissages fondamentaux ;
- exploiter l'hétérogénéité des âges (possibilité variable selon l'institution qui dispense l'enseignement de la Lé).

IV. Dispositions concrètes pouvant rendre effectives et efficaces ces initiatives

Il s'agit pour l'enseignant et en général pour l'école d'entreprendre des expériences réelles développées par les enfants et qui les portent à *se mettre en projet*.

- un dispositif favorisant des rapports permanents aux composantes de la « culture » : Penser la classe comme *espace culturel* (cf. l'environnement mural de la classe, espaces...);
- des pratiques « culturelles » qui se voient prolongées en dehors de l'espace 'scolaire' :

Les jeux à des fins didactiques, pour être destinés à de jeunes enfants et *scolarisés*, sont le plus souvent simplistes donc non attrayants. Par contre les jeux de société (non didactiques et souvent commercialisés) se révèlent souvent susceptibles d'attirer un intérêt à long terme, et faire développer de réelles compétences culturelles.

A noter par ailleurs que le sens même des pratiques de l'école sera sensiblement différent selon que l'on se fixe comme objectif la réussite des élèves ou celle des enfants.

- des pratiques discursives et des *activités langagières concrètes* qui permettent aux élèves de prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des points de vue

On peut donner ici comme exemple d'activités possibles des exercices de vocabulaire :

§ écrivez en langue maternelle des expressions imagées où figure le nom d'un animal

§ cherchez dans le dictionnaire les expressions correspondantes en Lé

§ donnez une liste de noms qui ont genre différent dans votre langue maternelle et dans la langue étrangère...

- des pratiques et des activités variées :

Il s'agit de familiariser aux divers types de documents (cf. pédagogie différenciée) ;

- des attitudes intellectuelles développées dans le cadre d'*activités cognitives* (conduites de résolution de problèmes)

Pour qu'il y ait situation-problème, deux conditions majeures doivent se trouver réunies :

- qu'il y ait *situation* pour que les enfants s'inscrivent dans l'activité selon leur propre dynamique

- qu'il y ait *problème contextualisé* pour qu'ils fassent sens en fonction des vécus antérieurs de la classe.

Les activités cognitives

- ◆ aiguissent la curiosité intellectuelle des enfants
- ◆ activent leurs capacités à établir des relations entre différents éléments ;
- ◆ aident les apprenants

- Ø à dépasser le stade des remarques ponctuelles

- Ø à accéder à une logique d'organisation des savoirs

- ◆ apprennent aux élèves à remettre en cause des savoirs prématurément « stabilisés »
- ◆ amènent à des conduites comparatives, justificatives, à des discours argumentatifs.

- des expériences individuelles et des activités "collectives" (Cheminements individuels et interactions) :

A travers des expériences individuelles nombreuses et des interactions de qualité, les enfants peuvent tirer le meilleur parti du temps passé à l'école. Les apprentissages se verront ainsi enraciner dans l'exercice de conduites culturelles qui structurent, modifient, enrichissent stabilisent les savoirs et les savoir-faire.

A noter enfin le poids d'autant plus grand/important des *facteurs affectifs* intervenant dans le processus d'apprentissage d'une langue/culture étrangère. On sait maintenant que nous y investissons non seulement nos *capacités cognitives* mais aussi *notre affectivité* même si l'on ignore quelle est la part de ces deux facteurs qui entre en jeu dans un apprentissage linguistique et culturel pour chacun de nous. Comme il y a une charge émotive à signaler, nos émotions nous

amènent à affronter des situations et des tâches trop importantes non pas par le seul intellect. Surtout quand les activités demandées s'encadrent dans la pédagogie du projet ou représentent des activités ludiques/créatives, l'apprenant aura tendance à y mettre de son propre affect. Etant donné que nous parlons actuellement en termes d'*intelligence rationnelle* et d'*intelligence émotionnelle* (deux formes d'intelligence) et que l'intelligence émotionnelle importe autant que le QI, il importe d'autant plus de travailler dans le cas de l'acquisition d'une conscience interculturelle sur la complémentarité du système limbique et du néocortex. « Lorsque le dialogue s'instaure convenablement entre ces acteurs, l'intelligence émotionnelle s'en trouve améliorée et la capacité intellectuelle aussi. » (Goleman, 48) Ce n'est pas par hasard que toutes les approches pédagogiques -qui prescrivent souvent les démarches méthodologiques- accordent une importance à l'affect tout autant qu'au cognitif lors de l'acquisition/apprentissage d'une langue/culture étrangère.

V. En guise de conclusion

Il nous faut reconnaître la montée en puissance des cultures, revoir leur statut à l'école et la place qui leur revient dans la formation de l'homme et du citoyen. « La culture (sous toutes ses formes) », disent Galisson et Puren, « est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la *formation*, de l'*éducation*, de l'*éthique*, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. » (Galisson et Puren, 114)

Il importe donc de relever des questions d'ordre méthodologique /formatif ayant affaire à l'importance des *médiations culturelles*, et d'organiser la plus ou moins bonne (in)formation des enseignants : « l'évolution parfois très rapide de certaines sociétés, exigent de l'enseignant un lourd effort de suivi constant ». (Puren et al. 65) (recentration sur l'enseignant). Car

Pour un « enseignement culturel », il faut aussi un « maître culturel »

Un maître qui puisse

- § envisager une rupture profonde avec les pratiques qui privilégient le *savoir*, et en conséquence le *savoir-dire*, plutôt que le *faire*, et en conséquence le *savoir-faire*.
- § entraîner les apprenants à la connaissance de leur propre culture : en découvrir les traces dans les documents, en conceptualiser les règles et régularités.

Plus concrètement, il s'agit de se questionner sur / se situer par rapport à

- Ø la délimitation des contenus culturels
- Ø la part à accorder à l'enseignement/apprentissage de la langue et à l'enseignement/apprentissage de la culture par rapport à certaines composantes comme
 - § l'âge des apprenants
 - § le niveau de maîtrise de la langue
- Ø les types de documents utilisés : textes littéraires en tant que documents d'information et de réflexion sur la culture étrangère, documents plus objectifs de caractère informatif comportant des renseignements / données d'ordre social, économique... (analyses économiques, politiques, sociologiques ou d'anthropologie culturelle, par exemple) et des documents empruntés aux médias.
- Ø l'*approche privilégiée* : la démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage culturel relèverait de l'approche « culturelle », « intraculturelle » et surtout « interculturelle » : savoir discerner/discriminer ces ressemblances/convergences et différences/ divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère et savoir s'en servir pour une meilleure communication/interaction et non pas acquérir des « comportements culturels » étrangers. L'approche interculturelle privilégie la dynamique des changements et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s'affirmer. Bref, passer de la didactisation des documents à leur traitement pédagogique en classe : de l'approche privilégiée à la démarche suivie ;
 - ◆ donner des clefs, des repères d'acculturation ;
 - ◆ prévoir des *situations de découverte et d'analyse* des *situations d'analyse et de production*
 - ◆ entreprendre des initiatives de production.

Bibliographie

- BENADAVA S., 1983, « La composante culturelle dans la compétence de communication », *Topiques 6*, « Civilisation et Communication », Actes de la première biennale de l'Alliance Française,
- CONSEIL DE L'EUROPE, Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Strasbourg, 1996
- CORBENOIS M., DEVANNE B., DUPUY E., MARTEL M., 2000, *Apprentissage de la langue et conduites culturelles*, Paris, Bordas.
- CYR P., 1996, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Cle International.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, col. Didactique des Langues étrangères.
- GALISSON R., PUREN Chr., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International.
- GOLEMAN D., 1995, *L'intelligence émotionnelle*, Robert Lafont.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2000, « La formation à l'interculturel par l'interculturel I », in *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23^e et 24^e Rencontres, Les cahiers de l'ASDIFLE, n° 11, Cahors, pp. 81-100.
- PAGANINI GI., 2000, « La formation à l'interculturel par l'interculturel II », in *De nouvelles voies pour la formation*, Actes des 23^e et 24^e Rencontres, Les cahiers de l'ASDIFLE, n° 11, Cahors, pp. 101-104.
- PORCHER L., 1998, « De l'interculturel », *Cahiers Pédagogiques 360*, 48-49.
- PUREN Chr., BERTOCCHINI P., COSTANZO Ed., 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, CLE International.
- REBOULLET And., 1973, *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette (coll. « F-Pratique pédagogique »).
- VIGNERON Fr., 1994, « Représentations de la langue-culture étrangère et démarches d'aide aux élèves », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 1, pp. 45-53.