

Compétence et rencontre interculturelles en français langue étrangère

François SCHMITT

Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie

RÉSUMÉ. La notion de compétence interculturelle en didactique des langues a d'abord été associée à la prise en compte de la diversité culturelle dans l'éducation scolaire à travers l'éducation interculturelle, puis dans l'enseignement des langues par l'éducation plurilingue et interculturelle. Sous l'influence de la communication interculturelle, la compétence interculturelle a ensuite désigné les aptitudes communicatives et comportementales de l'apprenant. C'est cependant dans la rencontre avec l'altérité et par la prise en compte de sa dimension intersubjective qu'elle prend tout son sens. La compétence interculturelle se développe donc, chez l'apprenant, dans la rencontre interculturelle qui, en classe de langue, a lieu par l'intermédiaire des supports pédagogiques. Pour mieux comprendre ce phénomène, l'analyse de trois manuels de français langue étrangère nous donne un aperçu des conceptions et approches actuelles de la compétence interculturelle et des rapports entre compétence interculturelle et rencontre interculturelle.

Mots-clés : altérité, communication interculturelle, compétence interculturelle, culture, éducation interculturelle, interculturel, rencontre interculturelle

ABSTRACT. The notion of intercultural competence was first associated with acknowledgement of the cultural diversity in school education through intercultural education, and then in languages teaching through the notion of plurilingual and intercultural education. With the influence of intercultural communication on didactics of foreign languages, intercultural competence rather referred to communicative and behaviour aptitudes of the learner. However, the notion of intercultural competence started to play its full meaning within the encounter with otherness and when its intersubjective dimension was taken in account. Therefore, learner develops his intercultural competence within intercultural encounter, which takes place in the language class through the pedagogical resources. For a better understanding of this phenomenon, this article analysis three French foreign language textbooks in order to have an insight of conceptions and approaches of the intercultural competence and its relation with intercultural encounter.

Keywords: culture, intercultural, intercultural communication, intercultural competence, intercultural education, intercultural encounter, otherness.

✉ auteur correspondant : francois.schmitt@umb.sk

Pour citer cet article (Style APA) : Schmitt, F. (2021). Compétence et rencontre interculturelles en français langue étrangère. *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 6(1), 1-10. doi: 10.17509/francisola.v6i1.42555.

1. INTRODUCTION

La notion d'interculturalité, désignée plus fréquemment par l'épithète interculturel ou sa forme substantivée, a été introduite dans l'enseignement des langues dans les années 1980 sous l'influence des sciences sociales, qui inspirent alors les nouvelles approches communicatives de la didactique des langues, en même temps que d'autres notions formées à partir de l'adjectif culturel, tels que socioculturel ou pluriculturel. Dans cette floraison terminologique, c'est le préfixe « inter » qui donne tout son sens à la notion en impliquant l'idée de relation, de liens entre cultures. Cette acception de la notion d'interculturalité pose cependant problème, car elle impliquerait, à première vue, une conception objective de la culture, au sens où la culture serait considérée comme chose en soi. On sait, cependant, que tout phénomène culturel relève du vécu, du pensé et du ressenti partagés par un ensemble de sujets, de sorte que le culturel ne peut être que de l'ordre du subjectif. Il en va de même de l'interculturalité qui désigne alors, non pas une relation entre cultures, mais entre sujets partageant des cultures différentes. Associer à interculturel le mot rencontre, pour forger la notion de rencontre interculturelle, permet alors d'exprimer de manière plus explicite l'idée d'échange et de partage entre personnes issues de communautés culturelles différentes.

Ce n'est pas un hasard si l'introduction de la notion d'interculturalité en didactique des langues a lieu, à peu de choses près, au moment où l'on passe d'un enseignement des langues centré sur la langue à un enseignement des langues centré sur l'apprenant. Cela a pour conséquence l'entrée dans la didactique des langues de la notion de compétence, l'apprenant se voyant attribuer des compétences nécessaires à l'accomplissement d'actes de communication. La notion de compétence est associée à celle d'interculturalité à la suite de sa conceptualisation par le Niveau seuil (1975) : elle est alors déclinée en compétences linguistique, communicative ou pragmatique, puis en compétence interculturelle.

Avec la prise en compte de la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues, l'objectif de la didactique des langues n'est plus seulement de préparer l'apprenant à la communication interculturelle, mais de le former à la rencontre avec l'autre. En prenant l'exemple de la didactique du français langue étrangère, nous examinerons de quelle manière les notions de compétence et de rencontre interculturelle s'articulent dans la formation de l'apprenant à l'altérité.

Après avoir montré, dans un premier temps, comment les deux notions se sont dégagées du paradigme communicatif de la didactique des langues, nous proposerons des pistes de réflexion sur le rapport entre compétence interculturelle et rencontre interculturelle dans le cadre de la classe de français langue étrangère.

2. MÉTHODE

2.1 De l'éducation à la compétence interculturelle

2.1.1 L'éducation interculturelle

L'approche interculturelle est introduite en pédagogie dans les années 1970 avec l'éducation interculturelle destinée, dans un premier temps, à l'éducation des enfants de migrants dans le système scolaire français (Chaves, 2012, p. 15). Elle remet en question de l'idéologie assimilationniste jusqu'à là dominante dans l'enseignement scolaire, consistant à ignorer les cultures d'origine des enfants de migrants, pour une conception intégrationniste s'appuyant sur une reconnaissance des cultures natives de la population d'origine étrangère afin de faciliter son intégration dans le pays. L'éducation interculturelle a aussi pour objectif de lutter contre l'échec scolaire, qui touche particulièrement les enfants d'origine étrangère, en valorisant la différence désormais considérée comme un atout et non plus comme un obstacle à la réussite scolaire (Collès et al., 2006, p. 9). L'éducation interculturelle apparaît donc comme une alternative à l'assimilationnisme, mais aussi au multiculturalisme qui, lui, n'intervient pas dans la gestion des différences culturelles.

Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'éducation interculturelle contribue à l'élargir à tous les enfants, et non plus aux seuls migrants (Chaves, 2012, p. 15), car, au-delà de son objectif pragmatique de lutte contre l'échec scolaire, l'éducation interculturelle se voit aussi attribuer un objectif éthique de promotion de la tolérance par la reconnaissance et la connaissance de l'autre, mais aussi de soi-même, pour éviter les pièges de l'ethnocentrisme (Boubakour, 2010, p. 22). À cela s'ajoute une dimension idéologique de l'éducation interculturelle par la reconnaissance et la promotion des différences comme libération dans le sillage des cultural studies nées après la guerre qui étudient les cultures dans leurs rapports de pouvoir (Cervulle et Quemener, 2015, p. 7-11). L'éducation interculturelle considère ainsi l'homogénéité comme coercition et érige l'hétérogénéité en norme (Preceille, 1999, p. 82). La notion d'interculturalité, qui reprend à l'éducation interculturelle les principes de mise en valeur de la diversité par le dialogue et la connaissance de l'autre, est ensuite introduite en didactique des langues étrangères dans les années 1980-1990 (Collès et al., 2006, p. 9).

2.1.2 L'éducation plurilingue et interculturelle

L'éducation interculturelle, fondée sur le principe de la diversité, s'est ouverte à la diversité linguistique considérée comme richesse culturelle. De la même manière que l'éducation interculturelle fait de l'hétérogénéité une règle, le multilinguisme érige la multiplicité des langues et la compétence multilingue, c'est-à-dire le plurilinguisme, comme un fait ordinaire des sociétés multiculturelles. Sur ce principe est fondée l'éducation plurilingue et interculturelle sous l'impulsion du Conseil de l'Europe pour mettre en valeur la richesse européenne des langues et des cultures. Pour Beacco-Coste (2017, p. 34-35), cette pluralité linguistique porte à la fois sur l'individu, en tant que lieu de pluralité langagière et culturelle, et sur la langue, considérée dans son hétérogénéité par ses nombreuses variations (spatiales, temporelles, sociolinguistiques, différence entre oral et écrit). L'éducation plurilingue et

interculturelle se fixe ainsi comme objectif de former la personne dans sa diversité culturelle et linguistique, les deux étant associées, par le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles (Beacco et Coste, 2017, p. 80). Ceci a pour conséquence un changement de perspective évoqué plus haut par Abdallah Pretceille : alors que l'enseignement fondé sur l'acquisition d'une seule langue commune symbolise l'adhésion à une société homogène, l'éducation plurilingue et interculturelle reconnaît l'hétérogénéité linguistique et culturelle de nos sociétés. À travers la promotion de la diversité linguistique, l'éducation plurilingue et interculturelle se pose aussi un objectif éthique fondé sur l'acceptation de la diversité. À travers la compétence plurilingue, il s'agit donc de promouvoir la compétence interculturelle (Beacco et Coste, 2017, p. 102-104).

2.1.3 La compétence interculturelle

Les notions de compétence plurilingue et de compétence pluriculturelle sont introduites en didactique des langues par Coste et al. (1997) dans une étude préparatoire au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001). Dans l'avant-propos de cette étude (Coste et al., 1997, p. 5), la compétence plurilingue et pluriculturelle est définie à la fois comme un ensemble de compétences distinctes, c'est-à-dire valables pour chacune des langues maîtrisées à des niveaux différents et pour chacune des cultures vécues à des degrés divers, et comme compétence plurielle, c'est-à-dire valable pour l'ensemble des langues-cultures maîtrisées par apprenant/utilisateur, sans distinction. Dans la version française de l'ouvrage, dont nous tirons cette définition, cette pluralité concerne l'ensemble du bagage linguistico-culturel du locuteur et non chacune des dimensions de la compétence, le singulier impliquant une seule et même compétence pour la langue comme pour la culture. Cependant, comme le signalent les auteurs en note de bas de page, la version anglaise formulée « compétence plurilingue et compétence pluriculturelle » (Coste et al., 1997, p. 5, note 2) singularise deux compétences, l'une étant plurilingue, l'autre pluriculturelle, ce que les auteurs considèrent comme une erreur. Cet exemple nous montre que, dès l'introduction de

la notion de compétence pluriculturelle en didactique des langues, se pose la question du rapport langue-culture dans l'enseignement et la pratique des langues, vieux débat qui n'est toujours pas résolu. Blanchet et Coste (2010, p. 16) nous font également remarquer que la définition de Coste-Moore-Zarate (supra), reprise par le CECR (2001, p. 129), impliquent une conception singulière de la compétence pluriculturelle, au sens où celle-ci ne se réfère qu'à une seule culture placée dans un rapport binaire : la culture de l'apprenant et une culture étrangère, et non les cultures de l'apprenant et des cultures étrangères. Par la suite, Blanchet et Coste (2010, p. 17) observe deux évolutions concomitantes : une séparation nette des deux compétences, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures n'étant désormais plus considérées comme superposables ; le passage de compétence pluriculturelle à compétence interculturelle, cette dernière notion englobant cependant également le bagage linguistique du locuteur. L'évolution notionnelle indique donc une autonomisation de la compétence interculturelle par rapport à la compétence plurilingue, mais sans séparation totale avec la maîtrise des langues, ce qui traduit toujours une conception des langues et cultures comme deux phénomènes étroitement imbriqués.

Plus que la question de son rapport aux langues, c'est l'étroite association de l'interculturalité à la notion de compétence, en phase avec la conception générale de l'enseignement/ apprentissage des langues par le CECR essentiellement envisagée en terme de compétence, qui nous paraît fondamentale pour comprendre la conception de l'interculturalité prévalant en didactique des langues. Une analyse de la manière dont les questions culturelles sont abordées dans le CECR peut nous éclairer sur les composantes attendues de la compétence interculturelle. Ces questions sont traitées dans le chapitre 5 « Les compétences de l'utilisateur / apprenant ». Comme nous venons de le montrer, les questions culturelles ne font pas exception, elles relèvent bien, comme les autres composantes de l'utilisation / apprentissage des langues-cultures, du principe de compétence. La culture fait ainsi l'objet du premier sous-chapitre «

compétences générales » (5.1) dans les « savoirs » (5.1.1) (« culture générale », « savoir socioculturel », « prise de conscience interculturelle ») et les « aptitudes et savoir-faire » (5.1.2) (« aptitudes et savoir-faire interculturels ») (2001, p. 82-86) et du deuxième sous-chapitre « compétences communicatives et langagières » (5.2) dans la « compétence sociolinguistique » (5.2.2) (2001, p. 93-96) où la culture concerne les règles de politesse et les registres à travers les sociolectes et les topolectes. Nous avons relevé trois termes désignant la culture dans les passages mentionnés ci-dessus : « culturel », « socioculturel » et « interculturel ». Le terme interculturel, quant à lui, est associé à « prise de conscience », « aptitude », « savoir-faire ». Comme le remarque Beacco (2018, p. 72), le CECR envisage donc surtout sur la compétence interculturelle en référence aux connaissances et expériences de l'utilisateur / apprenant sur les langues-cultures. Autrement dit, la compétence interculturelle est principalement fondée sur des composantes à caractère objectif : connaissances sur l'altérité et expériences communicatives avec l'autre. Par contre, les phénomènes subjectifs et intersubjectifs de la rencontre interculturelle, en particulier en matière de représentation de soi et de l'autre, ne sont pas abordés par le CECR.

2.2 De la communication à la rencontre interculturelle

2.2.1 La communication interculturelle

L'approche communicative de l'enseignement des langues, qui s'appuie sur les travaux de D. Hymes en sociolinguistique centrés sur la prise en compte du contexte et des interactants dans l'acte de communication langagière, s'inspire aussi de la recherche en communication interculturelle initiée par E. T. Hall qui associe étroitement culture et communication. En effet, selon l'anthropologue américain, la culture ne détermine pas seulement la communication (Pretceille, 1999, p. 11), elle constitue elle-même un moyen de communication (Vinsonneau, 2002, p. 105). La communication interculturelle assimile donc la culture à la communication qui consiste, pour l'essentiel, au respect de normes socioculturelles et comportementales. Selon cette conception,

L'efficacité de la communication s'accroît lorsque les locuteurs de cultures différentes prennent conscience de ce phénomène et sont initiés à certaines normes culturelles étrangères. Tel est l'objet des stages de formation à la communication interculturelle qui rencontrent un franc succès dans le monde de l'entreprise où ce courant est développé dans le cadre du management interculturel théorisé notamment par G. Hofstede. Sous l'influence de l'anthropologie linguistique, qui considère les pratiques langagières comme des pratiques culturelles, l'enseignement du français langue étrangère reprend à son compte certaines orientations de la communication interculturelle dont le pragmatisme s'avère bien en phase avec les visées fonctionnelles de l'approche communicative. Dans cette optique, il ne s'agit plus, désormais, d'enseigner une langue, mais de préparer l'apprenant à des événements de communication qui sont également des événements sociaux avec leurs normes d'usage de la parole (Beacco, 2018, p. 158). L'orientation communicative de la didactique des langues semble donc mettre l'interculturalité au service de l'efficacité de la communication.

2.2.2 La compétence de communication interculturelle

Dans le droit fil de la communication interculturelle, Byram (1997, p. 3-4) introduit la notion de compétence de communication interculturelle qu'il considère comme une extension de la compétence communicative. La compétence de communication interculturelle englobe tout ce qui concerne, dans la communication exolingue, les questions de politesse, de croyances, de significations et de comportements qui peuvent connaître des variations, voire des contrastes, d'une culture à l'autre (Byram, 1997, p. 3-4). Dans le même ouvrage, Byram (1997 p. 31) propose un modèle de la compétence de communication interculturelle qui comprend quatre composantes : la compétence interculturelle, qui occupe une place de choix dans le modèle, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence discursive. Le modèle

subdivise la compétence interculturelle en savoirs, savoir comprendre, savoir s'engager, savoir être et savoir apprendre/faire. La compétence de communication interculturelle ainsi modélisée par Byram semble donc correspondre à une formulation en terme de compétences, pour la didactique des langues, des conceptions de la communication interculturelle.

Beacco (2018, p. 79) porte un regard critique sur ce modèle qui restreint la compétence de communication interculturelle au communicatif et à l'efficacité de la communication. Il reproche à Byram de séparer la compétence culturelle des composantes langagières (compétence linguistique, sociolinguistique et discursive) et critique l'hétérogénéité de la compétence interculturelle telle qu'elle est schématisée dans le modèle où elle est composée de trois types d'éléments disparates : des compétences (savoir-faire ou skills), mais aussi des connaissances (les savoirs) et des attitudes (savoir être : attitudes-curiosity/openness). Or, pour Beacco (2018, p. 79-80), une attitude n'est pas une compétence, mais le résultat potentiel d'une compétence. Une analyse des attendus pédagogiques issus d'une telle modélisation, que Beacco suppose réducteurs, factuels et décontextualisés, amène le didacticien à remettre en question la compétence de communication interculturelle qui, pour lui, consiste essentiellement à acquérir des comportements jugés corrects, mais sans impliquer d'adhésion ou de convictions personnelles de la part de l'apprenant. Avec la compétence de communication interculturelle, Byram réduit donc la compétence interculturelle à des savoir-faire et oublie ce qu'elle implique en matière de compréhension de l'autre, au sens que lui donne Morin (2000, p. 115) de capacité à s'identifier à autrui. La communication interculturelle et son pendant pédagogique, la compétence de communication interculturelle, semblent donc essentiellement mettre l'accent sur la capacité du sujet à communiquer en dehors de « sa » culture en faisant ainsi abstraction de l'autre qui est pourtant un élément incontournable de la

compétence interculturelle qui relève avant tout de la rencontre avec l'autre.

2.2.3 La rencontre interculturelle

En didactique des langues, les questions culturelles sont souvent réduites à la rencontre entre systèmes culturels, généralement nationaux, et non entre personnes, ce qui induit le risque de considérer l'individu uniquement en tant que représentant de son groupe (Blanchet et Coste, 2010, p. 62). Ce travers de l'enseignement des langues est contraire à l'objectif principal de l'approche interculturelle qui n'est pas apprendre la culture, mais apprendre la rencontre avec l'autre en apprenant « à reconnaître en autrui un sujet singulier et un sujet universel » (Pretceille, 1999, p. 59). La rencontre interculturelle consiste donc à aborder la culture à travers la personne, dans la mesure où la culture n'existe pas en soi mais est produite par le sujet (Pretceille, 1999, p. 54). Ainsi, alors que l'approche communicative marque le passage d'une centration sur la langue à une centration sur l'apprenant, la rencontre interculturelle entraîne le passage d'une centration sur la culture (approche culturelle) à une centration sur le sujet. La compétence interculturelle est donc comprise comme la capacité à rencontrer l'autre et à s'ouvrir à lui. Pour cette raison, elle ne peut être abordée en faisant abstraction de l'autre : elle doit être enseignée à travers la rencontre interculturelle.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1 La compétence interculturelle dans la rencontre virtuelle de l'autre en classe de français langue étrangère

En classe de langue, en l'absence de contact direct avec des représentants de la langue-culture cible, la rencontre interculturelle ne peut être réelle. Elle a lieu par le truchement méthodologique et pédagogique. Le contexte de la rencontre est certes virtuel, mais l'objectif visé est la préparation de l'apprenant à la rencontre réelle.

3.1.1 Caractéristiques de la rencontre interculturelle virtuelle en classe de français langue étrangère

Selon Beacco (2018, p. 119), la rencontre interculturelle en classe de langue se fait sous deux formes. Par l'intermédiaire des dialogues, d'abord. Par le jeu des personnages, par les mises en scènes et les situations proches de la réalité, l'apprenant est mis en contact avec des personnes, certes fictives, et uniquement par le canal audio, iconographique et, de plus en plus, vidéo, mais porteurs de la culture partagée des locuteurs de la langue-culture cible. À ce titre, la rencontre interculturelle par dialogues interposés représente une préparation non négligeable à la rencontre réelle. L'autre support de la rencontre interculturelle virtuelle en classe est constitué par les documents, en particulier les documents dits authentiques. Contrairement à la première forme de rencontre, ce type de contact avec la culture cible se produit aussi hors de la classe dans les médias et les arts (littérature, cinéma). Puren (2013, p. 9) refuse cependant le terme de rencontre interculturelle à propos des supports pédagogiques. Il préfère employer dans ce cas le terme métaculturel et réserve le terme interculturel à la rencontre réelle avec des natifs. Malgré les réserves de Puren, nous suivons Beacco en reconnaissant à la rencontre avec l'altérité en classe de langue toute sa pertinence, en particulier en matière d'implication de l'apprenant. En effet, même s'il ne fait pas de doute que la rencontre interculturelle en classe par documents interposés est plus pauvre que la rencontre réelle, elle est loin de rester sans effet, car elle entraîne des réactions de la part des apprenants au niveau affectif (curiosité, étonnement, choc, etc.) et également au niveau identitaire, dans la mesure où l'apprenant est amené à interpréter ce qu'il lit ou entend en fonction de ses propres repères culturels (Beacco, 2018, p. 60). De ce fait, la rencontre interculturelle en classe nécessite une véritable préparation de la part de l'enseignant dépassant le seul niveau linguistique, non seulement au niveau des savoirs, mais aussi des comportements langagiers et des formes discursives, ces deux

derniers étant fortement marqués culturellement. Les enjeux affectifs et identitaires de la rencontre interculturelle en classe amène donc l'enseignant à agir sur la personne même de l'apprenant.

3.1.2 Agir sur les attitudes et les représentations de l'apprenant

Une des vertus de la rencontre interculturelle virtuelle en classe par dialogues et documents interposés est de remettre en question chez l'apprenant des croyances et attitudes qu'ils considéraient jusqu'alors comme des évidences. Ces bribes de vécu des Français introduits en classe par ces supports pédagogiques, même s'ils restent très parcellaires, se montrent bien plus efficaces que de simples informations, souvent décontextualisées et généralisantes, fournies par l'enseignant ou le manuel, sur la culture cible (Beacco, 2018, p. 66). En d'autres termes, une des fonctions de la rencontre interculturelle en classe est d'agir sur les attitudes et représentations des apprenants. Issues des sciences sociales, les représentations sociales désignent la vision à la fois subjective et commune à un groupe, à travers le prisme culturel, porté sur un objet. Les représentations produites par l'apprenant sur certains aspects de la culture cible relèvent donc en partie de sa culture d'origine. Pour cette raison, recourir en classe de langue aux représentations de l'apprenant autorise une description spécifique de la culture cible adaptée à la culture de l'apprenant, ce que ne permet pas une description universaliste de type intraculturelle, c'est-à-dire sans prise en compte de la culture de l'apprenant (Zarate, 1993, p. 34). En effet, l'apprenant perçoit la culture cible en fonction des schèmes de sa propre culture qui agissent comme des lunettes déformantes sur la culture cible. Prenant en compte ce phénomène, Byram (1992, p. 154-155) propose d'agir sur les schèmes culturels de l'apprenant en travaillant sur la vision que les étrangers ont de la culture de l'apprenant et aussi de leur propre culture. Une autre approche consiste à travailler sur les stéréotypes des apprenants sur la culture cible. Zarate (1993, p. 75-76) propose, par exemple, de faire le diagnostic

des représentations initiales de l'apprenant sur la culture enseignée qui peuvent être actualisées au moyen de différentes techniques telles que le brainstorming, l'association de mots ou la verbalisation des réactions des apprenants à partir de documents déclencheurs, en particuliers iconographiques. Ce travail sur les stéréotypes vise à faire prendre conscience à l'apprenant que les stéréotypes renvoient avant tout au système de valeurs de sa propre culture (Zarate, 1993, p. 84).

3.2 Quelle approche de la compétence interculturelle dans les manuels de français langue étrangère ?

Malgré la multiplication des supports pédagogiques, en particulier grâce au multimédia, le manuel continue à occuper une place de choix dans l'enseignement des langues et, à ce titre, reste la référence dans l'étude des pratiques pédagogiques et des approches didactiques de la classe de langue. L'analyse de trois manuels (*Latitudes 1*, *Texto A1* et *Alter Ego 1*), nous donnera ainsi un aperçu des différentes conceptions et approches de la compétence interculturelle et de la rencontre interculturelle qui peuvent être envisagées en didactique du français langue étrangère. Notre choix s'est porté sur des manuels de niveau 1 destinés à un public débutant supposé sans expérience antérieure de la langue-culture cible. Ceci nous permettra de mieux comprendre les mécanismes de la rencontre interculturelle première, c'est-à-dire vierge de toute intervention préalable ou, du moins, sensée l'être. Si les trois manuels se réclament du CECR et ont intégré la notion de compétence interculturelle dans les contenus et objectifs annoncés, nous pouvons constater des différences de conception et d'approche de la notion selon le degré d'innovation dans leurs approches des questions culturelles.

3.2.1 La compétence interculturelle comme connaissance et compréhension de la culture cible (*Latitudes 1*)

Le manuel *Latitudes 1* développe l'approche de la culture la moins innovante des trois manuels analysés, essentiellement

axée sur la connaissance et la compréhension des cultures. Les questions culturelles sont abordés dans la section « Découvertes socioculturelles », séparée des contenus linguistiques, à la fin de chaque unité. Cette double page regroupe un ensemble de documents, authentiques et fabriqués, relatifs à divers aspects socioculturels de la France et des pays francophones. Elle ne propose pas d'activités interculturelles proprement dites – « La mise en place d'activités interculturelles relève essentiellement de la compétence de chaque enseignant dans le contexte spécifique de chaque groupe d'apprenants » (Hoareau et al., 2008, p. 4) – mais un entraînement aux compétences orales et écrites : « Ces documents sont prétexte à reprendre ce qui a été abordé dans l'unité ou dans les unités précédentes, à travers diverses activités orales ou écrites portant sur la compréhension ou l'expression » (*ibid.*). Seule la rubrique « Et vous » de cette double page envisage une approche de type interculturelle mais qui reste cependant limitée à un travail sur les ressemblances et différences culture cible / culture source. Il s'agit de « développer ainsi une prise de conscience et un savoir-être interculturels » (Hoareau et al., 2008, p. 5), c'est-à-dire, de mettre en place chez l'apprenant des comportements, comme le montre l'exemple suivant tiré du *Livre de l'apprenant* : « Dans votre pays (...), quand est-ce qu'on ouvre les cadeaux ? » (Mérieux et Loiseau, 2008, p. 75).

3.2.2 La compétence interculturelle comme savoir-faire partagés (*Texto A1*)

Dans le manuel *Texto A1*, deux orientations prédominent dans l'approche des questions culturelles : les apprenants sont encouragés, d'une part, à comparer les cultures cible et source et, d'autre part, à acquérir des comportements culturellement acceptables. Les questions culturelles sont abordées, pour l'essentiel, dans la quatrième leçon de chaque dossier. La première partie de la leçon, « Faits et gestes », est centrée sur les savoir-être et la compétence sociolinguistique. Dans l'optique du manuel, les savoir-être concernent les comportements, notamment non verbaux, et la compétence

sociolinguistique les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse et les différences de registres. « Faits et gestes » aborde également les implicites culturels à travers les savoir-faire des Français en matière de références partagées dans l'optique de R. Galisson. La seconde partie de la leçon, « Culture », propose une approche plus traditionnelle centrée sur les connaissances (Lopes et Le Bougnec, 2016, p. 6-7)

3.2.3 La compétence interculturelle comme rencontre intersubjective (*Alter Ego 1*)

Alter Ego 1, le manuel le plus anciennement paru des trois, propose pourtant l'approche de la culture la plus complète et la plus innovante. Trois orientations complémentaires sont envisagées pour les questions culturelles : par transmission de connaissances, par développement de compétences permettant une meilleure compréhension des cultures et par la préparation à la rencontre interculturelle (Berthet, 2006, p. 7). La première approche, centrée sur les savoirs factuels et l'interprétation des phénomènes culturels, par supposition et inférence, est développée dans la double page « Le Carnet de voyage » à la fin de chaque dossier (Berthet, 2006, p. 10). Mais *Alter Ego 1* aborde aussi les questions culturelles au cœur même des leçons grâce à la rubrique « Le point culture » (Berthet, 2006, p. 10) placée directement à la suite des activités de compréhension. Cette approche des questions culturelles est totalement en phase avec la conception de la rencontre interculturelle virtuelle de Beacco qui, comme nous l'avons montré plus haut, considère le travail en classe à partir de supports pédagogiques comme un moyen d'aller à la rencontre de l'autre. Par ailleurs, inclure un point culture au cours d'une leçon, et non à part, comme cela se fait généralement, permet également d'éviter de séparer langue et culture, suivant en cela le CECR qui refuse une séparation totale entre les deux (*supra* 2.1.3). La rubrique « Le point culture » envisage les questions culturelles selon trois approches complémentaire. Elle sert d'abord de ressource culturelle en fournissant aux

documents étudiés des informations complémentaires sur les sociétés française et francophones. Elle suit par là une conception traditionnelle de la culture comme phénomène objectivable. Cette rubrique fournit aussi à l'apprenant des pistes pour l'aider à interpréter certains aspects culturels des documents relevant de l'implicite. L'approche envisagée est cette fois-ci heuristique, de type sociologique et ethnologique. Enfin, l'approche la plus innovante de cette rubrique consiste à inviter l'apprenant à interagir « en partageant son vécu et sa culture avec la classe » (Berthet, 2006, p. 10), c'est-à-dire en entrant en contact avec l'altérité par un rapport personnel dépassant le rapport bloc à bloc culture cible / culture source. On retrouve ici la conception personnelle de Beacco de la rencontre interculturelle.

4. CONCLUSION

Cette rétrospective de l'évolution des approches de l'interculturalité en didactique des langues nous a montré comment s'est forgée la notion de compétence interculturelle à partir des changements de perspective apportés par l'éducation interculturelle sur le rapport de l'école aux cultures. Nous avons vu, ensuite, comment la compétence interculturelle s'est autonomisée du paradigme communicatif pour se fonder sur le paradigme de la rencontre interculturelle, au sens où l'interculturalité ne réside pas dans la seule adoption de règles de comportement culturellement acceptable, mais se fonde également sur la rencontre avec l'autre. La compétence interculturelle, comme capacité à entrer en échange avec l'autre, se nourrit donc du potentiel heuristique de la rencontre interculturelle comme expérience vécue de l'apprenant avec l'altérité, que la rencontre interculturelle soit réelle ou virtuelle à travers des pratiques de classe adaptées.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont permis la rédaction de cet article.

RÉFÉRENCES

- Preceille, M. A. (1999). *L'éducation interculturelle*. Les Presses universitaires de France.
- Beacco, J. C. (2018). *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Beacco, J. C. et Coste, D. (2017). *L'éducation plurilingue et interculturelle, La perspective du Conseil de l'Europe*. Didier.
- Berthet, A. (2006). *Alter Ego 1 Guide pédagogique*. Hachette International.
- Blanchet, P. et Coste, D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'«interculturalité». Analyse et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In Blanchet, Ph. & Coste, D. (Dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle (pp. 7-27). Paris, France : L'Harmattan.
- Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, 9, 13-26.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cervulle, M. et Quemener, N. (2015). *Cultural Studies. Théories et méthodes*. Armand Colin.
- Chaves, R.-M., Favier, L. et Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Presses universitaires de Grenoble.
- Collès, L., Dufays, J.-L. et Thyron, F. (2006). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*. Éditions Modulaires Européennes.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Coste, D., Moore D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Hoareau, S. H., Mérieux, R. et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1. Méthode de français. A1/A2. Guide pédagogique*. Didier.
- Lopes, M.-J. et Le Bougnec, J.-T. (2016). *Texto A1. Méthode de français. Guide pédagogique*. Hachette Français langue étrangère.

Mérieux, R. et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1. Méthode de français. A1/A2*. Didier.
Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.
Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. *Savoirs et Formations*, 3, 6-15.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Armand Colin.
Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Didier.