

Présentation générale du projet PICTURE¹

Introduction

PICTURE, un projet Socrates, exploite les moyens de communication de deux groupes de personnes – locuteurs natifs et non-natifs d'une langue européenne – dans son module d'enseignement de langues axé sur la communications interculturelle. Ce module devrait pouvoir être utilisé, quoique dans différentes versions, dans n'importe quel type de cours de langues étrangères ou deuxième langue dans l'UE, et ce à n'importe quel niveau, qu'il s'agisse de l'enseignement aux + de 16 ans, de la formation professionnelle, ou de l'université. Il repose essentiellement sur une série d'interviews personnelles, focalisées sur les aspects interculturels, avec des locuteurs de la langue-cible, ce qui signifie que les élèves réalisant les interviews doivent mettre en pratique la langue qu'ils étudient. D'où le titre du projet, un acronyme de 'Portfolio Intercultural Communication: Towards Using Real Experiences' (Portfolio de communication interculturelle : vers l'utilisation d'expériences réelles') <<http://www.worldenough.net/picture/>>.

Le but n'est pas de transmettre des informations sur des 'realia', comme les systèmes de transport (des rickshaws aux bus à impériale rouges), les traditions de Noël (par exemple comment et quand sont offerts les cadeaux), ou les préférences en matière de nourriture dans un pays particulier. PICTURE ne se rapporte pas non plus aux grands hommes et femmes, aux mass-media ou aux grandes villes que l'on associe à une ou plusieurs cultures spécifiques. L'accent porte plus exactement sur deux aspects : (1) les connaissances socioculturelles que les locuteurs sont censés avoir, et (2) les différences fondamentales entre les cultures, décrites en des termes qui, contrairement à la plupart des stéréotypes, n'impliquent pas une évaluation, c.-à-d. des dimensions telles que la distance hiérarchique, l'individualisme par opposition au collectivisme, le contrôle de l'incertitude, ou la façon dont l'environnement est ressenti. Cependant, le risque éventuel pressenti dans cette approche est que, au lieu de rendre des jeunes plus tolérants vis-à-vis des personnes d'autres milieux culturels, elle est susceptible de renforcer la formation de stéréotypes, faisant ainsi échouer l'objectif du projet.

Realia

L'utilisation de realia est fréquente dans les salles de classe de langues étrangères, en particulier auprès des partisans du *Communicative Language Teaching* (enseignement communicatif des langues) qui mettent l'accent sur du matériel 'authentique' ou 'basé sur l'expérience' (Richards et Rogers 2002:170). Les realia, en tant qu'objets authentiques de la culture cible, ont pour objectif d'équiper les élèves d'une 'dose de réalité' (Lund 1992), et par là d'accroître l'intelligibilité des apports linguistiques et culturels. Ils aident les élèves à faire un lien entre l'enseignement en classe et le monde réel en facilitant "la simulation de l'expérience dans la culture cible" (Berwald 1987). Pour établir un lien, par exemple, entre une leçon sur le vocabulaire bancaire et les banques étrangères du monde réel, les professeurs de langues peuvent ainsi apporter en classe des relevés de compte, différents types de formulaires, des carnets de chèques, des pièces de monnaie et des billets en devises étrangères authentiques, ou des articles publiés dans le *Financial Times*. Pareillement, une leçon sur la nourriture peut être enrichie de publicités sur les aliments, de recettes, de magazines illustrant des produits alimentaires, d'articles sur des régimes sains, de menus ou d'additions de restaurant. Dans la mesure où ils sont habilement incorporés, de tels éléments peuvent effectivement aider les apprenants à faire un lien entre la langue étrangère et la culture étrangère. Cependant nous sommes encore loin de devenir « compétents en matière interculturelle » (Byram 1997).

Savoirs

Développer une compétence dans le domaine de la communication interculturelle exige d'aller au-delà de la simulation de l'expérience «vers l'utilisation d'expériences réelles» (du nom du projet PICTURE *Towards Using Real Experiences*). Dans la terminologie de Byram (1997), cela implique de développer des *savoirs*, c.-à-d. des attitudes, connaissances et compétences liées à la communication interculturelle. *Savoir être*

¹ Version légèrement abrégée de : Cor Koster, Irina Golubeva, Ewa Maciejewska (2005), *Painting a PICTURE: towards a language teaching module on intercultural communication*. Dans: Alzbeta Moravcikova, Carol Taylor Torsello and Thomas Vogel, University Language Centres: *Broadening Horizons, Expanding Networks*. Bratislava, Cercles, 209-219.

renvoie à la curiosité, à l'ouverture et à la disponibilité pour découvrir différentes perspectives sur des phénomènes familiers et étrangers. *Savoir comprendre* correspond à l'aptitude d'interpréter des phénomènes d'une autre culture et d'établir un rapport avec sa propre culture. *Savoir apprendre* décrit la capacité d'acquérir la connaissance d'une culture et de l'utiliser dans une interaction avec la vraie vie. *Savoir s'engager*, qui constitue le principal objectif de ce projet, fait référence à « une capacité d'évaluer d'un œil critique, et *sur la base de critères explicites*, les perspectives, pratiques et produits de son propre pays ou culture et d'autres pays ou cultures » (Byram 1997:53; accentuation par nous). Par conséquent, priorité sera donnée aux aspects les plus à même de faire fonction de critères pour effectuer des évaluations critiques d'expériences réelles concernant sa propre culture et d'autres cultures, comme les connaissances socioculturelles que les locuteurs sont censés avoir, ainsi que les différences culturelles décrites en termes de dimensions.

Connaissances socioculturelles

La prise de conscience de différences entre les cultures dans la façon dont elles perçoivent le temps et l'espace, et de différences dans la communication non verbale – le fait de regarder dans les yeux, les gestes, le toucher, l'affectivité (montrer ou ne pas montrer ses émotions en public), et même l'ornementation du corps (piercing, maquillage) ou la longueur des cheveux – est incontestablement importante. Mais 'comprendre' ces différences, dans le sens d'être conscient qu'il existe des différences dans ce qui est considéré comme 'normal' dans diverses cultures, ne représente que le premier pas vers la tolérance et l'acceptation de la diversité. Et même ce pas est assez délicat. Il n'est pas si difficile de 'comprendre' que certaines personnes, dans certaines cultures, trouvent que toucher son interlocuteur au cours d'une conversation est plus normal que d'autres personnes dans d'autres cultures ; mais s'il se trouve qu'une personne est issue d'une culture où le fait de toucher est considéré comme outrageusement familier, il lui sera très difficile de ne pas être perturbée si elle est constamment touchée par la personne qui lui parle, même si elle est consciente de la différence.

Pour réussir à être de bons communicateurs interculturels, les apprenants de langues étrangères devront développer la faculté d'ajuster leur propre comportement pour respecter la prétendue 'zone de confort' de leur interlocuteur et d'aménager également leur propre zone de confort. Il importe de leur apprendre des stratégies de communication interculturelle. Le fait de se préoccuper uniquement des aspects cognitifs de la compétence interculturelle est insuffisant, il est pourtant absolument indispensable de connaître au moins certains des aspects qui affectent la compréhension de situations interculturelles. Nous donnons un bref aperçu des conclusions les plus importantes de nos travaux de recherche ci-dessous.

Dimensions culturelles

Développer une conscience culturelle critique, ou *savoir s'engager*, suppose d'acquérir la capacité d'identifier, d'interpréter et d'analyser des valeurs explicites et implicites dans des phénomènes de sa propre culture et d'autres cultures (Byram 1997:63). Cet objectif peut être atteint à l'aide de dimensions culturelles, c.-à-d. des classifications de différences culturelles fondamentales, telles que celles identifiées par Hofstede (2001) et Trompenaars & Hampden-Turner (2001). De telles taxinomies peuvent faire fonction de point de référence utile, ou d'échafaudage explicatif et d'outil d'interprétation aux élèves impliqués dans une interaction culturelle. Cependant, pour éviter de stéréotyper, il est crucial de se souvenir que ces classifications ont pour objectif de refléter des tendances dans les sociétés et que, en réalité, les individus sont susceptibles de se distinguer de façon substantielle de ce qui est 'normal' ou 'moyen' dans leur société.

Hofstede (2001) considère que les cultures diffèrent parce que les personnes sont équipées de divers « programmes mentaux » qui contiennent un élément de la culture nationale et reflètent des systèmes de valeurs dominants. Il soutient que l'on peut décrire les cultures nationales selon la terminologie des dimensions suivantes :

- distance hiérarchique
- contrôle de l'incertitude
- individualisme par opposition au collectivisme
- valeurs masculines par opposition aux valeurs féminines
- orientation à long terme par opposition au court terme.

La distance hiérarchique est définie comme « le degré jusqu'auquel, au sein d'une société, les membres les moins puissants d'institutions et d'organisations s'attendent à ce que le pouvoir soit distribué de façon

inégalitaire et l'acceptent » (Hofstede, 2001:98). Le concept se reflète dans la conviction que les inégalités dans la société devraient être réduites au minimum (distance hiérarchique courte), ou souhaitées et défendues (distance hiérarchique élevée).

Le contrôle de l'incertitude est « le degré jusqu'auquel les membres d'une culture se sentent menacés par des situations incertaines ou inconnues » (Hofstede, 2001:161). Un taux élevé de contrôle de l'incertitude induit un besoin de clarté, de structure, de conservatisme, de loi et d'ordre, tandis qu'un taux faible de contrôle de l'incertitude correspond à une ouverture au changement ainsi qu'à la tolérance de l'ambiguïté, de la relativité et du chaos.

Individualisme et *collectivisme* indiquent le degré de cohésion entre les membres d'une société. Le premier se rapporte à « une société dans laquelle les liens entre individus sont lâches : il est entendu que chacun n'a à se préoccuper que de lui/elle-même et de sa famille immédiate », alors que le second décrit « une société dans laquelle, dès la naissance, les personnes sont intégrées dans des cercles fermés forts et cohésifs, qui continueront à les protéger tout au long de leur vie en échange d'une loyauté inconditionnelle » (Hofstede, 2001:225). L'individualisme est, par conséquent, associé à la conscience du 'moi', à l'indépendance affective par rapport aux institutions de l'individu et à l'accent mis sur la réussite individuelle, alors que le collectivisme est lié à la conscience du 'nous', à la dépendance affective vis-à-vis des institutions des individus et à l'accent mis sur l'appartenance.

Masculinité et *féminité* sont parfois associées au succès professionnel et à la qualité de vie respectivement (Adler, 1991). Dans une société masculine « les rôles de genre en matière sociale sont clairement distincts » par opposition à une société féminine dans laquelle « les rôles de genre en matière sociale se chevauchent » (Hofstede, 2001:297). Dans le premier cas, « les hommes sont censés avoir de l'assurance, être durs et donner priorité à la réussite matérielle ; les femmes sont censées être plus modestes, délicates et préoccupées par la 'qualité de la vie'. Dans le deuxième cas, « hommes et femmes sont censés être modestes, tendres, et préoccupés par la 'qualité de la vie' ».

Quant à la dernière dimension, l'*orientation à long terme* et à *court terme*, on y fait souvent référence comme à l'acceptation de la hiérarchie confucéenne ('Confucian work dynamism') pour signaler son rapport aux enseignements de Confucius. Selon Hofstede, l'orientation à long terme est « l'encouragement de vertus orientées vers de futures récompenses, en particulier, la persévérance et l'économie », contrairement à son opposé, l'orientation à court terme, c.-à-d. « l'encouragement de vertus liées au passé et au présent, en particulier le respect de la tradition, savoir garder la 'face' et remplir des obligations sociales » (Hofstede, 2001:359).

Une autre classification des différences culturelles est offerte par Trompenaars et Hampden-Turner (2001). Ils affirment que les cultures diffèrent essentiellement dans la façon dont elles résolvent les problèmes universels liés : (1) aux relations humaines, (2) au passage du temps, et (3) à l'environnement. Dans ce contexte, les auteurs identifient sept dimensions de la culture, dont les cinq premières concernent les relations humaines :

- l'universalisme par opposition au particularisme
- l'individualisme par opposition au communautarisme
- le neutre par opposition à l'affectif
- le spécifique par opposition au diffus
- le statut acquis par opposition au statut attribué
- l'attitude au temps
- l'attitude à l'environnement.

Ces taxinomies sont importantes dans la mesure où elles nous permettent de parler de cultures sans prononcer de jugement sur le fait que certains de ses aspects soient 'bons', ou non. Ainsi que Beneke (2000a) le souligne, évoquer « la signification sociale et culturelle de certains phénomènes tels que les valeurs ou orientations dictant notre action (*action-governing*) » nécessite un langage qui permette la description et l'explication de différences sans porter de jugement. Les dimensions indiquées ici fournissent ce type de langage, ce qui en fait un outil assez efficace pour développer le *savoir s'engager* des élèves. Dans la terminologie de Beneke, qui distingue entre deux sortes de connaissances liées à la culture, la compétence stratégique et le savoir encyclopédique, de telles dimensions ont le potentiel d'aider les élèves à acquérir une compétence stratégique. Ce type de compétence comprend la capacité de trouver et d'expliquer les principes dictant l'action dans sa propre culture et d'autres cultures. Le même type de potentiel n'est pas propre au savoir encyclopédique lié à la culture, qui inclut le type d'apports factuels, axés sur les réalités, qui tend à dominer dans les manuels d'enseignement de langues étrangères.

La culture dans les manuels de langues

Depuis les années 60, l'importance de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est largement acceptée. De plus, au cours de ces dernières années, beaucoup de travaux de recherche ont été entrepris sur la communication interculturelle. Néanmoins, dans la pratique, il ne semble pas que les résultats soient au rendez-vous. Le contenu interculturel des manuels de langues est encore, en fait, à un niveau étonnamment élémentaire, et la question de savoir comment inclure la culture dans les manuels dans le but de développer la compétence interculturelle n'a pas encore trouvé de réponse.

Les manuels de langues étrangères contiennent bien entendu des informations sur divers sujets, comme l'éducation, l'environnement, la mode, la nourriture et la boisson, les cérémonies, les institutions, la culture pop et le shopping, mais le choix des thèmes est plutôt arbitraire et semble être fondé sur les attentes des auteurs de manuels en ce qui concerne les centres d'intérêt de la jeunesse. Des sujets comme (1) la communication non verbale, (2) les normes et valeurs culturelles, (3) le choc culturel, (4) la comparaison des cultures, (5) les contacts interculturels et (6) les stéréotypes sont presque complètement absents des manuels de langues étrangères, même si les élèves pourraient aussi se montrer assez intéressés par ces aspects.

Afin d'évaluer le degré de réalisme d'un manuel de langues dans la représentation d'une culture étrangère, Risager (1991) a développé un cadre quadridimensionnel. L'une de ces quatre dimensions est l'opinion de l'auteur, indiquant l'attitude exprimée par l'auteur envers le pays et ses habitants (positive, négative, critique). Les trois autres renvoient au niveau de l'information culturelle, c.-à-d. aux niveaux micro, macro et international. Le niveau micro fait référence à de vraies personnes avec d'authentiques sentiments, attitudes et valeurs, représentées dans des situations réelles. Au niveau macro, elle situe les larges problèmes sociopolitiques de la société contemporaine, parfois représentés dans leur contexte historique. Au niveau international, des situations de conflit et de coopération, y compris des stéréotypes, sont décrites. La distribution de l'information culturelle aux niveaux micro, macro et international dans différents manuels varie en gros d'environ 40% à 70% pour le niveau micro; de 20% à 45% pour le niveau macro ; et de 5% à 15% pour le niveau international.

Il est décevant de noter que, même quand les manuels de langues fournissent des informations sur les aspects culturels, ils ne fournissent que très peu d'exercices pour les traiter. Ils se concentrent sur l'aspect cognitif de la compétence interculturelle, offrant essentiellement des tâches de lecture sur les questions culturelles suivies de discussions. Il y a quelques activités de jeux de rôle dans quelques manuels, mais elles restent généralement 'neutres', c.-à-d. dépourvues de tout contexte culturel, l'attention étant spécifiquement orientée sur le bon usage de la grammaire et du vocabulaire et sur le développement de techniques de communication. Des activités supplémentaires devraient être proposées si nous voulons développer non seulement les aspects cognitifs, mais aussi affectifs, comportementaux et stratégiques de la compétence interculturelle de nos élèves.

De nos jours, les activités les plus populaires proposées dans ce sens sont des jeux de simulation, lesquels sont utilisés dans de nombreux cours de formation interculturelle en entreprise. En participant à ces jeux, les élèves apprennent à mieux comprendre pourquoi d'autres personnes se comportent comme elles le font, et, de ce fait, apprennent à ne pas se sentir blessées aussi facilement qu'elles l'auraient fait auparavant. Ces jeux de simulation sont étroitement liés aux activités basées sur les 'incidents critiques'. En général, on soumet aux élèves un ou plusieurs incidents critiques sous forme écrite. Travaillant en petits groupes, ils analysent une situation potentiellement problématique et mettent au point une façon de l'aborder. Un exemple d'un tel incident critique est fourni par Beneke (2000b:290) :

Des représentants de compagnies de gaz et d'électricité ainsi que des gouvernements allemand et norvégien avaient négocié les conditions de la construction d'un nouveau pipeline de gaz. La langue de négociation était l'allemand. Les pourparlers avaient atteint une phase critique. Les tensions montaient, notamment en raison de la large couverture médiatique et de l'attention que le public allemand y portait. En raison de préoccupations liées à l'environnement, le pipeline était hautement controversé. Il avait été convenu que les deux parties accueilleraient les négociations alternativement. Cette fois, c'était au tour de l'entreprise norvégienne de faire l'hôte.

M. Hansen, le chef de la délégation norvégienne, a souhaité la bienvenue à ses hôtes allemands. Pour la délégation allemande de haut niveau conduite par Herr Geschke, il s'agissait d'une première visite officielle en Norvège. Au vu de l'importance exceptionnelle de la réunion et en raison de la présence de la presse, tous les Allemands, bien sûr, étaient en costume. À leur grande surprise, tous les Norvégiens, y compris le chef de la délégation, portaient leurs pulls norvégiens traditionnels et des jeans. Certains

d'entre eux étaient même en baskets ! Cela eut pour effet d'agacer vivement Herr Geschke. Il pensait que c'était incorrect, un signe de manque de respect même que de porter ce qu'il considérait comme des vêtements inadéquats. [...]

Le fait d'incorporer des incidents critiques dans des programmes d'enseignement de langues étrangères fonctionne probablement de façon optimale quand les élèves font part de leurs propres expériences en classe, comme le cas d'une jeune fille russe qui avait été en Espagne pour la première fois et qui a raconté ses expériences dans son cours d'espagnol :

Les Espagnols ne sont pas très polis. Ils m'interrompaient toujours quand je commençais à parler. Peut-être qu'ils n'aimaient pas que mon espagnol soit encore si laborieux. Mais s'ils ne me laissent pas dire ce que je veux, je ne serai jamais capable d'exprimer ce que je pense.

Les élèves peuvent alors en conclure que les Espagnols sont bien plus rapides que les Russes à prendre la parole au cours d'une conversation. Avec un peu de chance, ils apprendront à être plus patients avec leurs interlocuteurs espagnols et ils essaieront de s'adapter à leur façon de faire la conversation.

Les journaux et les portfolios interculturels des apprenants semblent être un excellent outil pour évaluer le développement personnel. Le Portfolio européen des langues <<http://culture2.coe.int/portfolio>> contient également des aspects interculturels :

- Le passeport de langue européenne offre une occasion de rendre compte d'expériences interculturelles.
- La biographie langagière donne un espace permettant de débattre de questions interculturelles.
- Les check-lists invitent les élèves à décrire leurs expériences interculturelles.

Une approche très concrète est de fournir aux élèves une liste de questions interculturelles. Non seulement elles fournissent un bon point de départ pour la discussion, mais elles peuvent se révéler un outil particulièrement efficace pour développer la compétence interculturelle en comparant d'autres cultures avec la sienne. Un exemple est la liste de 22 questions destinées aux élèves suédois <http://www.fba.uu.se/portfolio/portfolio_en/pf7.htm> comportant des questions telles que :

- Comment s'adresser à quelqu'un qu'on ne connaît pas ? Quelles sortes de formules de politesse utilisent les gens lorsqu'ils parlent à de simples connaissances ou à des inconnus ?
- Quelle est l'attitude en ce qui concerne les voitures particulières ? Positive/négative ? Les voitures ont-elles tendance à être petites/grandes/nouvelles/vieilles/bien entretenues/épaves ?
- Y a-t-il des questions sur lesquelles les gens ont des opinions prononcées – par exemple les hôpitaux et le système de soins, l'environnement, les droits des animaux, etc.?

Le fait que les activités mentionnées ci-dessus puissent être utilisées comme des outils pédagogiques efficaces pour développer la conscience interculturelle auprès des apprenants de langues étrangères nous a donné l'idée de développer notre propre module sur la communication interculturelle, lequel peut être utilisé pour n'importe quel apprenant d'une langue étrangère de 16 ans ou plus.

Objectifs de PICTURE

Les objectifs du projet PICTURE sont triples :

(1) développer un module de cours avec des matériaux sur des aspects de la communication interculturelle qui peuvent être utilisés parallèlement au manuel dont on se sert normalement, à divers niveaux pédagogiques, pour des élèves de 16 ans et plus. Le module est disponible en cinq langues (allemand, anglais, espagnol, français et italien).

(2) développer et inclure au sein du module un questionnaire qui peut être utilisé par les élèves dans des interviews personnelles avec des locuteurs de langue étrangère (en général des touristes, mais aussi des hommes/femmes d'affaires de passage, des personnes rencontrées sur un camping, des étudiants dans des programmes d'échange et des stagiaires en poste dans des entreprises, des hôtels, des usines ou des restaurants). Ces personnes interviewées ne sont pas forcément des locuteurs natifs ; ainsi un étudiant polonais pourrait interviewer un Suédois en anglais, ainsi qu'une personne de langue maternelle anglaise, par exemple ressortissante du Royaume-Uni. Ces questions et réponses feraient partie du module d'enseignement, chaque élève devant rédiger un compte-rendu sur la façon dont se sont déroulées les interviews. Le compte-rendu serait ensuite inclus dans le portfolio de l'élève.

Les interviews personnelles avec des locuteurs de la langue-cible constituent donc un élément essentiel du module d'enseignement. Chacun des questionnaires destinés à être utilisés par les élèves consistera probablement d'environ 10 questions seulement, alors que nous avons fait des suggestions pour quelque 100 questions. On peut accéder [ici](#) à la liste complète des questions possibles. Certaines questions consistent à demander que la personne interviewée montre comment elle réagirait dans une situation de

contact interculturel donnée, ou quelles sont ses expériences ou ses attentes dans une telle situation de contact. D'autres comportent des questions telles que : comment les personnes interrogées souhaitent poursuivre un début particulier de conversation, comment elles réagiraient à un compliment ou diraient 'non' à une requête ? Certaines questions font surgir des opinions sur une comparaison d'aspects de cultures des pays d'où proviennent la personne interrogée et son interviewer.

Les élèves pourraient aborder leurs 'cibles' en équipes de deux ou trois, de préférence en utilisant un magnétophone. Un des élèves s'occuperait de l'interview, un deuxième serait responsable de l'enregistrer et le dernier serait responsable d'observer l'interaction non verbale à distance. Les élèves ensuite se réunissent pour écouter l'enregistrement, en extraire les données (bien plus précises que lors d'une notation impromptue, doublé d'un excellent exercice de compréhension orale sur le tas) et intégrer les informations verbales aux signaux non verbaux observés par la deuxième ou la troisième personne. Si l'élève observateur a une caméra vidéo, il pourrait aussi l'utiliser.

(3) Les réponses (codées) aux questions peuvent être envoyées à un espace central (détails **ici**) et incluses dans une base de données. La base de données permettra aux élèves et aux chercheurs de réaliser une analyse d'un certain nombre d'aspects liés à la communication interculturelle dans l'Europe d'aujourd'hui.

Concepts pédagogiques

Deux concepts pédagogiques s'agrègent dans PICTURE. Le premier concerne l'importance d'utiliser de façon authentique des langues étrangères dans des situations de contact interculturel réelles. Seule une interaction dans la réalité concrète rend l'apprentissage 'communicatif' de la langue vraiment communicatif. Dans la terminologie de Byram (1997), nous visons surtout le *savoir s'engager*. Il est clair que pour progresser dans l'acquisition des *savoirs*, les personnes compétentes sur le plan interculturel, non seulement se seront quelque peu familiarisées avec la culture cible, mais auront aussi développé un sens de leur propre identité culturelle, elles auront développé des concepts sur la construction de la culture, et auront été amenées à comprendre qu'il y a plus qu'une manière d' 'être' dans le monde. Ceci est valable à la fois pour les apprenants et les enseignants de langues. C'est pourquoi nous croyons, comme l'a écrit l'un de nos partenaires dans le projet, « que l'enseignant de langue étrangère devrait comprendre comment le contexte culturel et les attitudes vis-à-vis des autres cultures sont à même d'affecter l'apprentissage de la langue. La conscience de ces différences est nécessaire au développement de matériaux et de stratégies qui prennent en compte les besoins de groupes spécifiques et y soient parfaitement adaptés. » (De Wachter and Decavele, 2004:157).

Le second concept pédagogique est le 'circuit de l'expérience de la langue', développé par le Horizon College aux Pays-Bas, l'un des partenaires du projet, qui concerne l'importance de renforcer la relation entre 'l'école' et 'le monde extérieur' en effectuant des exercices en dehors de l'école et en les préparant, au sein de l'école, à des sujets imbriqués dans la vie de tous les jours par le biais de situations de contact telles qu'elle surviennent dans le 'monde réel' qu'ils enregistrent sur vidéo.

Il sera possible d'utiliser le module du cours à divers niveaux, du stade intermédiaire au stade avancé (selon le Cadre européen commun de référence : B1, B2, C1), parce qu'il contient un choix de situations, de tâches et d'exercices. En règle générale, lors de son utilisation à l'école, les enseignants procéderont à une sélection du matériel, à la fois des vidéos et des exercices (la plupart pouvant être effectués de façon autonome) correspondant au niveau et aux centres d'intérêt de leurs élèves. Bien entendu, nous suggérerons une sélection 'optimale' pour un grand nombre de situations et de niveaux pédagogiques.

L'aspect novateur est la possibilité d'apprendre des langues étrangères de façon authentique dans un grand nombre de situations de contact ancrées dans le réel au sein de l'Europe. Nous nous attendons à ce qu'il soit motivant pour les élèves d'être en mesure de contribuer à 'une meilleure compréhension entre les Européens'.

Stéréotypes

Un risque qui a été reconnu, cependant, dans cette approche est qu'elle pourrait accroître une 'attitude stéréotypée' vis-à-vis des cultures étrangères. Les gens ont des opinions stéréotypées sur les gens issus d'autres (sub)cultures. Ces stéréotypes sont parfois étrangement universels et, il faut le dire, extrêmement résistants au changement, même en cas de confrontation à des preuves contradictoires. Ainsi les Allemands sont-ils considérés par un grand nombre d'individus de nombreuses nationalités comme des gens travaillant dur, ponctuels, arrogants et ne brillant pas par leur sens de l'humour. De la même façon, les Américains ont

la réputation auprès de nombreuses nationalités d'être carriéristes, de travailler dur, d'être sympas mais superficiels, etc.

Les intellectuels ont coutume de désapprouver les stéréotypes et d'affirmer qu'ils sont très souvent erronés, ce qui est vrai jusqu'à un certain point. Cependant il a été souligné que les stéréotypes ne sont pas forcément faux (Beneke, 2000b:122):

Dans la mesure où ils suggèrent qu'une fois que vous avez vu et compris un spécimen d'une certaine catégorie (par exemple les Français ou les Allemands) vous avez une bonne chance de comprendre tous les autres spécimens ('les' Français ou 'les' Allemands, etc.), ils induisent les gens en erreur [...]. [Toutefois], bien qu'ils puissent être effrontément trompeurs et mensongers, les stéréotypes répondent à un besoin de communication très important ; à savoir la réduction de la complexité et l'augmentation de la prédictibilité.

Dans ce sens, les stéréotypes remplissent une fonction utile : ils peuvent aider à communiquer avec des gens d'autres pays que l'on n'a pas encore rencontrés jusqu'alors. Comme il a été dit (Koster 1999:60) il peut être utile de savoir que 'les Allemands' sont plus protocolaires pendant les réunions de travail que 'les Néerlandais', ou qu'ils attachent plus d'importance à ce que leurs chaussures soient cirées. De la même manière, ils peuvent servir certaines personnes à s'accommoder de la brusquerie plutôt caractéristique que certains Néerlandais tendent à afficher pendant les réunions (ce qu'eux-mêmes considèrent comme 'être directs' ou même comme 'être honnêtes'), ou à pallier la différence d'importance qu'ils attachent à 'être à l'heure' en comparaison, par exemple, des 'Portugais'. En même temps il devrait être clair, bien sûr, que certains Néerlandais, ou même un bon nombre d'entre eux, estiment important d'avoir des chaussures cirées ou de se comporter avec courtoisie, et que certains Portugais ont tendance à venir aux réunions à l'heure pile convenue, et s'aperçoivent que le participant néerlandais est en retard.

Aussi, il faut signaler que 'savoir' n'est pas la même chose que 'comprendre' ou 'apprécier'. Le fait de savoir que les Russes ont une façon complètement différente de planifier leurs journées par rapport aux Néerlandais ne suffit souvent pas à diminuer l'irritation ressentie par les Néerlandais lorsqu'ils ont affaire à ce qu'ils perçoivent comme l'organisation chaotique des Russes. Et le fait que nombre de Polonais soient au courant que les 'occidentaux', qui ont absorbé leurs entreprises et leurs banques, sont animés de bonnes intentions et ont sans doute une plus grande expertise pour s'attaquer à une économie de marché, ne signifie pas que les Polonais soient d'accord avec la philosophie sous-jacente à l'approche des occidentaux, lesquels estiment que les résultats financiers trimestriels sont bien plus importants que les relations humaines.

Un dernier exemple : l'échange d'informations. Dans beaucoup de sociétés occidentales, y compris les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis, les informations sont là pour être échangées. On partage des informations avec des collègues. On prépare un 'dossier' quand quelqu'un d'autre au sein de l'entreprise vous remplace, afin que le successeur soit bien informé et soit au courant des enjeux en cours. L'Internet est l'un des exemples les plus flagrants de la soif d'échanger des informations, pour les mettre à la disposition d'autres personnes. Cet échange 'normal' d'informations, cependant, est loin d'être aussi normal dans les anciens pays communistes tels que la Hongrie et la Bulgarie, sans parler de la Russie. Dans beaucoup de ces pays, l'information est synonyme de pouvoir. Ceux qui détiennent certaines informations (comme, en période de pénurie, l'endroit où acheter des denrées, la personne à qui s'adresser pour effectuer un travail) ont à l'évidence une plus grande chance de survie que ceux qui n'ont pas ces informations.

Il est possible qu'un 'occidental' le sache ; il/elle pourrait savoir que ces informations ne sont pas souvent transmises (à d'autres services ou à des collègues). Il/elle pourrait aussi savoir que, dans certaines cultures, les gens n'aiment pas dire 'non' à qui que ce soit, et préféreraient donner des informations erronées plutôt que dire qu'ils n'ont pas les informations demandées. Cependant, il semble qu'il y ait une grande différence entre savoir cela et accepter que les informations que l'on reçoit dans les pays (ex-communistes) d'Europe centrale sont très souvent sujettes à caution.

En conclusion

Le grand défi qui se pose à PICTURE et au module qu'il développe n'est pas de contribuer à la pensée stéréotypée ni de la renforcer. Nous estimons que les contacts personnels entre les élèves et les étrangers peuvent aider à y échapper, tout particulièrement si les deux parties sont amenées à s'interroger en profondeur non seulement sur les différences, mais aussi sur les similarités entre leurs cultures. Plus que

tout, nous sommes convaincus qu'une grande partie d'un tel module devra être consacrée à l'analyse de sa propre culture, ce qui est une condition *sine qua non* pour comprendre les personnes de cultures différentes.

Références

- Adler, N.J. (1991). *International Dimensions of Organizational Behaviour*. Boston: PWS-Kent.
- Alcoba, S., Gómez Asencio, J. & Borrego Nieto, J. (2001). *Es Español 1. Nivel Inicial*. Madrid: Espasa.
- A tour of the British and American Culture*. (2004). China Commerce and Trade Press.
- Beneke, J. (2000a). Intercultural competence. In U. Bliesener (2000). *Training the Trainers*. Köln: Carl Duisberg Verlag. 107-125.
- Beneke, J. (2000b). Intercultural learning. In U. Bliesener (2000). *Training the Trainers*. Köln: Carl Duisberg Verlag. 276-292.
- Berwald, J. (1987). Teaching foreign languages with realia and other authentic materials. *ERIC Clearinghouse on Languages*. 1-6.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Wachter, L. & Decavele, A. (2004). The acquisition of intercultural communicative competence. Some guidelines for better results on the 'intercultural competence' level. In K. Van Esch & O. St. John (eds) (2004). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang Verlag. 157-168.
- Doff, A. & Jones, C. (1994). *Language in Use. Intermediate Level*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koster, C.J. (1999). Communicative competence. In C.J. Koster & Z. Radnai (1999). *Language at Work: English for Vocational Purposes in Hungary*. Budapest: Eu-Synergon. 60-62.
- Lund, S. (1992). Giving your courses a dose of reality. *English Teaching Forum* 30 / 3. 10-15.
- O'Neill, R., Duckworth, M. & Gude, K. (1997). *New Success at First Certificate*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes & M. Byram (eds). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters. 181-192.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (2001). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.