

## LA CONSCIENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE

### Difficultés et remédiations

AHMAD MOUSA

CREM- Membre correspondant – Un. de Lorraine

Un. de Petra, Amman - Jordanie

[Aot79@yahoo.com](mailto:Aot79@yahoo.com)

**Résumé :** Est-il possible de faire appliquer une / des approche(s) dans un contexte universitaire, dans lequel des apprenants sont d'ores et déjà en phase de construction des savoirs et des connaissances de la culture de la langue cible ? Comment pourrions-nous, en tant que praticiens de l'enseignement / apprentissage de la langue française, mettre en œuvre des pratiques linguistiques dont le but serait d'emmener notre public vers une acquisition des outils leur permettant de communiquer avec les autres sans avoir des malentendus ou des conflits interculturels ?

Nous essayerons, dans cet article, de souligner l'importance de la conscience et compétence interculturelles. Des travaux théoriques feront la base d'une analyse des notions-auparavant mentionnées-. Ensuite, nous mettrons l'accent sur les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle ; deux dimensions auxquelles l'enseignant devrait faire appel pour sensibiliser ses apprenants au préfixe *inter*.

Après, nous proposerons des exercices de sensibilisation à l'interculturel qui visent une construction d'une certaine relativité vis-à-vis de soi et de l'autre.

Finalement, deux situations authentiques de malentendus culturels seront présentées à un échantillon composé de 40 apprenants. L'objectif serait d'examiner leurs réactions et leurs visions concernant desdites situations, tout en menant une analyse des réponses fournies.

**Mots-clés :** Interculturalité, compétence interculturelle, conscience interculturelle, dimension sociale, dimension psychologique, exercices de sensibilisation.

**Abstract:** Is it possible to apply an intercultural approach in an academic context in which learners are already building knowledge of the culture of the target language? How could we, as teachers of

French Language, implement linguistic practices whose aim would be to get our public to acquire the tools to communicate with others without having Misunderstandings or intercultural conflicts?

We will try, in this article, to emphasize the importance of intercultural consciousness and intercultural competence. Theoretical studies will form the basis of an analysis of the concepts- previously- mentioned. Second, we will focus on the social and psychological dimensions of intercultural awareness; two dimensions that the teacher should use to make his learners aware of the prefix inter.

Afterwards, we will propose intercultural exercises that aim a construction of a certain relativity towards self and the other.

Finally, two authentic situations of cultural misunderstandings will be presented to a sample of 40 learners. The objective would be to examine their reactions and visions regarding these situations, while conducting an analysis of the answers provided.

**Keywords:** interculturality, intercultural competence, intercultural consciousness, social dimension, psychological dimension, intercultural exercises.

## **Introduction**

Les approches interculturelles en classe de FLE commencent à prendre une ampleur importante en didactique des langues et des cultures. Préparer l'apprenant pour une interaction appropriée et effective dans un contexte socioculturel différent du sien devient une composante primordiale du cursus de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La notion de compétence interculturelle, qui est incluse dans la construction d'une compétence communicative, encourage les enseignants à proposer des séances de travail qui guident les apprenants à se comprendre soi et l'autre. Cela se réalisera tout en observant des connexions relativement claires entre les cours en classe et des problématiques dans la vie réelle. L'objectif de ces observations sera de pratiquer une réflexion critique qui mènera le public visé à une acquisition des savoirs / connaissances relatifs à l'autre.

Malgré les travaux menés par Byram (1997, 2012), lesquels montrent l'importance de la conscience interculturelle dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, peu d'études ont montré *comment* cette conscience pourrait être développée et acquise en parallèle avec l'acquisition de la compétence communicative.

En effet, les recherches réalisées dans le domaine des langues modernes étrangères promeuvent assez souvent la dimension interculturelle, et la compétence communicative et interculturelle dans tout cursus universitaire. L'intégration de ces dernières aurait pour objectif de parvenir à une interaction interculturelle idéale entre deux individus différents (Byram, 1997 ; Kramsch, 2004 ; Fantini 2007).

Si nous prenons les travaux de Byram à titre d'exemple, on se rend compte d'un modèle d'une compétence communicative et interculturelle idéalement intégrée en classe de FLE. Ce modèle définit et éclaire l'importance de telle ou telle compétence qui prépare l'apprenant pour une interaction avec l'autre, tout en ayant des attitudes, des savoirs et des connaissances de soi et de l'autre ; ces atouts étant indispensables pour une participation *égale* lors de toute communication (Byram, 1997).

En fait, faire acquérir une conscience et une compétence interculturelles sera une réponse aux transformations locales et globales des sociétés dans lesquelles nous vivons, ou avec lesquelles nous communiquons. L'immigration et l'arrivée des étrangers *in terra incognita* ont été une des raisons principales de l'émergence de la conscience et de la compétence interculturelles. L'intégration de ces dernières en classe serait le plan idéal pour une meilleure préparation de toute communication interculturelle (Kramersch, 2004 ; Stewart 2007). Or, la conscience et compétence interculturelles, qui représentent le noyau dur des travaux de Byram (1997), n'existent guère dans le cursus de l'éducation interculturelle dans un contexte universitaire jordanien.

D'après Byram, quand l'acquisition d'une langue étrangère est renforcée par une acquisition d'une conscience interculturelle, elle aide l'apprenant à faire une évaluation critique de sa culture d'origine et de celle de la langue cible (Byram, 1997: 53). Ceci dit, l'apprenant quitte la classe tout en ayant une compréhension profonde et meilleure de soi et de l'autre. Cette dernière serait objective et relative (*idem*: 54).

En plus, l'acquisition d'une conscience interculturelle donnerait aux apprenants la possibilité d'explorer et de se découvrir soi et l'autre dans des contextes de la vie réelle. L'apprenant se sent connecté à des contextes concrets, car il comprendra comment cette conscience le relie à des situations vraies et authentiques. À la fin de ce processus, il gagnera une expérience pratique de réflexion critique qui le mènera à un plus haut niveau de la stimulation en classe de langue étrangère (Kramersch, 2004 ; Osborn, 2006).

D'après les recherches dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures étrangères (Byram, 2012 ; Kramersch, 2004 ; Osborn 2006), il importe de tenir un débat plus approfondi concernant l'incorporation de la conscience interculturelle dans tout processus d'enseignement d'une langue étrangère donnée. Notre objectif est de discuter les notions de la conscience et de la compétence interculturelles tout en mettant en lumière les travaux théoriques traitant ces notions. Ensuite, les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle seront explorées pour que les praticiens de l'éducation interculturelle puissent se rendre compte que l'intégration d'une telle notion en

classe donnerait aux apprenants la possibilité d'expérimenter une connexion plus profonde avec les composantes culturelles de la langue cible.

Finalement, nous proposerons quelques exercices ayant pour but de développer la conscience et les compétences interculturelles. Ces exercices seront suivis d'une présentation de deux situations authentiques auprès d'un groupe de 40 apprenants du département de français ; deux situations dans lesquelles des malentendus culturels se sont produits. Dans la dernière phase de notre travail pratique, nous analyserons l'impact de ces derniers sur la construction de la conscience et de la compétence interculturelles.

### **La compétence communicative / interculturelle et la conscience interculturelle**

Acquérir une compétence communicative / interculturelle devient une des tâches primordiales des praticiens de l'enseignement des langues étrangères. Cette compétence est étroitement liée à la conscience interculturelle ; une conscience dont tout individu aurait besoin pour une interaction aisée avec l'autre.

En classe de langues étrangères, n'enseigner que la culture de la langue cible devient de plus en plus obsolète. Les interactions *in vivo* dont nous sommes témoins ont une influence non négligeable sur soi et l'autre. Communiquer au sein de son groupe ethnique ou avec un groupe ethnique différent du sien est une action quotidienne. Les échanges *via* les courriels ou sur les réseaux sociaux affectent la vision de soi et de l'autre à pas accéléré.

Dès lors, le praticien de l'enseignement devrait préparer son public à entamer une interaction réussie avec l'autre. Cela se réaliserait par le biais des cours dont le but sera d'emmener l'apprenant à questionner ses points de vue et ses pré-acquis de la culture cible, à mettre en évidence ses représentations et stéréotypes pour que ces derniers soient évités lors de tout échange avec un individu différent de lui (Byram, 1997 ; Conseil de l'Europe, 2001).

La conscience interculturelle en classe de langue donne à l'apprenant la capacité d'examiner les traits culturels de la langue cible. Elle lui permet d'étudier profondément les produits de cette culture (images, situations authentiques, histoire du pays, etc.), les pratiques culturelles (façon de se saluer, manger à table, etc.). Ces études ou analyses de la culture cible lui donneront des perspectives sur la personne avec laquelle il entamera un dialogue, dans des contextes divers. Pour ce faire, plusieurs didacticiens et anthropologues proposent des étapes pour la construction d'une conscience interculturelle, désormais indispensable pour communiquer avec un groupe ethnique différent du sien (Moore, 2006 ; Smith, 2013).

La première étape de ce processus consiste à donner à l'apprenant un temps suffisant pour définir ses idées préconçues, ses jugements et ses stéréotypes vis-à-vis des personnes ayant la culture de la langue cible. D'après Byram (1997), les apprenants auront tendance à se référer à leurs idées prédéterminées au moment des conversations. Alors les activités en classe seront le moyen idéal, d'après Deardorff, pour qu'une conscience interculturelle se construise. L'enseignant encouragera les apprenants à prendre en compte les origines de ces notions préconçues et les incitera à déterminer si ces jugements sont rationnels ou *vice versa* (Deardorff, 2006 ; Byram, 1997).

En effet, la conscience interculturelle est liée aux idéologies. D'après Byram (1997), on ne peut avoir une conscience interculturelle réussie sans que les idées et les idéologies des personnes concernées soient prises en compte. Autrement dit, ces idées jouent un rôle de guidage qui contrôle notre comportement et notre communication avec l'autre (Holliday, Hyde & Kullman, 2010: 261).

En 2008, Byram insistait sur le fait qu'un des objectifs de la conscience interculturelle est de démasquer les idéologies et les représentations des apprenants dans un premier temps, pour que ces derniers aient l'occasion de réaliser une évaluation critique de leurs concepts susceptibles de causer un malentendu lors de l'échange (Yulita, 2013: 205). Dans le but d'y arriver, le praticien devra fournir au public visé des mots et des phrases indispensables pour éviter toute sorte de malentendu ou conflit culturel dû aux stéréotypes lors des interactions interculturelles. Par exemple, le praticien pourra utiliser la phrase

suivante en classe de langue : *Quelques Français ont tendance à...* L'usage de cette phrase ferait en sorte que l'apprenant évite les généralités portées sur tel ou tel groupe ethnique.

L'acquisition d'une compétence communicative / interculturelle se fera par le biais d'une conscience interculturelle dont les objectifs seront les suivants (Byram, 2008: 47) :

1. Avoir de perspectives différentes des choses ;
2. Examiner les origines, les valeurs, les croyances et les attitudes des autres ;
3. Analyser la construction des savoirs, des cultures, des identités et des relations ;
4. Créer des connexions entre le global et le local tout en posant des questions sur le monde, sur soi, sur les autres.

D'après Galloway, les enseignants doivent faire appel à des exercices qui encouragent les apprenants à considérer de nouvelles valeurs et croyances de la culture cible. Ces dernières seront découvertes lors du processus d'analyse des traits culturels de la langue cible (1998: 54). Le format idéal de ce type d'éducation interculturelle serait la création d'une recherche coopérative dans laquelle les apprenants travaillent ensemble pour comprendre et étudier la culture cible. Quant à l'enseignant, il jouerait le rôle de guide lors de ce processus (Byram & Guilhelme, 2000).

Ceci dit, l'enseignant est invité à créer un environnement ouvert où les apprenants auront la possibilité de découvrir leurs stéréotypes et leurs jugements de la culture cible. En classe de langue, le processus d'enseignement est synonyme d'autonomie, sans que l'enseignant *oriente* les idées ou les idéologies de ses apprenants (Byram & Guilhelme, 2000). D'après Houghton, le rôle-clé de l'enseignant des langues modernes est de faciliter la communication à travers les barrières culturelles, et une de ces barrières est les stéréotypes (Houghton, 2013: 1). Toujours selon lui, cette communication aiderait et même encouragerait les apprenants à déconstruire leurs stéréotypes et préjugés en classe de langue.

Une fois cette étape d'examen des croyances et des idées suffisamment débattue et maîtrisée, les apprenants commencent la deuxième étape dans laquelle ils entament des tâches qui les incitent à avoir une évaluation rationnelle et relative des perspectives, des

produits et des pratiques en relation avec la culture cible (Byram, 1997). Ceci donne à l'apprenant les clés nécessaires pour défendre, discuter et argumenter ses points de vue à l'égard de la culture cible, tout en s'appuyant sur des recherches approfondies sur la question. Le fruit de ces études profondes est que les croyances et les idées de l'apprenant changeront et évolueront au fur et à mesure de l'enseignement de la culture de la langue cible (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006).

La troisième et dernière étape de la construction d'une conscience interculturelle consiste à faire usage des situations authentiques dans lesquelles l'apprenant aura l'occasion de s'entraîner tout en interagissant avec des individus différents de lui (Chapelle, 2010). À cet égard, en 2004, Moreno-Lopez a promu l'intégration de la conscience interculturelle dans sa classe de langue espagnole tout en liant l'environnement de l'école à la communauté locale. Elle a préparé ses apprenants à participer à des enquêtes ethnographiques auprès de la communauté latino. Suite à cette participation, les apprenants sont devenus plus relatifs vis-à-vis de cette communauté (Moreno-Lopez, 2004).

Finalement, les enseignants sont invités à inclure la dimension interculturelle en classe de langue non pas uniquement pour améliorer l'efficacité de la communication et de l'interaction avec l'autre, mais également pour que soi-même et l'autre aient des perspectives réelles, mouvantes et instables de leurs cultures (Byram, 1997: 101).

### **La dimension sociale de la conscience interculturelle**

Proposer des tâches en classe de langue et culture étrangères dont le but sera de promouvoir la construction de la conscience interculturelle représente, selon des didacticiens, une opportunité pour fournir à l'apprenant les composantes nécessaires d'une réflexion élevée de la culture de la langue cible. Il s'agit par-là d'un processus continu d'une sensibilisation sous-jacente aux interactions interculturelles. En effet, le praticien de l'éducation interculturelle, lors de l'intégration de la conscience interculturelle en classe, devrait prendre en considération deux dimensions importantes : la dimension sociale et la dimension psychologique (Byram, 2012). La dimension sociale représente une occasion



pour les apprenants d'acquérir la capacité d'analyse et de réflexion sur les aspects sociaux de la langue et de sa culture également, en reliant ainsi la compétence communicative à la compétence interculturelle (*ibidem*).

Byram postule que les apprenants en classe de Français Langue Étrangère pourraient comparer les variations linguistiques survenant dans des situations sociales spécifiques en France, dans les pays francophones et au Canada. À la suite de cette analyse, les apprenants commenceront à comprendre que les langues travaillent différemment tout en dépendant des contextes et des utilisateurs (*ibidem*). En plus, ce type d'exercice aide les apprenants à visualiser *comment* les valeurs culturelles et les croyances jouent un rôle crucial dans les types d'interactions qui auraient lieu dans des sociétés différentes, même si l'on fait usage d'une seule langue. Pour réaliser ce type de sensibilisation, les enseignants peuvent ajouter un élément culminant tout en proposant aux apprenants la prise en considération du rôle des différences linguistiques au sein de leurs pays d'origine. La dimension sociale de la conscience interculturelle guiderait les apprenants également à considérer les effets des différences linguistiques et culturelles qui ont lieu dans de petites communautés, qu'elles soient à la maison ou à l'étranger.

Autrement dit, comme l'enseignant crée des opportunités pour regarder de près les variations culturelles et linguistiques ayant place au sein des communautés et des pays parlant la langue française, il pourrait aller plus loin tout en suggérant à son public de nouvelles expériences de terrain. Ceci dit, analyser et étudier les variations linguistiques et culturelles au sein de petites communautés en France, à titre d'exemple, donnerait à l'apprenant de nouvelles lunettes analytiques grâce auxquelles une meilleure compréhension de la société et de ses variations pourra avoir lieu.

Par exemple, les apprenants pourront réaliser une recherche sur les changements linguistiques et culturels qui ont influencé la langue française en raison de l'immigration. Pour être plus précis, ils pourront analyser le contexte parisien où des groupes ethniques et culturels différents sont venus s'installer et ont adopté le français comme langue de communication, et comment cette adoption a affecté les actions sociales et traditionnelles de la communauté parisienne, et celles des nouveaux arrivants.

En outre, intégrer ces aspects en classe de langue et culture étrangères est important. Le rôle de l'enseignant n'est plus de faire apprendre la langue standard et les traditions nationales de cette langue, mais d'expliquer à son public que ces dernières sont devenues multiples, hybrides, changeantes et souvent conflictuelles (Kramersch, 2004: 43-44).

D'après Kramersch, le praticien de l'enseignement encouragerait les apprenants à acquérir la langue standard nationale et ses composantes culturelles, tout en dépensant un temps suffisant pour contempler l'évolution de ces traditions au fil des années ; une évolution due à l'influence d'autres langues et cultures. Là encore, en se concentrant sur la dynamité et l'évolution infinie de la culture d'un pays étranger donné, les enseignants donneront la possibilité aux apprenants de réfléchir sur des expériences similaires au sein de leurs langues et cultures étrangères d'origine.

Pour ce faire, Osborn incite les enseignants à intégrer des activités permettant d'avoir une autoréflexion de sa communauté d'origine, de sorte que l'apprenant voie la connexion entre son expérience d'apprentissage et sa vie quotidienne (Osborn, 2006).

### **La dimension psychologique de la conscience interculturelle**

La seconde dimension de la conscience interculturelle qui vise la construction d'une compétence communicative et interculturelle renvoie à ce que les apprenants sont invités à s'interroger sur la connexion entre la langue et l'identité de soi et de l'autre (Byram, 2012). Si nous prenons l'exemple des apprenants de langue allemande, ces derniers peuvent étudier comment la langue affecterait l'identité d'une manière différente en Allemagne et en Autriche, c'est-à-dire les caractéristiques identitaires d'un Allemand typique et celles d'un Autrichien parlant la langue allemande (*ibidem*).

Pour Byram, mieux vaut que les apprenants comprennent que la langue, qu'elle soit utilisée par des natifs ou des étrangers, influence l'identité de soi et celle de la société dans laquelle on vit (*ibidem*) alors que, selon Kramersch, les éducateurs sont censés parler du multiculturalisme au sein des sociétés où se trouvent un nombre considérable d'immigrants. Il s'agit par-là d'aider les apprenants à examiner la complexité de la notion de l'identité en raison des conditions sociales et économiques d'un groupe quelconque (Kramersch, 2004).

Afin d'ajouter un élément personnel à la dimension psychologique de la conscience interculturelle, l'enseignant demandera à son public de s'interroger sur les transformations qui ont eu lieu sur leur identité lors de l'apprentissage d'une langue et culture étrangères. Si l'on revient à l'exemple de la langue allemande, les apprenants peuvent se poser la question de savoir comment ils se considèrent en tant que natifs et *comment* les autres les aperçoivent quand ils parlent allemand. Le but de cet exercice est que les apprenants, qui sont d'ores et déjà sensibilisés à la transformation de leur propre identité en vertu de l'apprentissage d'une nouvelle langue et culture, deviennent plus relatifs et ouverts quant à la compréhension de l'impact de la nouvelle culture et des expériences linguistiques dont les autres témoignent.

Pourtant, Byram admet que les suggestions d'intégration de la dimension psychologique dans le processus de construction d'une conscience et compétence interculturelles sont vagues, et que les enseignants auront besoin d'une meilleure orientation pour créer des opportunités grâce auxquelles les apprenants auront une compréhension plus approfondie de la connexion langues / identités. Les activités suivantes fournissent des exemples d'intégration de la conscience interculturelle en classe de langue, notamment dans un contexte universitaire. Il importe de souligner que certains enseignants auront la capacité de réaliser une activité entière, et que d'autres non. Cela dépendra des facteurs qui jouent un rôle non négligeable. L'ambiance générale de la classe, le niveau de la compétence linguistique de l'enseignant et de ses apprenants, l'âge et le développement cognitif des apprenants, toutes ces conditions devront être prises en compte par l'enseignant.

En effet, plusieurs études ont même démontré que réaliser quelques portions de ses cours de langue et culture étrangères, tout en faisant usage de la langue maternelle des apprenants produit de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation et conscience interculturelles (Furstenberg, 2010 ; Schulz, 2007). Toutefois, comme les exemples suivants le montreront, le praticien devrait encourager son public à s'engager dans des discussions en langue cible tout en les liant à des enquêtes en relation à la conscience interculturelle.

### **Activités de sensibilisation à la conscience interculturelle**

En classe de langue / culture étrangères, le praticien devrait prendre en considération les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle. Cette dernière serait acquise en faisant appel à des exercices de sensibilisation dont l'objectif serait d'explorer les traits culturels de la langue cible tout en s'éloignant des stéréotypes qui ne représentent qu'une partie mineure et superficielle de la vérité sur la culture de la langue cible (Jodelet, 1989).

Tous les quatre ans, des millions de spectateurs suivent la coupe du monde de football organisée par la FIFA. Suivant la coupe du monde de 2014 qui s'est tenue au Brésil, les organisateurs ont revendiqué que presque la moitié de la planète a suivi au moins un match lors du tournoi. La coupe du monde offre un contexte irrésistible pour les enseignants des langues étrangères qui espèrent intégrer la dimension interculturelle dans leurs classes de langue. Ceci dit, lorsque l'enseignant procure à ses apprenants des informations sportives concernant le peuple dont on apprend la langue, il pourrait encourager ses apprenants à consulter le site internet de la FIFA pour chercher des informations concernant une des équipes participantes. En cliquant sur l'icône du choix de langue, l'apprenant aurait la possibilité de consulter les informations en langue cible. Ceci serait un premier pas pour entrer dans un univers linguistique et culturel différent du sien.

Une fois la langue choisie, on aura accès à un lien sur lequel on trouvera des détails sur les équipes et leurs joueurs. Le site [www.fifa.com/worldcup/index.html](http://www.fifa.com/worldcup/index.html) offre la possibilité d'approfondir ses connaissances sur lesdites équipes. Les enseignants peuvent ensuite cliquer sur les noms des équipes pour faire apprendre à leurs apprenants les noms des pays et les nationalités qui sont écrites en langue cible.

Pendant cette séance d'informations, l'enseignant commencerait à interroger son public, soit en langue maternelle soit en langue cible, sur les pays participants. Des questions telles que :

1. Dans quel continent se trouve le Sénégal ?
2. Qui a déjà visité le Portugal ?
3. Quelle langue parle-t-on en Suisse ?
4. Zidane est-il né en France ? Si oui, se considère-t-il plutôt Algérien ou Français ?

À la suite de cette séance, l'enseignant aurait suffisamment de temps de collecter des connaissances de base de ses apprenants, tout en mettant en lumière leurs attitudes et opinions vis-à-vis d'autres pays et nationalités, sans oublier le thème de l'immigration dont on entend parler partout dans le monde.

Selon Kramersch, poser ces questions permet de mieux comprendre la notion du multiculturalisme présent dans plusieurs sociétés et aide les apprenants également à commencer à examiner les identités et les visions du monde entier (Kramersch, 2004). Ensuite, l'enseignant passe la main à ses apprenants pour travailler en groupes et explorer ensemble le contenu du site. Selon leur niveau linguistique, ils peuvent surfer sur la page de l'équipe dont ils apprennent la langue. À la fin, l'enseignant pourrait préparer un cours de français pour débutants ou intermédiaires pour qu'ils commencent à étudier les photos des joueurs sur le site pendant qu'ils complètent des tâches en petits groupes. Des tâches telles que :

1. Regardez les noms des joueurs. Choisissez trois d'entre eux, et faites-en une recherche sur Google. Ensuite, prenez des notes concernant leurs origines et leurs lieux de naissance. Sont-ils nés en France ? Leurs parents sont-ils nés en France ? Est-ce qu'ils ont passé leur enfance en France ou bien ailleurs ?
2. À votre avis, ceux qui sont nés en France se considèrent-ils français ou plutôt non ? Les fans de l'équipe nationale les considèrent des Français ? Est-ce que cela a de l'importance à votre avis ?
3. Quelles sont, à votre avis, les attitudes vis-à-vis des joueurs qui ne sont pas nés en France ? Est-ce que vous pensez que la question de la race a un impact sur leurs attitudes ?

Les apprenants devront avoir le temps d'explorer, analyser, chercher et discuter avec leurs camarades. Durant la phase de discussion, les idées doivent être partagées librement, tout en respectant l'autre sans que les préjugés et les stéréotypes jouent un rôle dominant lors des échanges. Le but sera de se montrer rationnel et loin des jugements superficiels (Byram, 1997).

Pour avancer, on pourrait demander aux apprenants de lire un article de Gehring au journal *The Washington Post*. En 2014, ce journaliste a publié un article dans lequel il a juxtaposé la diversité de l'équipe nationale française aux politiques anti-migratoires en France. La lecture de cet article pourrait enrichir les dialogues lors du cours prochain. En plus, l'enseignant demanderait à son public de s'interroger sur la vision et les sentiments que les Français possèdent vis-à-vis des immigrés dans leur vie quotidienne et ceux qui jouent à l'équipe nationale. Cette mise en question offrirait l'occasion de modifier les idées et les idéologies que le soi possède par rapport à son groupe ethnique d'origine et celle de l'autre (*ibidem*).

Afin de ramener le français en classe, l'enseignant pourrait préparer des occasions où ses apprenants pourront discuter sur les pays d'origine et les nationalités des joueurs des Bleus. Cela serait fait en projetant une photo d'un des joueurs au tableau tout en demandant aux apprenants de décrire sa nationalité et son/ses origine(s), en faisant usage des phrases et des mots simples tels que :

1. Il est (du, de la, de)... (lieu)
2. Il est ..... (nationalité).
3. Il est né et il a grandi (au, en) ..., mais sa mère est (du, de la, de l') ... (lieu) et son père est (du, de la, de l') ... (lieu).

Ensuite l'enseignant réservera du temps pour se focaliser sur Zinedine Zidane ou bien sur Patrice Evra, comme exemple spécifique d'un des joueurs des Bleus issu d'un contexte social complexe. Si nous prenons l'exemple de Patrice Evra, les apprenants se seront rendu compte que ce joueur est né au Sénégal, mais a déménagé en Belgique quand il était petit. À l'âge de trois ans, sa famille s'est installée en France. Comme les apprenants

rappellent son histoire en se référant à Internet, ils pourront commencer par demander si Evra se considère comme un Sénégalais, un Belge ou un Français. Par cet exemple, les apprenants peuvent prendre en compte qu'attribuer une identité est une construction sociale complexe, et que les expériences vécues affecteront l'identité de soi.

En outre, l'enseignant devrait consacrer plus de temps pour que ses apprenants puissent partager leurs points de vue et leurs nationalités, dans le cas où il y aurait des apprenants venant de différents pays. Cela permettrait de personnaliser les cours et de les associer à la dimension psychologique de la conscience interculturelle.

Finalement, les apprenants peuvent créer des e-posters en utilisant [www.glogster.com](http://www.glogster.com) dans lesquels ils mettront leurs découvertes concernant l'immigration, l'identité, les nationalités et leurs avis personnels sur tel ou tel sujet. L'enseignant les encouragerait à inclure également des commentaires en relation avec leurs croyances par rapport à d'autres joueurs et équipes, la nature de leurs identités et les changements démographiques continus dans les communautés locales et globales. Cette phase finale créerait une occasion pour les apprenants de réfléchir et de documenter leurs positions idéologiques, tout en s'appuyant sur des informations recueillies lors des séances d'enquêtes en classe.

La sensibilisation à la conscience interculturelle requiert de la part du praticien de l'éducation interculturelle des efforts pour briser les stéréotypes qui nuisent à tout échange entre deux individus dont les origines ne sont pas identiques. Dans la partie suivante, nous avons décortiqué les réponses d'un groupe d'apprenants jordaniens lors d'une analyse de deux situations authentiques à la suite desquelles des difficultés culturelles sont survenues.

### **Le repérage des stéréotypes dans des situations de la vie quotidienne**

Un des moyens utilisés pour acquérir une conscience interculturelle en classe de langue serait de mener une étude assez approfondie des stéréotypes *via* une série d'analyses des situations ayant suscité des malentendus culturels. En effet, les malentendus culturels seront définis comme des situations interculturelles *intrigantes* impliquant des relations

conflictuelles, notamment lors d'un échange entre deux individus dont les us et coutumes ne sont pas identiques (Lebedko, 2013: 74).

Toute intégration du préfixe *inter* en classe de langue et culture étrangère requiert des exercices portant sur la relativité vis-à-vis de soi et de l'autre. Il s'agit de travailler sur les comportements des apprenants lors de la découverte des aspects culturels de la langue cible. L'activité suivante nous montrera comment nous pourrions inclure la conscience et la compétence interculturelles en classe de FLE dans un contexte *exolingue*. Nous avons retenu un échantillon composé de 40 apprenants jordaniens auquel nous avons montré deux exemples de malentendus culturels lors d'une conversation entre deux étrangers. Pour commencer, l'enseignant fera une introduction des situations sur lesquelles son public travaillera. Chaque situation sera écrite sur une carte et en français dans le but d'encourager les apprenants à communiquer entre eux en langue cible sans que l'on recoure à la langue maternelle.

*Situation de malentendu culturel numéro 1*

Tyler : Salut, je fais une fête ce soir. Tu es de Mexique. Veux-tu venir ce soir et nous montrer comment danser la *salsa* ?

Juan : Je ne sais pas danser la *salsa*. Je sais danser la *cumbia* et un peu le *brinquito*.

Tyler : Je n'en ai jamais entendu parler. Je croyais que tous les latinos dansaient la *salsa*.

Juan : Non, ils ne sont pas tous latinos, et tous les latinos ne savent pas danser.

En se formant de petits groupes, les apprenants travailleront ensemble pour comprendre le sens linguistique et culturel de cette conversation, tout en menant une recherche v des supports classiques et numériques. Dans cette phase d'assemblage d'informations, ils auront l'opportunité d'explorer des informations pertinentes concernant ce sujet. Ensuite, l'enseignant demandera à un groupe d'apprenants de jouer la scène devant la classe. Après cette présentation, des questions de compréhension seront posées en



français afin de vérifier si le contenu de la situation a été compris ou non. Si l'enseignant veut avancer, il peut renvoyer à YouTube pour montrer les différents types de danse, mentionnés auparavant, dans le but d'étendre les discussions en classe.

*Situation de malentendu culturel numéro 2*

Andy : Salut Melissa, j'ai besoin d'aide pour mon projet d'espagnol. Je dois interviewer quelqu'un qui n'est pas des USA, et parlant espagnol.

Melissa : désolé, mais le fait de parler espagnol ne veut pas dire que je viens d'un autre pays. Je suis née aux USA et j'ai la nationalité américaine.

Andy : Oh, mais tu parles espagnol, alors je me suis dit que tu venais du Mexique.

Melissa : Je suis américaine, mais mes parents sont originaires de la Colombie. Tu sais, tous les hispanophones ne viennent du Mexique, et tous les latinos ne savent pas parler espagnol.

Dans les deux situations précédentes, on se rend compte que l'un des interactants avait tendance à porter un regard généraliste et superficiel sur la vérité portée sur l'autre. Ces attitudes causent très vraisemblablement des malentendus culturels à la suite desquels l'interaction n'aboutira pas à ses fins. Après que les apprenants aient répété le même exercice réalisé *supra*, l'enseignant donnera une liste des questions qui motivera ses apprenants à réfléchir (*cf. idem: 263*). Ils auront assez de temps pour y écrire des réponses possibles. Selon le niveau linguistique des apprenants, qui sont en niveau intermédiaire dans notre contexte, on pourra leur demander de rédiger des réponses complètes en langue cible.

Après avoir discuté et analysé les deux situations précédentes, nous avons posé les questions suivantes à notre échantillon :

1. Comment vous sentiriez-vous dans des situations pareilles ? (Je me sentirais ...)

2. Avez-vous déjà fait appel aux stéréotypes lors d'une conversation ? (Oui/Non, une fois...)
3. Après ces deux situations, avez-vous maintenant une conscience de l'impact négatif des stéréotypes ? (Oui/Non. J'en suis désormais conscient(e). Non, je ne le suis pas).

Après dépouillement des réponses, nous avons eu les résultats suivants :

Pour la première question, 75% des répondants ont dit que vivre une expérience pareille leur donnerait un sentiment de frustration ; porter un regard partial sur l'autre nuit à toute interaction entre deux individus différents. 80% des apprenants ont avoué avoir fait appel au moins une fois aux stéréotypes lors d'une conversation avec une autre personne. Quelques-uns ont même ajouté que les habitus et les pré-acquis jouent un rôle important lorsque nous communiquons avec un individu différent de nous. D'après la plupart des réponses, on a tendance à utiliser très souvent le mot *Tous* lorsqu'on parle des autres, au lieu de faire usage de *quelques, certains*. Pour ce qui est de la troisième et dernière question, 93% des répondants sont désormais conscients de l'impact négatif du recours aux stéréotypes au moment des interactions. Donc nous pourrions conclure que notre groupe de répondants a pris conscience du rôle néfaste des stéréotypes quand nous avons une communication avec un étranger.

Pour approfondir cette acquisition de conscience, une fois que l'enseignant et les apprenants ont eu l'occasion de discuter ensemble les réponses, ils peuvent mener une série d'échanges d'idées et de points de vue concernant la place des stéréotypes dans les sociétés contemporaines, afin que la dimension sociale de la conscience interculturelle soit largement abordée. En plus, cela permettra d'encourager les apprenants à réfléchir sur leur(s) propre(s) culture(s) ainsi que sur ses composantes. Avoir une compétence communicative et interculturelle dépend d'une réflexion sur la culture de soi à côté d'une réflexion sur la culture cible (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006).

Finalement, l'usage des situations des malentendus culturels en classe de langue requiert, de la part de l'enseignant, de faire le modérateur qui guide et oriente les

discussions, pour que ces dernières ne subissent pas de dérapages. Il s'agit d'un usage sain de ce genre de situations pour que le but de la sensibilisation à la conscience interculturelle soit atteint. Les apprenants avanceront, en fin de compte, sur les plans de la production et compréhension orale de langue cible ; ils auront amélioré leurs compétences linguistique et culturelle grâce à des situations authentiques dont ils peuvent témoigner.

### **Conclusion**

En classe de langue, le préfixe *inter* devient désormais un des éléments indispensables à toute préparation des apprenants afin qu'ils puissent avoir une compréhension profonde des interactions interculturelles survenant à tout moment, notamment dans la vie réelle. En effet, la conscience interculturelle se représente comme une expansion d'une compétence communicative et interculturelle qui est fort indispensable dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue et culture étrangère. Cette compétence se caractérise par une maîtrise des outils conversationnels / interactionnels donnant aux individus l'occasion d'éviter toute sorte de conflit culturel.

Dans cet article, nous avons essayé de mettre en relief les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle. Ceci dit, le contexte social et culturel d'une langue / culture donnée affecte les interactions qui se déroulent entre les individus. En fait, le but de la sensibilisation à la conscience interculturelle est de donner aux apprenants les moyens nécessaires pour comprendre les nuances et les sous-entendus culturels. Une fois cet objectif atteint, ils pourront s'engager convenablement et efficacement dans des relations interculturelles saines.

La proposition des activités que nous avons présentée ici vise une mise en scène des situations qui peuvent se produire dans la vie réelle. Surfer sur Internet ou mener une recherche sur un personnage sportif, tout cela permettrait à l'apprenant de se rendre compte de sa complexité identitaire et de celle de l'autre. Dès lors, il sera plus sensible aux problèmes issus des stéréotypes. Il est vivement recommandé que l'enseignant lie la sensibilisation à la conscience interculturelle à des situations authentiques survenant dans la

société de la langue cible de sorte que les apprenants soient beaucoup plus actifs et participants vis-à-vis de l'autre.

Bien que l'intégration de la conscience interculturelle requière de la part de l'enseignant et des apprenants des efforts et des compétences non négligeables, il est toutefois vital de noter que ces derniers seront poussés vers une acquisition plus profonde des perceptions des représentations de la culture de la langue cible. Ils réaliseront, en fin de compte, que les composantes d'une culture quelconque sont changeantes et instables (Bandura, 2013: 180). Pour finir, l'intégration de la conscience interculturelle dans un contexte *exolingue*, notamment dans le contexte jordanien, requiert des études beaucoup plus approfondies de la part des chercheurs et des enseignants. Ceci n'est qu'une tentative qui devrait être suivie par d'autres analyses, et ce dans l'objectif d'avoir un enseignement / apprentissage réussi des langues / cultures étrangères en Jordanie.

### **Bibliographie:**

- BANDURA, Ewa (2013). « 'Developing teachers' critical pedagogic competence: From teacher autobiography to teacher-designed intercultural activities », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing, pp. 180-203.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, GUILHELME, Marc (2000). « Human rights, cultures and language teaching », A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp. 63-78.
- BYRAM, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2012). *Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts*. *Language Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHAPELLE, Carol (2010). « If intercultural competence is the goal, what are the materials? », *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, August 2010, pp. 27-50.

Conseil de l'Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEARDORFF, Darla (2006). « Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization », *Journal Studies in International Education*, n° 10, pp. 241-266.

FANTINI, Alvino (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.

FURSTENBERG, Green (2010). « Making culture the core of the language class: Can it be done? », *The Modern Language Journal*, n° 94, pp. 329-332.

GALLOWAY, Veronique (1998). « Constructing cultural realities: 'Facts' and frameworks of association », J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *the Coming of Age of the Profession: Emerging Issues in the Teaching of Foreign Languages* Boston: Heinle and Heinle. pp. 129-140.

HOLLIDAY, Adrian, HYDE, Martin & KULLMAN, John (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Oxon: Routledge Applied Linguistics.

HOUGHTON, Samuel (2013). « Introduction », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (Language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing. pp. 1-3.

JODELET, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

KRAMSCH, Claire (2004). « The language teacher as go-between », *Utbildning & Demokrati*, n° 13, pp. 37-60.

LEBEDKO, Maria (2013). « Stereotype management in intercultural education through the analysis of critical incidents », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (Language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing. pp. 250-275.

MOORE, Zena (2006). « Technology and teaching culture: What Spanish teachers do ». *Foreign Language Annals*, n° 39, pp. 579-594.

MORENO-LOPEZ, Isabel (2004). « Critical pedagogy in the Spanish language classroom: A Liberatory process ». *Taboo: The Journal of Culture and Education*, n° 8, pp. 77-84.

OSBORN, Terry (2006). *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SCHULZ, Renate (2007). « The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction », *Foreign Language Annals*, n° 40, pp. 9-26.

MOUSA, Ahmad, *Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 10, 2017, pp. 111-132

SMITH, Kevin (2013). « Covert critique: Critical pedagogy ‘under the radar’ in a suburban Middle school », *International Journal of Critical Pedagogy*, n° 4, pp. 127-146.

STEWART, Vivien (2007). « Becoming citizens of the world », *Educational Leadership*, n° 64, pp. 8-14.

YULITA, Leticia (2013). « Critical pedagogy: Stereotyping as oppression », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (éds.), *Critical cultural awareness: Managing Stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing, pp. 204-220.