

[Niveau A1 pour le français]

Chapitre 9

Les compétences culturelles et interculturelles

Jusqu'à présent, ce *Niveau A1 pour le français* a spécifié les compétences communicationnelles et linguistiques sous des angles différents : genres discursifs, notions, fonctions... Avec les dimensions culturelles, la « matière » à définir n'est plus exclusivement verbale : elle fait intervenir des compétences et des connaissances de nature non linguistique ou encore des valeurs, comme la tolérance, parce que celles-ci sont mises en jeu dans les échanges verbaux entre locuteurs relevant de communautés différentes. Cette constatation commande la présente description : elle permet de fonder le fait que les compétences culturelles visées en A1 ne dépendent pas nécessairement de la compétence langagière visée, celle de niveau A1.

Les compétences culturelles et interculturelles mises en jeu dans la découverte d'une autre culture et utilisées pour comprendre celle-ci ou pour agir en son sein sont largement indépendantes de la compétence langagière en langue-cible des apprenants.

Cela signifie par exemple que :

- La langue de travail en classe n'est pas nécessairement la langue cible. Son utilisation par les apprenants n'est certainement pas requise si sa maîtrise les empêche s'exprimer avec toute la complexité voulue (expression d'attitude, d'expérience personnelles, opinion sur des questions de société ou des problèmes déontologiques...). Si l'emploi de la langue cible est toujours souhaitable, rien n'interdit d'avoir recours à d'autres langues connues des apprenants, d'autant que les objectifs poursuivis ici ne sont linguistiques que de manière secondaire.
- L'âge des apprenants est un facteur plus important que les connaissances en langue pour des activités de cette nature, selon qu'elles interviennent avant ou après la socialisation effective, avec des apprenant qui sont ou qui ne sont pas encore des citoyens. Ce « degré » d'implication dans la vie sociale est en partie dépendant du développement pour les enfants mais, pour les adultes, il est fonction de l'interprétation qu'ils donnent de leur responsabilité individuelle dans la vie commune.

Les « niveaux » ou stades de développement de compétences culturelles/interculturelles décrits dans les *Niveaux pour le français* ne sont pas nécessairement en relation avec les niveaux linguistiques correspondants des apprenants/utilisateurs. Le niveau « A1 culturel » présenté ici peut donc être pertinent pour des locuteurs ayant une maîtrise langagière développée en français (de type B1, par exemple) mais aucune expérience directe de l'altérité ou de l'étranger, alors que pour des apprenants déjà largement multiculturels, il sera sans doute opportun de se fixer des objectifs culturels de « niveau » B1 ou B2, même si leurs compétences langagières sont encore limitées (A1 ou A2). Les niveaux « C1 et C2 culturels » peuvent ne pas être atteints et même ne jamais pouvoir l'être par des utilisateurs/apprenants qui pourtant maîtrisent le français à des niveaux de compétence d'utilisateur expérimenté. On posera donc que ces compétences culturelles et interculturelles sont susceptibles de passer par différents stades de développement, qu'il n'est pas impossible de décrire en 6 étapes, même si cette partition est arbitraire ou, à tout le moins, provisoire. On pourrait ainsi distinguer, par exemple :

<p style="text-align: center;">Un stade de découverte Un stade de prise de conscience interculturelle Un stade d'insertion et de recul interprétatif Un stade d'intégration, même réversible et provisoire Un stade d'implication personnelle et citoyenne Un stade d'identité multiculturelle</p>
--

qu'il est possible de décrire plus finement au moyen des catégories de compétences culturelles et interculturelles déjà

présentées¹ et de leur stades de développement spécifiques. Nous décrirons ci-après le stade dit *de découverte*.

9.1. La compétence sociolinguistique du *Cadre européen commun de référence*

Dans le *Cadre*, les compétences culturelles/interculturelles sont spécifiées par une catégorisation en compétences, dont nous retiendrons ici le principe.

Ces compétences sont décrites, dans la catégorie des compétences générales comme *savoir socioculturel* (5.1.1.2.), *aptitudes et savoir-faire interculturels* (5.1.2.2.), *savoir être* (5.1.3.), où apparaît le développement d'une personnalité interculturelle (p. 85) comme objectif éducatif explicite possible, posant la question de la relation entre « le relativisme culturel et l'inté-grité morale et éthique ». Cette dimension est aussi présente dans le *savoir apprendre*, sous la forme : s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux... p. 86), ce qui peut solliciter d'autres compétences comme l'observation et l'interprétation de ce qui est observé (p. 86). Cependant ces compétences proprement interculturelles ne reçoivent pas de traduction au moyen de descripteurs, ni pour elles-mêmes ni en tant que comportant une dimension langagière.

Si l'on passe des compétences générales définissant l'apprenant aux compétences communicatives langagières (5.2.), on retrouve des préoccupations d'ordre culturel dans la compétence sociolinguistique (5.2.2.). Celle-ci est définie comme connaissance et habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale (p. 93). Elle est la seule à être caractérisée par des descripteurs qui la définissent comme la maîtrise:

- des marqueurs des relations sociales (salutations, prise de congé, mode d'adresse, l'usage et le choix des exclamations) ;
- des règles de politesse ;
- des expressions de la sagesse populaire, dans lesquelles sont rangés les proverbes et les expressions idiomatiques
- des différences de registre, qui renvoient essentiellement au degré de formalisme (d'officiel à intime) ;
- des différences de dialecte et d'accent relatives à des appartenances à des groupes comme la classe sociale, la région, le pays d'origine (on utilise le mot *origine nationale*) et le groupe professionnel.

Cette spécification se conclut sur la constatation que l'étalonnage des niveaux de compétences sociolinguistiques est problématique (p. 95).

Cette caractérisation appelle les remarques suivantes :

• la compétence socioculturelle est hybride. Elle comprend des traits relatifs à la propriété des énoncés, très centrés cependant sur la politesse verbale, mais on ne met pas clairement en évidence la caractéristique ethnolinguistique de cette compétence qui caractérise les comportements verbaux d'une communauté de communication et qui relève de l'ethnographie de la communication au sens que lui a donné D. Hymes;

• à cet ensemble, sont agglomérées des caractéristiques sociolinguistiques très marquées par des théories variationnistes : on semble faire correspondre des traits linguistiques (accent, lexique) à des groupes constitués, sur les emboîtements desquels on peut s'interroger (appartenances multiples à un groupe régional, professionnel...), au lieu de poser des variations sociostylistiques.

• dans ce même ensemble, figurent à la fois des éléments lexicaux caractérisés par le figement (dont seuls certains sont historiquement marqués), qui seraient davantage à leur place dans la composante lexicale, et des formes d'intertextualité, limitées cependant à des énoncés comme les proverbes. Mais on cite aussi les slogans publicitaires et les affichettes sur les lieux de travail, qui renvoient sans doute aux textes humoristiques ayant trait à la profession, à la hiérarchie... Cette sélection de formes discursives est problématique.

Ces descripteurs relèvent du domaine culturel/interculturel de manière fort inégale. C'est pourquoi les catégorisations du *Cadre* ne seront pas retenues telles quelles pour caractériser les compétences culturelles et interculturelles pour un niveau A1, tout comme pour les autres.

9.2 Une typologie des compétences culturelles/interculturelles pour les

¹ J.-C. Beacco (2000) : « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langue », *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, Paris (pp. 251-287).

descriptions des niveaux de référence du *Cadre en français*

Pour décrire et classer les compétences de nature culturelle/interculturelle, on retiendra un ensemble de composantes qui, cependant, ne prétendent pas constituer un modèle de la compétence de l'utilisateur/apprenant. Cette catégorisation vise seulement à permettre de déterminer des formes différentes d'objectifs d'enseignement possibles d'une « matière culturelle » qui reçoit des formes verbales mais qui est aussi caractérisable en termes de compétences sociales et intellectuelles, d'attitudes et de valeurs. On se fondera, en partie, sur le modèle de M. Byram (1997, chapitre 2 en particulier). La typologie est exposée dans son ensemble dans J.-C. Beacco (2000) : « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langue », *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, Paris (pp. 251-287).

On utilisera une catégorisation qui cherche à mettre en relation les compétences culturelles et le matériel verbal qui lui correspond, étant entendu que ces deux « échelles » sont indépendantes l'une de l'autre :

Compétences communicatives/culturelles	Matériel verbal correspondant
Composante actionnelles : savoir et savoir-faire relatifs à la connaissance de la société cible dans ses aspects matériels et pratiques	Scripts sociaux, connaissance des institutions, des formes d'organisation de la vie collective... et compétences de communication qui y correspondent.
Composante ethnolinguistique : Savoir et savoir-faire relatifs aux formes verbales des interactions, dans leurs variations culturelles.	Propriété verbale, politesse, genres discursifs...
Composante relationnelle : Savoir et savoir-faire relatifs aux interactions portant sur la matière culturelle.	Interactions verbales avec des locuteurs relevant du groupe cible ou d'autres groupes/société et se rapportant directement à la matière culturelle.
Composante interprétative : Savoir et savoir-faire relatifs à la connaissance et à la construction d'interprétations de la matière culturelle fondant éventuelle citoyen responsable dans la société	Données discursives, variables : <ul style="list-style-type: none"> selon les formes de présence de la matière culturelle (contact ment un comportement direct) et/ou de représentation des connaissances, informations, descriptions et interprétations de celle-ci (circulant sous forme de discours) selon les formes de compréhension, d'élaboration et d'interprétation auxquelles elles donnent lieu de la part de l'utilisateur/apprenant
Composante éducative : Savoir gérer les expériences et les contacts interculturels à partir de dispositions bienveillantes. Les sociétés sont objet d'évaluation	Essentiellement, les discours produits par les apprenants eux-mêmes, sur lesquels ils sont invités à développer une attitude réflexive

<p>(interne et externe). Ces dimensions évaluatives relèvent et l'éducation interculturelle proprement dite et de l'éthique. Celle-ci vise à apprendre le «vivre-ensemble» démocratique, la tolérance et le respect mutuel, pour autant que les traits des sociétés en contact soient en conformité avec les droits de l'homme et compte tenu des différences idéologiques entre les locuteurs. Cette dimension interculturelle est transversale à toutes les composantes précédentes.</p>	
--	--

Les compétences de nature culturelle/interculturelle seront donc spécifiées en cinq composantes :

• **la composante actionnelle** (dite aussi *sociopragmatique*) : elle permet de décrire le «savoir agir» dans une société peu connue, de manière à pouvoir y gérer sa vie matérielle et relationnelle, qu'il s'agisse d'un séjour provisoire, comme touriste, ou d'un séjour de plus longue durée (expatriation). Cette forme d'insertion dans une autre société donne lieu, potentiellement, à des observations et à des interprétations de la part de l'apprenant. Elle constitue alors souvent la matière des premiers malentendus ou surprises culturels, et implique, surtout lors des contacts initiaux, une prise de distance et une disposition à la découverte. Au niveau de compétence culturelle A1 visé dans un système éducatif « étranger » et non en milieu francophone, cette forme de compétence risque de se limiter à une forme d'efficacité communicative et comporter peu d'expérience culturelle, puisque l'insertion dans une société autre est alors virtuelle.

• **la composante ethnolinguistique** permet de caractériser le «vivre ensemble verbal», comme normes ou régulations concernant les comportements communicatifs (relevant de l'ethnologie de la communication) et qui ont des effets directs sur la réussite de la communication. Ces effets sont d'autant plus forts que la compétence langagière est élevée : à un niveau comme A1, la production verbale des apprenants/utilisateurs étant visiblement limitée, l'acceptabilité de celle-ci est susceptible d'être évaluée de manière très tolérante par la plupart des interlocuteurs natifs qui y verront une caractéristique d'un parler d'allophone

• **la composante relationnelle** concerne les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une gestion appropriée d'interactions verbales portant explicitement, même partiellement, sur la matière culturelle et sociétale elle-même. Ces interactions ne relèvent pas uniquement d'un savoir-faire d'ordre interactionnel : elles constituent l'une des formes visibles de la «communication interculturelle» et elles impliquent la constitution ou le renforcement d'attitudes positives, comme la curiosité, la bienveillance et la tolérance et l'acceptation culturelles. Ces interactions supposent des contacts avec des natifs et semblent donc relativement hors de portée d'apprenants, pour lesquels, par ailleurs, une maîtrise linguistique A1 constituera un obstacle, si l'échange a lieu en français.

• **la composante interprétative** concerne **les représentations (discursives, en particulier)** de la culture de sociétés autres. Elle est relative à ces représentations telles qu'elles se manifestent dans les contacts directs (observation, interaction verbale) ou à travers des discours dits *sociaux*, à savoir ceux relatifs à la « description » d'une société donnée. La matière culturelle se présente alors sous des aspects de connaissance, d'information, de description, d'explication, d'interprétation, de prise de position, suivant les genres discursifs qui la matérialisent. Cette diversité fonde des stratégies différentes de l'utilisateur/apprenant pour identifier les connaissances qui lui sont nécessaires, pour se les approprier et pour construire des interprétations, en n'abdiquant rien de la vigilance idéologique et éthique dont il peut faire preuve. La caractérisation de la matière culturelle doit pouvoir spécifier des stratégies de réception adaptées aux formes discursives où sont exposées ces connaissances et activer des attitudes intellectuelles dynamiques par rapport aux discours tenus sur la société cible, sur la sienne, avec des membres de l'autre société ou de la sienne (discussions, comparaisons, commentaires de voyages, explication à un extérieur, médiation culturelle). Cela revient à concevoir la matière culturelle comme étant intrinsèquement diversifiée par les discours qui la constituent ou qui la transmettent.

• **la composante éducative** (ou **interculturelle** proprement dite) appréhende la matière culturelle en tant qu'elle est objet de jugements évaluatifs susceptibles, en particulier, d'activer des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation. Elle a pour finalité d'agir sur ces représentations et attitudes négatives et de conduire les apprenants à une forme plus ouverte et disponible d'identité culturelle

On trouvera ci-après, sous forme de description d'objectifs d'enseignement, la spécification de cette compétence culturelle/interculturelle du stade de découverte, suivant les catégories précédentes. On cherchera à y établir, partout où cela est possible, des correspondances avec le matériel verbal dont la maîtrise caractérise le niveau linguistique A1 de compétence en français.

9.3. La composante actionnelle

La gestion efficace de la communication verbale ayant trait à la vie quotidienne et sociale, dans ce qu'elle a de collectif et de matériel, repose sur la maîtrise de compétences non fondamentalement linguistiques : celle de schémas d'action comme prendre l'autobus, aller au restaurant, utiliser un parking public, poster un colis... Quand ces scénarios d'actions sont intériorisés, ils permettent de gérer les situations sociales correspondantes qui impliquent actions physiques et interactions verbales. Ces schémas d'action constituent des séquences d'éléments distincts, puisque des choix distincts sont possibles à certains points de ces scénarios. Ils organisent les comportements sociaux, à travers les comportements admis, les institutions, les structures et les services collectifs qui les prennent en charge, suivant des modalités matérielles très distinctes d'un État à l'autre. Ces schémas d'action sociale mettent en évidence certains traits anthropologiques de la société qui les utilise (par exemple : horaires des magasins, heures des repas et formes de gestion du temps).

Les objectifs identifiés pour un niveau culturel/interculturel de découverte relatifs à cette composante sont les suivants :

Spécifications (au niveau de découverte) de la composante actionnelle des compétences culturelles/interculturelles

Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matériel verbal correspondants
Accompagner la prise de conscience de l'existence de comportements collectifs et d'organisation sociale différents.	Entraîner à la recherche d'informations sur la société d'accueil, dans des sources d'informations variées (y compris dans sa langue première), de manière à identifier certaines de ces différences.
Développer une curiosité pour une société autre, qui n'est pas seulement « subie » ou imposée par des nécessités pratiques Prédisposer à la disponibilité à découvrir d'autres comportements et/ou à s'y conformer, même provisoirement, partiellement et de manière réversible.	Apprendre à gérer des situations nouvelles avec toutes les ressources répertoire linguistique disponibles, y compris en utilisant les premières connaissances en langue cible, ceci même en sachant qu'elles sont rudimentaires.
Créer ou activer la disponibilité à gérer les étonnements (positifs ou négatifs) ou chocs éventuellement produits par l'expérience s de telles différences sociales et culturelles.	Créer ou activer la capacité <ul style="list-style-type: none"> • à assumer des pertes de face dus à la méconnaissance de la langue et des comportements généralement admis dans la société cible • à manifester (non verbalement ou dans une langue déjà maîtrisée de son répertoire) son embarras dans une situation inconnue, son amusement (et non uniquement son irritation) devant des comportements nouveaux et d'expliquer par son statut d'étranger un comportement qui pourrait sembler curieux, aux yeux des natifs.
Développer un savoir-agir « de survie », largement sur des bases intuitives, visant l'efficacité et permettant d'assurer une certaine autonomie matérielle : <ul style="list-style-type: none"> • Faire découvrir partiellement les scripts sociaux les plus communs 	Faciliter l'appropriation <ul style="list-style-type: none"> • des notions générales et spécifiques (jours de la semaine, fêtes et jours fériés, noms de

<ul style="list-style-type: none"> • Familiariser avec les structures spatiales (organisation de l'espace urbain, privé), les rythmes collectifs, la monnaie et les prix... • Faire identifier des démarches nécessaires pour se procurer des « objets » et des services nécessaires (au logement, à la nourriture, aux transports, à la santé...) et familiariser avec les fonctions de certains commerces (charcuterie-traiteur, bureau de tabac...) • Faire identifier les institutions intervenant dans la vie quotidienne. (banques, poste, services touristiques, lieux d'accueil, services officiels comme services de police...) 	<p>commerces, noms d'objets ordinaires...) et de certaines des fonctions discursives (isolées) correspondantes (par ex.: donner son nom)</p> <ul style="list-style-type: none"> • de quelques noms (propres, éventuellement), d'abréviations et de sigles relatifs aux institutions (commerces, entreprises, administrations...) nécessaires à la vie quotidienne et de certaines fonctions discursives (isolées) correspondantes. <p>Faire acquérir la capacité à comprendre, même partiellement des textes de type officiel ou pratique : étiquettes, titres de transport, reçus et factures, modes d'emploi, instructions, certains écrits de la rue (noms de rues, enseignes...)</p>
---	---

Cette compétence sollicite donc en particulier des actes de langage /fonction comme interagir à propos d'activités ou d'actions (3.4. et en particulier ceux décrits de 3.4.1 à 3.4.7 et 3.4.11). Elle implique la maîtrise des notions générales relatives à la quantité, à l'espace et au temps (4.2 4.3 et 4.4), ainsi que celles de notions spécifiques comme : transports et voyages (6.9), hôtel et restaurant (6.10), nourriture et boissons (6.11) ou encore commerces et courses (6.12) ou services publics (6.13)...

A ce niveau, l'utilisateur/apprenant doit aussi être en mesure d'interpréter quelques les notions spécifiques relatives aux formes d'organisation de la vie collective :

- des noms propres de lieu (variables selon les endroits : par exemple, Galeries Lafayette, ou Champs-élysées pour Paris)
- des noms de marques, de produits ordinaires ... (par ex., noms d'eaux minérales, de vins, de fromages...)
- des noms d'institutions et, éventuellement, les sigles correspondants : SNCF, RATP (à Paris), Poste, Préfecture de police ...

Le niveau A1 linguistique est souvent centré sur la maîtrise de situations de communication « fonctionnelles » et concrètes de ce type : faire des course, acheter, utiliser les services postaux, bancaires, de santé... Il importe cependant de ne pas négliger les autres composantes culturelles dans des formations destinées à d'autres publics que de futurs touristes.

9.4. La composante ethnolinguistique

On rappellera que la maîtrise d'une langue implique non seulement celui de ses composantes formelles mais aussi l'identification et la maîtrise de comportements verbaux, qui sont régulés par des conventions sociales, plus ou moins partagées dans une communauté de communication donnée. Cette structuration de la communication verbale relève, d'un cadre d'analyse dit ethnolinguistique. Le fonctionnement des communautés de communication met en évidence des régulations ou des normes de comportement verbal, qui impliquent le « niveau » des mots, en termes de propriété, c'est-à-dire d'acceptabilité consensuelle : en français, par exemple, on salue en disant *Bonjour* et non *Belle journée*, énoncé pourtant parfaitement grammatical. Ces normes peuvent devenir sujet d'étonnement ou source de malentendu d'une communauté à une autre. La propriété des énoncés s'impose comme un objectif à la fois culturel et linguistique dès le niveau A1. Cette composante est vraisemblablement celle dans laquelle les dimensions culturelles et linguistiques sont à identifier, puisque les régulations ethnolinguistiques des communautés de communication peuvent être tenues indifféremment pour des règles culturelles de comportement linguistique ou des règles linguistiques de comportements culturels.

Les objectifs identifiés pour un niveau culturel/interculturel de découverte relatifs à cette composante sont les suivants :

Spécifications au niveau de découverte de la composante ethnolinguistique

des compétences culturelles/interculturelles

Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matériel verbal correspondants
<p>Créer, activer ou développer la curiosité linguistique du locuteur et sa disponibilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • à découvrir une nouvelle culture communicationnelle • à entrer dans une autre communauté de communication que la sienne et à en adopter, même provisoirement et de manière réversible, certains comportements. 	<p>Apprendre à rechercher des informations métalinguistiques (en particulier auprès de l'interlocuteur natif dans le cadre du « contrat pédagogique » en situation exolingue), à partir de l'expérience acquise de la communication plurilingue et pluriculturelle et des savoir-faire métalinguistiques dont dispose déjà l'utilisateur apprenant</p>
<p>Créer, activer ou développer la disponibilité à s'impliquer dans des situations de communication présentant des risques communicationnels, dus aux malentendus potentiels découlant de différences entre les normes discursives dominantes des deux cultures communicatives au contact</p>	<p>Sensibiliser à la propriété discursive (distinguée de la correction formelle).</p> <p>Inviter à utilisation de toutes les ressources du répertoire de langues (y compris le recours à la langue première) pour gérer les situations de communication.</p>
<p>Accompagner la prise de conscience des différences de comportement verbal et faire identifier des différences globales (qui ne seront pas analysées, cependant) dans les comportements verbaux.</p>	<p>Apprendre à percevoir les différences entre certaines formes de comportement verbal (relativement à l'intonation, l'intensité de la voix...), non verbal (gestualité, postures, distance...) et discursif (formes de l'interaction (interruption, respect des tours de parole...)).</p> <p>Faire identifier certains paramètres pertinents pour la communication (âge, relations hiérarchiques, interlocuteur connu/non connu, sexe, situations d'urgence ou ordinaires...).</p>
<p>Apprendre à gérer de manière appropriée certaines situations de communication sociale ordinaires, à l'exclusion donc de celles spécifiques à la communauté non connue</p>	<p>Faire acquérir une maîtrise verbale partiellement appropriée de quelques actes de langage isolés, entrant dans les interactions orales (réelles ou simulées) avec des non natifs ou des natifs coopératifs.</p> <p>Faire acquérir une gestion linguistiquement correcte et partiellement appropriée de quelques interactions orales, de type personnel ou fonctionnel, essentiellement</p>

	centrées sur les actes de langage relevant de la socialité (politesse verbale standard).
Faire identifier certains des « lieux/moments » caractéristiques de la politesse ordinaire (prise de contact, rupture de contact...).	Donner une certaine maîtrise des formules rituelles ou courantes de la politesse verbale (saluer, prendre congé, remercier, demander...) et faire identifier des comportements physiques qui y sont généralement associés.

A un niveau A1, on met essentiellement l'accent sur les fonctions discursives/acte de langage, qui sont le format d'interaction, limité, que l'utilisateur/apprenant est capable de gérer. Celles-ci peuvent être tendre à être interprétées à partir de points de vue ethnocentrique, fondés sur l'expérience de la communication que l'apprenant a constitué dans les diverses communautés dont il maîtrise la langue. Par exemple *se présenter* ne répond pas aux mêmes protocoles et n'a pas les mêmes fonctions sociales, selon que l'on se trouve en milieu anglophone ou francophone, malgré la similitude de dénomination. Il en va de même de l'expression des sentiments, dont les définitions et les dénominations sont particulièrement variables culturellement : honte, amertume, nostalgie....

Il importe donc que les activités portant sur des unités communicatives comportent des éléments de sensibilisation à leurs conditions sociales d'emploi.

Par exemple :

- S'informer (3.1.5) : modalités de demande d'information administratives ou personnelles (modulation, atténuation), informations qu'il peut convenir d'éviter de demander à quelqu'un (âge, revenus, situation personnelle...)
- Rectifier (3.1.7) de manière non polémique
- Ne pas pouvoir répondre à une demande d'information, en minimisant le fait qu'on en sait pas : **Ah non, je ne sais pas** (3.1.8.5)
- Exprimer le désaccord de manière acceptable par l'interlocuteur ainsi contredit (3.2.3)
- Exprimer le fait d'avoir oublié (3.2.10) en s'excusant : **Ah pardon, je ne sais plus**
- S'excuser (3.2.20 et 3.5.1) à bon escient (situations dans lesquelles ou faits dont il convient de s'excuser) ; utiliser les excuses conventionnelles
- Exprimer des sentiments négatifs de manière retenue (3.3. en général)
- Identifier la nature des sentiments et leurs formulations ordinaires (abattement, sympathie, espoir...)
- Demander à quelqu'un de faire, de manière acceptable (en suggérant : 3.4.1.2)
- Refuser une proposition de manière acceptable (3.4.2)
- Saluer : mode d'adresse (monsieur madame, nom, nom et prénom, prénom, titre (docteur)... (3.5.3)
- [...]

Ces conditions d'emploi relèvent largement de la *politesse verbale*. Par *politesse*, on entend, avec Brown et Levinson, les conduites verbales correspondant au souci des locuteurs de préserver leur «territoire» (spatial, temporel, mental) et celui de faire «bonne figure» dans les interactions sociales. Ces normes, qui ne sont pas universellement utilisées ou même admises dans une même communauté, définissent un «vivre ensemble communicatif » qui permet de prévenir les heurts avec ses interlocuteurs, en manifestant de l'intérêt pour eux et en évitant de les mettre dans l'embarras.

L'apprenant/utilisateur au niveau A1 ne dispose pas des moyens linguistiques de se conformer à ces régulations : il n'est pas en mesure du tout de réaliser certaines fonctions ou il ne dispose que d'un matériel linguistique limité qui n'est pas toujours adéquat. Il peut cependant compenser ces manques en français, au moins en partie, par de la gestuelle ou des expressions faciales (sourire) ou encore en ayant recours à d'autres langues de son répertoire. Son statut d'étranger devrait permettre à ses interlocuteurs de comprendre à quoi est due l'apparente « brutalité » de son comportement interactif. A ce stade de découverte, il n'est pas attendu de lui qu'il sache utiliser avec efficacité des fonctions comme avouer, conseiller, critiquer ou contredire. On peut cependant fixer comme objectif à la maîtrise de cette composante des compétences culturelles/interculturelles la capacité d

- d'être conscient que certaines fonctions, qui portent le même nom dans la langue cible et dans la langue première (ou d'autres langues du répertoire de l'utilisateur/apprenant), ne jouent pas nécessairement le même rôle dans la communication sociale ;

- d'identifier certaines fonctions discursives en français
- de nommer ou reconnaître le nom d'une fonction (*merci et remercier, remerciement*)
- de mobiliser les ressources verbales appropriées correspondantes recensées dans le niveau 1 (voir chapitre 3) ou utiliser des ressources issues d'autres langues qu'ils pratiquent
- de connaître, de manière intuitive, les conditions d'emploi de certaines fonctions courantes (saluer, remercier) (avec quels interlocuteurs, quels destinataires, dans quelles situations de communication...)
- de comprendre que les malentendus et/ou les réactions surprises ou amusées des interlocuteurs natifs peuvent tenir à l'emploi de certaines formes verbales non appropriées à la fonction que l'on souhaite exprimer et ne pas être imputées à d'autres causes (psychologiques, personnelles...).

9.5. La composante relationnelle

On peut être amené à décrire, analyser, porter des jugements de valeur... sur son groupe ou sa société d'appartenance ou sur d'autres, avec lesquels on est entré en contact, avec des interlocuteurs appartenant au groupe dont il est question ou avec des tiers. Dans ce cadre, l'expérience culturelle de chacun se manifeste de manière explicite et devient l'objet de l'échange : ces situations d'interaction verbale constituent un espace de contact interculturel visible. On réservera à ce type de situations d'interaction verbale la dénomination de *communication interculturelle* ou d'*interactions verbales interculturelles*. Dans les autres cas, où des ensembles culturels viennent en contact, du fait essentiellement de l'apprenant/utilisateur, et sans interaction verbale directe avec des membres d'une autre communauté, on parlera de *contacts interculturels*, lesquels ne sont pas nécessairement verbaux ni même verbalisés.

Les interactions verbales interculturelles sont une sous catégorie d'interaction, relevant en général de la sphère privée, amicale, sociale. Elles constituent un lieu de création, de cristallisation, d'exposition, de discussion, de modification, de confirmation de l'expérience sociale de chacun, où sont en jeu informations, connaissances, croyances, idéologies et valeurs.

Pour le locuteur allophone de niveau linguistique A1, la finalité majeure de ces interactions ou séquences d'interaction est probablement de mieux connaître une communauté autre que celle dont il relève, en mettant à profit ces contacts avec des membres de cette société. Ses compétences en langue cible ne lui permettent pas de mieux faire connaître sa communauté dans le cadre de tels contacts. Il a cependant la possibilité de le faire en utilisant d'autres langues de son répertoire tout comme il est susceptible de mieux faire connaître cette communauté autre (à laquelle il n'appartient pas mais qui ne lui est plus totalement étrangère) à un interlocuteur de sa propre communauté ou à un interlocuteur d'une communauté tierce (médiation assumée). Ces activités de médiation interculturelles dépassent largement du cadre de la traduction occasionnelle dite de activité de médiation (*Cadre 4.4.4*), dont seules les dimensions métalinguistiques sont décrites.

On s'attend à ce que l'utilisateur/apprenant devienne capable de gérer avec efficacité (c'est-à-dire de manière dynamique et productive) ces formes d'interactions verbales interculturelles, mais si seule la langue cible est utilisée au niveau A1) dans l'interaction, il est probable que les sujets abordés seront limités : on tendra à exclure des sujets comme par exemple, les croyances, les idéologies, les opinions, faute de ressources linguistiques suffisantes susceptibles de permettre une expression nuancée.

On notera que ces interactions relèvent tout autant de spécifications descriptibles en termes d'éducation interculturelle, puisqu'elles constituent une des formes du *contact interculturel*, sans doute la plus riche de potentialités, puisqu'en dimension réelle. Elles relèvent aussi de l'apprendre à connaître et à interpréter. Les connaissances ou les informations, mises en circulation dans ces interactions, par les membres de la communauté cible à destination d'allophones, en quête d'information auprès d'eux, peuvent avoir des statuts épistémologiques très différents : mise en discours de l'expérience individuelle, à travers les représentations sociales marquées par des appartenances de groupes, connaissances objectivées provenant des sciences sociales, croyances, opinions, convictions, stéréotypes, contrevérités... Elles sont à interpréter pour ce qu'elles sont par l'apprenant/utilisateur.

Spécifications au niveau de découverte de la composante relationnelle des compétences culturelles/interculturelles

Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matériel verbal correspondant
Capacité à gérer avec succès des situations de communication simulées ayant, en partie, pour objet la	Capacité à réaliser des échanges verbaux constitués de demandes d'informations (questions) et d'apports

communauté cible, essentiellement en langue première (ou dans une langue tierce commune) et en langue cible, mais limitées à des échanges destinés à obtenir et à donner les informations recherchées.	d'informations ou d'appréciations (réalisés par des moyens uniquement lexicaux). Capacité de réagir verbalement (en langue première ou une autre langue du répertoire) aux informations
Capacité à participer à des échanges entre apprenants ou avec l'enseignant ayant pour objet la société cible, en langue première.	Capacité à demander des informations et des interprétations en langue première (recours à des sources en langue première de l'apprenant, pour l'apport d'informations sur la société cible).
Capacité à gérer avec succès des situations de communication simulées ou des échanges réels limités ayant pour objet la communauté cible, en langue première (ou dans une langue tierce commune) et partiellement en langue cible (obtenir et donner les informations et les explications recherchées). Capacité à comparer les communautés de manière globale : décrire des caractéristiques de sa communauté en langue cible (donner des informations sur soi-même, en tant que sujet social).	Capacité à demander des informations, des précisions, en langue cible, dans le cadre d'une brève série d'échanges. Capacité à fournir des informations non demandées et à les accompagner de jugements de valeur ou de commentaires, au moyen de toutes les ressources du répertoire plurilingue.

Ces interactions font intervenir des fonctions (en langue cible) comme : décrire, raconter, comparer, évaluer, expliquer (par exemple : expliquer un mot : définition linguistique, commentaire encyclopédique)... et en général, gérer l'échange interactif de manière bienveillante... Les moyens linguistiques disponibles en A1 n'autorisent qu'une forme limitée d'interaction en langue cible. Les notions spécifiques potentiellement impliquées dans ces échanges relèveront probablement, pour les mêmes raisons, de la vie quotidienne et matérielle :

- . Habitudes alimentaires, heures des repas, composition des repas.
- . Le climat, le temps qu'il fait.
- . Rythmes quotidiens, hebdomadaires, vacances, week-end, fêtes.
- . Loisirs, télévision.
- . Famille.
- . Santé.
- . Sports et activités sportives.
- . Activités professionnelles.

Les notions relatives aux questions de société constituent des lieux potentiels de différenciations culturelles, de différenciations sociales, de désaccords fondés sur l'appartenance à des groupes et sociétés différents et/ou relevant de positions idéologiques différentes. Elles ne seront probablement pas sollicitées au niveau de découverte, les réactions des utilisateurs/apprenants demeurant à l'état de réactions personnelles, non exprimées auprès des interlocuteurs natifs.

9.6. La composante interprétative

Même à ce stade de développement des compétences culturelles et interculturelles, la capacité à interpréter une réalité sociale et culturelle inconnue est activée : elle est particulièrement indépendante des compétences linguistiques et communicationnelles de niveau A1, puisqu'elle se suppose pas nécessairement de la verbalisation ou de l'interprétation de textes et documents en langue cible.

Si l'on s'en tient aux enseignements en milieu allophone, le contact culturel se produit à travers l'enseignant, le manuel, les médias nationaux, les relations personnelles... Il s'agit donc essentiellement d'un contact à travers des documents oraux, écrits ou audiovisuels, qu'il convient d'apprendre à comprendre linguistiquement et à interpréter socialement. Considérant les compétences définissant A1, il est probable que les connaissances nécessaires seront aussi transmises en partie au moyen d'autres langues que la langue cible.

Pour faire de l'utilisateur/apprenant un observateur curieux et attentif d'une réalité inconnue ou peu connue, il importe de mettre en place des activités permettant d'interpréter les faits sociaux en fonction de sa propre expérience,

de ses connaissances, de ses valeurs et croyances, au-delà de réactions ethnocentriques non contrôlées. Cet entraînement à l'observation de la réalité sociale implique de rendre l'apprenant capable :

- de repérer des indices
- de mettre les indices et les observations ponctuelles en corrélation
- de distinguer événements ou faits sans signification autre qu'accidentelle pour la communauté cible de ceux faisant sens dans celle-ci (en ce qu'ils en mettent en évidence les structurations, les problèmes...).
- d'identifier les connaissances et informations nécessaires et disponibles et d'en distinguer la nature et la portée, en fonction de leurs conditions de production et des enjeux auxquels elles sont susceptibles de répondre.
- d'établir des comparaisons en ayant conscience de la difficulté de mettre en regard des réalités qui peuvent ne pas être comparables (même si elles sont matériellement identiques), ce qui implique de veiller aux comparaisons « frontales comme si les communautés étaient homogènes.
- d'être conscient des limites de toute généralisation « nationale », en ce que les communautés nationales ne sont pas homogènes culturellement.

Ces activités font partie intégrante d'une éducation interculturelle, en ce qu'elles contribuent à la création d'une expérience interculturelle maîtrisée.

Au niveau A1, le matériel utilisé sera essentiellement constitué d'indices non verbaux ou non textuelle, représentant la matière culturelle brute à interpréter : statues, largeur des rues, paysages ruraux, façade des églises, coupe de cheveux, affiches...

Spécifications au niveau de découverte de la composante interprétative des compétences culturelles/interculturelles

Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
<p>Disponibilité à ne pas se satisfaire d'informations touristiques ou de représentations ordinaires stéréotypées, sur la société à découvrir.</p> <p>Capacité à rechercher des sources d'information ordinaires disponibles : guides, manuels, ouvrages de divulgation.</p>	<p>Disponibilité à utiliser toutes les ressources du répertoire plurilingue et pluriculturel, pour l'appropriation de ces connaissances et de ces informations.</p> <p>Lecture de textes d'orientation encyclopédique rédigés dans la langue première ou une autre langue cible connue.</p>
<p>Disponibilité à observer l'environnement et à porter attention à des indices non immédiatement compréhensibles, qui appellent des interprétations.</p>	<p>Appropriation de notions générales (structuration de l'espace et du temps) et de notions spécifiques relatives à l'environnement matériel</p>
<p>Capacité à discriminer entre les observables à considérer comme porteurs de sens social et ceux qui ne le sont pas.</p>	
<p>Interprétations limitées à des constats de différences d'avec sa propre communauté, accompagnés de réactions affectives à leur propos et/ou de jugements de valeur : disponibilité à « suspendre » ces réactions jusqu'à plus ample information.</p>	

9.7. La composante éducative

Dès le stade initial de découverte de l'altérité, L'apprenant/utilisateur doit être mis en mesure de commencer à gérer ce qui apparaît sous forme d'émotions, de sentiments et de réactions, de toute nature, que sont susceptibles de produire les contacts avec une société inconnue ou peu connue. On peut assigner aux langues des fonctions de communication, qui font d'elles des instruments des échanges, de la vie économique..., qui donne à leur connaissance une valeur économique. Mais cette finalité immédiate ne devrait pas exclure les fonctions éducatives d'une expérience des langues. On peut retenir comme finalité des formations en langue la constitution d'une

personnalité pluriculturelle, caractérisée par une compétence pluriculturelle, symétrique, d'une certaine manière, de la compétence plurilingue (voir *Cadre européen commun de référence*, chapitre 8). Un tel projet éducatif naît du contact (réel ou virtuel) qu'établissent les langues et leurs enseignements entre des communautés différentes. Il se fonde sur la valeur reconnue à l'altérité, et donc sur la tolérance culturelle, composante d'une culture de la paix. Il fait aussi sa place à la distance critique, à l'intelligence sociale et à des valeurs fondatrices de la citoyenneté démocratique.

Si la matière verbale et culturelle est abordée dans des perspectives éducatives, il n'est pas avéré que ces finalités qui concernent des attitudes, des convictions, des habitudes, des manières d'être puissent se transformer en un *savoir être*, définissable en termes opérationnels et modélisant, et créer les effets escomptés sur les apprenants/utilisateurs. La modestie est de rigueur dans ces matières éducatives, ainsi que la prudence, car il est sans doute opportun de mesurer la difficulté à mettre au point les démarches pédagogiques correspondantes et de ne pas minimiser la résistance que peut opposer à cette entreprise l'inertie des représentations sociales et des orthodoxies établies.

Dès le stade de découverte, les activités relevant de cette composante éducative des compétences culturelles et interculturelles ont pour objectif de développer

o **des attitudes psychosociologiques** de disponibilité et d'intérêt pour la découverte de formes non connues, non familières, non expérimentées personnellement jusqu'alors, de communication verbale, de comportements individuels, d'organisations sociétales, de croyances et de valeurs...

o **des stratégies personnelles** de non minoration systématique de réalités autres (ou de non valorisation systématique de celles-ci)

o **des formes de conscience citoyenne démocratique**

Ces spécifications éducatives sont d'autant plus essentielles aux programmes de formation linguistique, quels qu'ils soient, que la langue enseignée se trouve en position dominante (comme langue officielle, comme langue d'enseignement, comme langue étrangère ou privilégiée par les groupes dominants, comme langue renvoyant à des formes culturelles considérées communément comme modélisantes...). Il est de la responsabilité éducative des décideurs en matière de politique linguistique éducative et des enseignants concernés de prendre en compte centralement ces finalités, tendues vers la valorisation et le développement du répertoire communicatif et culturel, pour faire en sorte que la langue en cours d'acquisition et la culture-civilisation en cours de découverte ne « bloquent » pas ultérieurement le développement de celui-ci, qui est destiné à se déployer tout au long de la vie.

Spécifications au niveau de découverte de la composante éducative des compétences culturelles/interculturelles

Attitudes et comportements visés	Savoirs linguistiques et matière verbale correspondants
À l'occasion des contacts avec une langue inconnue et une communauté peu ou non connue, prise de conscience de son insertion dans son propre groupe de référence, des formes de sa curiosité pour autrui (en relation avec l'égocentrisme et l'ethnocentrisme), de ses attitudes interculturelles, de sa forme de consommation touristique.	Identification des formes d'appartenance à une communauté, des marqueurs de celle-ci (y compris les stéréotypes nationaux) et de ses propres représentations de l'autre, à partir des symboles, mots, énoncés génériques et discours qui s'y rapportent.
Perception que les formations en langue « étrangère » sont un lieu de contact interculturel (même s'il n'est pas direct).	Acceptation de considérer que la connaissance des communautés autres constitue une finalité de l'enseignement/apprentissage au même titre que l'appropriation d'une langue nouvelle.
Détermination des relations entre son apprentissage linguistique et ses attentes en termes de contact interculturel.	
Prise de conscience que les incompréhensions langagières peuvent provenir du contact des cultures et non uniquement de raisons linguistiques.	Création d'une conscience de phénomènes de cette nature.

--	--

Conclusion

La pertinence pour définir des objectifs d'enseignement des différentes composantes des compétences culturelles et interculturelles au stade dit *de découverte* est variable en des situations éducatives² :

- les dimensions actionnelles n'ont de forte pertinence tant qu'objectif que pour des enseignements se déroulant en milieu francophone.
- Il en va de même pour l'apprentissage de la gestion des dimensions relationnelles qui impliquent de pouvoir échanger effectivement avec des francophones
- Les dimensions ethnolinguistiques sont partie intégrante d'enseignements véritablement communicatifs qui intègrent la prise en charge explicite de la variabilité culturelle des comportements verbaux
- Les dimensions interprétatives sont partout des objectifs de formation adaptés, car les jugements de valeur des apprenants sont partout suscitées par le contact avec une société autre, même à travers un enseignement
- Les dimensions culturelles constituent la composante éducative primordiale de toutes les formations langagières

Du point de vue de la mise en œuvre de ces compétences, cela implique les enseignants soient sensibilisés

- à leur rôle éducatif, qui fait d'eux non uniquement des enseignants de français ou de langue, mais des formateurs de citoyens pour un monde multiculturel
- à la différence qu'il importe de marquer entre le discours tenu à la première personne devant les apprenants (par ex. évocation de l'expérience personnelle relative à la France, à la francophonie et aux français, aux francophones ...) et le discours de transmission de connaissances établies
- à la nécessité d'une information (factuelle) ample et contrôlée qui prennent compte les différences d'origine et le statut des connaissances et qui ne se restreignent donc pas à des savoirs fragmentaires, peu fiables ou au vécu personnel (surtout pour les natifs)

Indications bibliographiques

BEACCO J.-C., *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, 2000.

BEACCO J.-C. et LIEUTAUD S., *Mœurs et mythes. Lecture de documents authentiques écrits*, col. BELC/Le français dans le monde, Hachette et Larousse, Paris, 1979.

BEACCO J.-C. et LIEUTAUD S., *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation : Guide pédagogique*, Hachette, Paris, 1985.

BYRAM M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon, 1997.

² Pour une caractérisation de la diversité des situations éducatives, voir Beacco J.-C. (2000) : *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, pp. 43-68.