

Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle

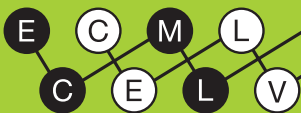
Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants

Edité par Ildikó Lázár, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei et Christiane Peck



ICCMTE

Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe s'investit depuis 1995 dans la promotion d'approches innovantes dans le domaine de l'éducation aux langues, en contribuant à mettre en œuvre et à disséminer de bonnes pratiques.

Les activités du CELV s'inscrivent dans le cadre de programmes à moyen terme et s'articulent autour de projets de recherche et développement. Ceux-ci sont conduits par des équipes d'experts internationales et portent notamment sur la formation de démultiplicateurs, la promotion du développement professionnel des enseignants et la création de réseaux d'expertise. Les publications du CELV résultant de ces activités reflètent l'engagement et l'implication active des participants et, en particulier, des équipes de coordination des projets.

Le deuxième programme à moyen terme du CELV (2004-2007) a comme thème général «Les langues pour la cohésion sociale: l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle». A travers cette approche thématique, le programme vise à répondre à l'un des défis majeurs auquel nos sociétés doivent faire face en ce début de XXI^e siècle, en mettant en exergue le rôle que l'éducation aux langues peut jouer dans l'amélioration de l'intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe.

Fondé à Graz, en Autriche, le Centre est un «Accord partiel élargi» du Conseil de l'Europe auquel 33 des Etats membres de l'Organisation ont adhéré à ce jour¹. S'inspirant des valeurs intrinsèques du Conseil de l'Europe, le CELV soutient la préservation de la diversité linguistique et culturelle et encourage le plurilinguisme et le pluriculturalisme des citoyens européens. Ses activités sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, l'organe du Conseil de l'Europe chargé de l'élaboration de politiques et d'outils de planification politique en matière d'éducation aux langues.

Informations complémentaires sur le CELV et ses publications:

<http://www.ecml.at>

¹ Les 33 Etats membres de l'Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, «l'ex-République yougoslave de Macédoine», Royaume-Uni.

Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle

Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants

Publié sous la direction de

Ildikó Lázár et Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei, Christiane Peck

Auteurs

Michaela Čaňková
Siyka Chavdarova Kostova
Ksenia Golubina
Martina Huber-Kriegler
Daniel Ivanus
Aina Kačkere
Ildikó Lázár
Denise Lussier
Gabriela S. Matei
Guadalupe de la Maya Retamar
Christiane Peck
Veronika Rot Gabrovec
Liljana Skopinskaja
Gerlind Vief-Schmidt
Silvia Wiesinger

A la mémoire d'Aina Kačkere

Le CELV souhaite remercier les autorités canadiennes pour avoir soutenu la participation de Denise Lussier tout au long du projet.

Version originale anglaise:

Developing and assessing intercultural communicative competence

A guide for language teachers and teacher educators

ISBN: 978-92-871-6225-0

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit ou transmis, sous quelque forme ou de quelque manière que ce soit, électronique (CD-Rom, Internet, etc.) ou mécanique, y compris par photocopie, enregistrement ou tout autre système de stockage et de récupération d'informations, sans autorisation écrite préalable de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche (F-67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int).

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et n'engagent pas la responsabilité du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur, Graz

Impression: Bacherneegg, Kapfenberg

Mise en page: Christian Stenner

<http://book.coe.int>

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe

Nikolaiplatz 4

A-8020 Graz

Autriche

www.ecml.at

ISBN: 978-92-871-6224-3

© Conseil de l'Europe, 2007

Table des matières

Première partie: Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle	5
1. Introduction <i>Ildikó Lázár</i>	5
2. Contexte théorique <i>Ildikó Lázár</i>	7
2.1 Définir culture et Culture	7
2.2 La prise de conscience culturelle et le processus d'acculturation	8
2.3 La communication interculturelle et la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues	9
3. Préparation d'ateliers dans le domaine de la communication interculturelle <i>Aina Kačkere, Ildikó Lázár, Gabriela S. Matei</i>	11
3.1 Qui seront les participants à l'atelier ou au stage?	11
3.2 Pourquoi organisez-vous cet atelier?	12
3.3 Qu'allez-vous enseigner?	14
3.4 Comment conduirez-vous la formation?	15
3.5 Evaluation des séances de formation	18
3.6 Liste de contrôle avant le début de la formation	19
4. Supports et activités pour le développement de la compétence interculturelle <i>Christiane Peck et Veronika Rot Gabrovec avec Michaela Čaňková, Ildikó Lázár et Gerlind Vief-Schmidt</i>	20
4.1 Introduction – Littérature, films et chansons: supports et vecteurs de la compétence interculturelle	20
Deuxième partie: Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI)	
<i>Denise Lussier avec Ksenia Golubina, Daniel Ivanus, Siyka Chavdarova Kostova, Guadalupe de la Maya Retamar, Liljana Skopinskaja et Silvia Wiesinger</i>	25
1. Introduction	25
2. Cadre conceptuel de référence de la compétence en communication interculturelle	27
2.1 Fondements théoriques	27
2.2 Les dimensions de la CCI	27

3. Evaluation des trois dimensions de la CCI	29
3.1 Evaluer les savoirs	29
3.2 Evaluer le savoir-faire	29
3.3 Evaluer le savoir-être	29
4. Méthodes d'évaluation	31
5. Les étapes de l'évaluation	34
6. L'évaluation de la CCI: l'exemple d'une unité d'apprentissage authentique	37
7. Appréciation finale: les niveaux de performance en termes de CCI	38
8. Conclusion: limites et compétence interculturelle des enseignants	40
8.1 Limites	40
8.2 Instruments d'enquête pour évaluer la compétence interculturelle des enseignants	40
9. Présentation du CD-Rom	43
Troisième partie: Les auteurs	45

Première partie: Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle

1. Introduction

Ildikó Lázár

Au cours des deux dernières décennies, de nombreux enseignants de langues, formateurs d'enseignants et chercheurs ont exprimé l'idée que le but premier de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère est de permettre aux apprenants de communiquer avec des personnes issues de milieux linguistiques et culturels différents dans un monde multiculturel. Etant donné la nécessité croissante de gérer efficacement et à bon escient la diversité culturelle, les apprenants ont aussi besoin d'acquérir une compétence en communication interculturelle. Par conséquent, nous ne pouvons que fortement recommander que tout en inculquant des compétences linguistiques, les enseignants d'une langue seconde ou étrangère intègrent divers éléments culturels dans leurs cours.

En dépit des recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et des programmes nationaux pour l'enseignement des langues de nombreux pays, l'apprentissage des langues et la formation des enseignants restent toujours largement axés sur le développement d'une compétence grammaticale et lexicale. Cependant, une bonne connaissance des règles de grammaire, l'acquisition d'un vocabulaire riche ou de quelques actes de parole et faits culturels mémorisés ne suffisent pas à aider les locuteurs non natifs d'une langue à discuter, négocier ou se faire des amis dans cette langue. De surcroît, une maîtrise parfaite de la langue ne suffira pas toujours à aider le locuteur, natif ou non natif, à communiquer de façon satisfaisante avec des personnes originaires d'autres cultures. Malheureusement, à ce jour très peu d'importance est encore accordée à la dimension culturelle de l'apprentissage des langues, car très peu d'organismes de formation des enseignants incluent la formation à la communication interculturelle dans leur curriculum, et la compétence interculturelle ne figure généralement pas parmi leurs critères de notation.

Mais qu'entend-on exactement par cette notion de dimension culturelle? Comment pouvons-nous définir et développer la compétence en communication interculturelle? Comment l'intégrons-nous dans nos cours ou ateliers? Quels sont les supports les plus adéquats pour développer la compétence interculturelle des apprenants ou des futurs enseignants? Enfin, comment pouvons-nous déterminer si la compétence interculturelle des participants à un stage ou atelier a été suffisamment développée? Le but du présent

guide est d'apporter des éléments de réponse à ces questions et d'aider les formateurs des enseignants en langue ainsi que les enseignants en poste ou en formation initiale à intégrer la formation à la communication interculturelle dans leur enseignement de manière plus systématique.

Le guide pourra servir d'ouvrage de référence théorique et pratique pour les enseignants en langue et les formateurs d'enseignants ou bien être utilisé en complément du manuel de communication interculturelle intitulé *Miroirs et fenêtres*, publié en anglais et en français par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe (Huber-Kriegler, Lázár et Strange, 2003, 2005 pour la version française). Le guide comprend une brochure papier et un CD-Rom. La brochure est divisée en deux parties. La première partie met l'emphase sur la théorie et la pratique concernant le développement de la compétence en communication interculturelle. Elle offre une introduction à chacun des chapitres suivants: fondements théoriques, préparation de stages et ateliers dans le domaine de la communication interculturelle; définitions de termes clés; supports et activités d'apprentissage basés sur la littérature, les films ou la chanson pour le développement de la compétence en communication interculturelle. La deuxième partie porte sur l'évaluation de la compétence en communication interculturelle. Elle présente des lignes directrices, une démarche d'évaluation basée sur une séquence d'apprentissage et des exemples de tâches. Le CD-Rom qui l'accompagne regroupe l'essentiel des ressources, notamment: le contexte théorique de la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues; des lignes directrices pour la préparation d'un atelier ou d'un stage; des activités et matériels didactiques; des tâches d'évaluation et des descripteurs de compétences; des articles de recherche; des comptes rendus d'ateliers; enfin, des réflexions sur les enseignements tirés des ateliers de formation organisés dans douze pays européens, entre 2004 et 2006, dans le cadre du projet ICCinTE — La communication interculturelle dans la formation des enseignants — du Centre européen pour les langues vivantes (CELV).

Le manuel avec lequel vous travaillez habituellement, de même que votre audience cible, est indifférent. Si vous pensez, comme les auteurs de ce guide, que la formation à la communication interculturelle devrait être partie intégrante de l'enseignement des langues, vous trouverez dans la présente publication un grand nombre d'idées pratiques et de quoi alimenter votre réflexion et celle de vos élèves.

2. Contexte théorique

Ildikó Lázár

2.1 Définir culture et Culture

Interrogés sur ce qu'ils entendent par culture, les enseignants en langues répondent le plus souvent en mentionnant des disciplines telles que la littérature, la géographie et l'art. Toutes ces matières en constituent certes des ingrédients très importants, mais il semble que d'autres composantes de la culture, tout aussi importantes, devraient trouver leur place dans les classes de langues vivantes.

Des disciplines comme la littérature, la géographie, l'histoire et l'art sont souvent regroupées sous le terme générique de «civilisation», c'est-à-dire la Culture avec un grand C, par opposition à la culture avec un petit c (Halverson, 1985), qui englobe des éléments peut-être moins visibles et moins tangibles et non directement rattachés à une matière traditionnelle. Cependant, Bennett (1997) affirme à juste titre que pour ne pas passer pour un parfait ignare, nous devons comprendre plus complètement la dimension culturelle de la langue.

Qu'entendons-nous alors par le terme «culture» dans le cadre de l'enseignement des langues? Hofstede (1994) définit la culture comme la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à une autre. La pyramide de Hofstede fait apparaître trois niveaux de programmation mentale: la nature universelle de l'homme, la culture et la personnalité. Il admet que tenter d'établir où se situe exactement la frontière entre la nature humaine et la culture et entre la culture et la personnalité ne va pas sans difficultés.

Selon Bowers (1992), la culture est un patrimoine de mémoires, métaphores, maximes et mythes partagés. La définition donnée par Alptekin (1993) renforce aussi l'idée que la culture ne se réduit pas à la seule «civilisation». Il affirme que les connaissances acquises socialement sont organisées selon des schémas propres à chaque culture qui constituent normalement la trame de notre perception de la réalité, à tel point que nous définissons généralement le monde à travers le filtre de notre vision du monde. De la même façon, Kramsch (1998) définit la culture comme une vision du monde, un système commun de valeurs qui sous-tend la perception, les croyances, les jugements et les comportements.

L'analogie de l'iceberg basée sur Brembeck (1977), dans l'ouvrage de Levine et Adelman relatif à la communication interculturelle (1993), compare la notion de culture à un iceberg dont seule la pointe est visible (langue, alimentation, appartenance, etc.) tandis que la plus grande partie de l'iceberg est difficile à voir ou à appréhender (style de communication, croyances, valeurs, attitudes, perceptions, etc.). Les items de

la partie invisible de l'iceberg pourraient recouvrir une variété infinie de notions allant des définitions de la beauté ou du respect des mécanismes de prise de décision collective aux idéaux gouvernant l'éducation des enfants, en passant par des valeurs relatives à l'exercice du pouvoir, au prestige, à la santé, à l'amour, à la mort, etc.

Toutes ces définitions de la culture tendent à indiquer que les éléments culturels à introduire dans l'enseignement des langues couvrent un champ beaucoup plus large que la traditionnelle liste des faits à connaître obligatoirement concernant la civilisation d'une ou deux des cultures cibles. Dans le présent guide, par conséquent, nous utiliserons le terme «culture» en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements. Au sein de ce concept plus large, pour plus de clarté et de simplicité il sera fait référence aux éléments évoquant des aspects de civilisation ou des réalisations marquantes par le terme couramment utilisé de «Culture», avec un grand C, et aux autres éléments, des croyances aux comportements, par celui de «culture», avec un petit c (Halverson, 1985).

2.2 La prise de conscience culturelle et le processus d'acculturation

Dès que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère prennent conscience des différences culturelles existant dans des domaines autres que celui de la civilisation, ils peuvent être tentés de commencer à examiner leurs propres normes, valeurs et attitudes. Comme l'a écrit Hall (1959), *«la culture cache plus de choses qu'elle n'en révèle; et il est étonnant de voir que ces secrets sont le plus mystérieux pour ceux qu'elle conditionne»*. Louise Damen (1987) se réfère à Hall lorsqu'elle affirme que la prise de conscience culturelle consiste à découvrir et à comprendre que les comportements et pensées sont culturellement conditionnés, les nôtres comme ceux d'autrui. Ainsi, le processus implique non seulement d'observer les similitudes et les différences entre les cultures, mais aussi de reconnaître le propre de la culture maternelle ou, pour reprendre l'expression de Hall (1959), de notre propre *«culture cachée»*.

Damen (1987) explique que l'apprentissage de la culture est un processus naturel dans lequel les êtres humains intériorisent les connaissances nécessaires pour fonctionner au sein d'un groupe social. Dans le milieu natal, il s'agit d'un mécanisme d'enculturation. Dans un contexte autre que le milieu natal ou secondaire, il s'agit d'une acculturation. En grandissant, nous construisons notre identité culturelle et notre mode de vie sur la base de nos propres valeurs et croyances culturelles, que nous croyons instinctivement et naturellement être vraies et puissantes. L'acculturation, en revanche, implique de prendre de la distance par rapport à la vision du monde ou au système de valeurs de la première culture, d'aborder les problèmes anciens sous un jour nouveau, et de ne plus porter de jugement à partir d'évaluations ethnocentriques.

2.3 La communication interculturelle et la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues

Hymes (1972), lorsqu'il a défini la compétence en communication, a souligné que le caractère approprié de l'énoncé, c'est-à-dire sa signification socioculturelle dans une situation donnée, était insuffisamment pris en compte. Selon Canale et Swain (1980), les éléments constitutifs de la compétence communicative sont la compétence linguistique, la compétence discursive, la compétence stratégique et la compétence sociolinguistique. Van Ek (1986) a ajouté deux autres composantes à la liste ci-dessus: la compétence socioculturelle, ou capacité de fonctionner dans plusieurs cultures, et la compétence sociale, à savoir la familiarisation avec les différences dans les us et coutumes, la confiance en soi, l'empathie et la motivation pour communiquer avec d'autres.

De nombreux enseignants en langues voient la compétence en communication interculturelle comme un prolongement de la compétence communicative. Comme l'a dit Beneke (2000), au sens large, la communication interculturelle implique l'utilisation de codes linguistiques significativement différents et un contact entre des peuples ayant des systèmes de valeurs et des conceptions du monde significativement différents. La compétence interculturelle est dans une grande mesure la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres.

Selon le modèle bien développé de Byram (1997), la compétence communicative interculturelle exige certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive. Ces attitudes ont trait à la curiosité et à l'ouverture d'esprit, ainsi qu'à la disposition à voir d'autres cultures, y compris la sienne propre, sans porter de jugement. La connaissance acquise est de deux types: d'une part connaissance de groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, d'autre part connaissance des processus généraux de l'interaction individuelle et sociale. Enfin, les aptitudes comprennent la capacité d'interpréter et de mettre en relation, de découvrir et d'interagir, ainsi que la conscience critique/l'éducation politique.

Byram et Fleming (1998) affirment qu'une personne possédant une compétence interculturelle a la connaissance d'une ou (de préférence) de plus d'une culture et identités sociales et a la capacité de rechercher et d'établir des relations avec de nouvelles personnes issues de contextes différents sans préparation spécifique préalable. Fantini (2000) décrit cinq aspects à développer pour permettre une bonne communication interculturelle: sensibilisation, attitudes, aptitudes, connaissances et maîtrise de la langue. Il cite en outre les qualités qui sont le plus souvent attribuées au locuteur interculturel: respect, empathie, souplesse, patience, intérêt, curiosité, ouverture, motivation, sens de l'humour, tolérance de l'ambiguïté, volonté d'éviter tout jugement. L'empathie, à ne pas confondre avec la sympathie, est vue comme une attitude qui permet d'appréhender les émotions ou l'état d'esprit d'autrui. Elle dérive de l'amélioration de l'apprentissage cognitif par le biais de l'affectif et exige une compréhension, une démarche active plus qu'une acceptation passive. Cela implique

un changement de point de vue qui nécessite tout un travail et un engagement. Il ne s'agit pas d'un sentiment mais d'une capacité à participer à un «mode de vie» (Byram, 1989).

Dans le présent guide, la compétence en communication interculturelle (CCI) sera définie d'une manière générale comme «la capacité à communiquer efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers» (Bennett et Bennett, 2004; voir aussi Byram, 1997; Byram, Gribkova et Starkey, 2002; Corbett, 2003; Moran, 2001; et Samovar et Porter, 1993, entre autres). Pour les formations à la communication interculturelle qui visent à développer une compétence en communication interculturelle, nous utiliserons de façon interchangeable l'enseignement de la culture par la langue et l'enseignement d'une langue/culture. Ces stages de formation incorporent consciencieusement et systématiquement des éléments relevant de la Culture ainsi que des connaissances de culture générale par le biais de divers exemples d'ordre culturel. Ces exemples, qui ne proviennent pas que de la ou des cultures cibles, privilégient le développement d'aptitudes en matière d'observation, interprétation, comparaison, médiation et découverte ainsi que la formation d'attitudes en vue de renforcer le respect, l'empathie et la tolérance de l'ambiguïté, de susciter l'intérêt, la curiosité et l'ouverture envers des personnes issues d'autres cultures et d'encourager la volonté d'éviter tout jugement.



Vous trouverez sur le CD-Rom l'intégralité du chapitre consacré au contexte théorique, ainsi que les travaux de l'équipe concernant la communication interculturelle dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants (fichiers PDF¹).

1 Ces documents, ainsi que les références, existent en anglais uniquement.

3. Préparation d'ateliers dans le domaine de la communication interculturelle

Aina Kačkere, Ildikó Lázár, Gabriela S. Matei

Le présent chapitre a pour objet d'aider l'enseignant ou le formateur à planifier et à organiser des stages ou ateliers dans le domaine de la communication interculturelle. Nos recommandations sont fondées sur la théorie décrite dans la partie du CD-Rom consacrée au contexte théorique (Theoretical background), mais aussi sur l'expérience pratique acquise lors des stages et ateliers que nous avons organisés dans nos propres contextes dans les nombreux pays dont nous venons, ainsi qu'en animant les actions nationales de formation prévues dans le cadre du projet ICCinTE du deuxième programme d'activités à moyen terme du CELV (voir les comptes rendus de l'atelier central [Central workshop report] et des événements nationaux de formation [National training event reports]). Le chapitre est organisé autour des questions les plus importantes que tout enseignant ou formateur doit se poser avant de concevoir un atelier ou un stage: qui, pourquoi, quoi et comment?

Lors de la préparation et de la tenue d'un stage ou un atelier, il est fondamental de ne jamais oublier que les réalités sont différentes d'un pays européen à l'autre. Cela veut dire que toutes les idées, tâches et activités suggérées ici doivent être adaptées aux besoins des participants et à leur contexte particulier. Le succès du stage ou de l'atelier dépendra en partie de votre capacité à exploiter l'expérience personnelle et les sentiments, attitudes, compétences et connaissances des participants. En votre qualité de formateur, modérateur ou enseignant, vous serez probablement amené à vous poser les questions suivantes:

Qui?	<p>3.1 Qui seront les participants à l'atelier ou au stage?</p> <p>Qui seront les participants? En déciderez-vous vous-même ou vous a-t-on demandé d'organiser un atelier pour un groupe particulier? Les étudiants, les enseignants en poste ou en formation initiale et les formateurs d'enseignants auront probablement différents besoins et différentes attentes et diverses expériences personnelles de l'altérité; tous n'auront pas les mêmes raisons de participer à un atelier sur la communication interculturelle, ni le même degré de motivation. Cherchez à en apprendre le plus possible sur les participants à l'avance. Plus vous en saurez, mieux vous pourrez préparer votre atelier.</p> <p>Si vous êtes formateur, pour plus d'efficacité essayez d'inviter des personnes de différents contextes qui pourront diffuser les résultats de l'atelier à une audience plus large, garantissant ainsi un effet multiplicateur.</p>
------	---

Pourquoi?	<p>3.2 Pourquoi organisez-vous cet atelier?</p> <p>Si les participants sont des enseignants en poste ou en formation initiale, ou des formateurs d'enseignants, ils auront probablement tous déjà appris quelque chose concernant les études culturelles, voire la communication interculturelle. Il va de soi que vous devez mettre à profit leurs connaissances de départ. A cette fin, les participants devraient remplir un petit questionnaire d'analyse des besoins avant la tenue de l'atelier (voir sur le CD-Rom le modèle de questionnaire d'analyse des besoins utilisé avant l'atelier de formation ou avant le début d'un cours [Sample pre-workshop questionnaire]). Si cela n'est pas possible, le formateur devra chercher à s'informer de leurs attentes par d'autres moyens. Il pourra aussi être utile de demander à l'avance une description de leur profil professionnel à l'organisme d'accueil.</p> <p>Il est bon de suivre la démarche suivante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sur la base des informations dont vous disposez, analysez la situation cible: de quelles connaissances ou aptitudes (ou autres aspects de la compétence interculturelle) les participants auront-ils fondamentalement besoin dans leur travail? 2. Comparez ce qu'ils ont ou savent probablement déjà avec ce que l'on attend d'eux. 3. Réfléchissez à leurs besoins, à leurs attentes et aux raisons pour lesquelles ils participent à l'atelier. <p>Après avoir effectué l'analyse des besoins, vous pouvez définir le but global ou les objectifs généraux de l'atelier ou du stage.</p> <p>Ces objectifs pourront notamment être les suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ développer la conscience culturelle; ▪ développer la compétence interculturelle des participants (connaissances, aptitudes, attitudes); ▪ apprendre à gérer la diversité culturelle à l'intérieur et en dehors de la classe; ▪ familiariser les participants au cadre théorique de base de la compétence en communication interculturelle; ▪ définir des termes tels que culture, acculturation, communication interculturelle et compétence interculturelle; ▪ s'exercer à concevoir et à tester des activités ayant une dimension interculturelle destinées à être utilisées dans le cadre d'un cours de langue;
------------------	---

<p>Pourquoi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ analyser les composantes culturelles des manuels actuels; ▪ s'exercer à modifier ou à compléter des exercices de manuels en usage actuellement de manière à pouvoir transformer tout exercice en une activité enrichissante d'un point de vue culturel; ▪ apprendre à utiliser la littérature, les films ou la musique pour développer une compétence interculturelle; ▪ apprendre à évaluer la compétence en communication interculturelle; ▪ discuter de l'importance d'intégrer la culture à l'enseignement des langues; ▪ tout autre but en rapport avec les besoins professionnels des stagiaires. <p>Après avoir énoncé le but global ou les objectifs généraux, vous pouvez formuler quelques objectifs spécifiques, c'est-à-dire ce que les participants devront avoir appris et être capables de faire à l'issue de l'atelier ou du stage. Par exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ comprendre la formation de leur expérience et de leurs propres opinions et attitudes; ▪ mieux comprendre leur propre identité culturelle et comment elle s'est forgée; ▪ comprendre ce qui unit ou sépare des peuples de cultures différentes; ▪ comprendre et briser les clichés; ▪ traiter le thème de l'affrontement et du choc des cultures; ▪ partager une compréhension commune des concepts clés de la communication interculturelle; ▪ analyser les manuels en usage actuellement dans une perspective interculturelle; ▪ faire la différence entre les activités fondées sur le savoir et celles qui sont axées sur les aptitudes ou les attitudes; ▪ concevoir ou adapter des exercices (de langue) en intégrant la dimension interculturelle; ▪ diriger des jeux de sensibilisation à l'interculturel, des activités de simulation et des jeux de rôle, ainsi que des activités ethnographiques développant la compétence interculturelle;
-------------------------	--

<p>Pourquoi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ connaître les principes essentiels de l'évaluation de la compétence en communication interculturelle; ▪ justifier et défendre leurs propres opinions de manière respectueuse et écouter les autres sans porter de jugement hâtif; ▪ travailler en groupe et encourager l'ouverture, l'empathie et la coopération; ▪ accepter ce nouveau rôle de guide, chercheur et participant dans le processus d'apprentissage en tant qu'enseignant ou formateur.
<p>Quoi?</p>	<p>3.3 Qu'allez-vous enseigner?</p> <p>Dressez une première liste de contenus et inscrivez-les dans la grille de planification de l'atelier (voir modèle sur le CD-Rom – calendrier des activités des ateliers – [Timetabling intercultural communication workshops]). N'oubliez pas qu'il ne s'agit ici que d'un premier jet. Le plus probable, d'ailleurs, est que vous n'arriverez pas à remplir toute la grille à ce stade. Vous devrez souvent procéder à des ajustements jusqu'au moment où vous sélectionnerez les supports de chaque séance.</p> <p>Domaines de contenus pouvant être abordés dans le cadre d'un stage ou atelier qui vise à développer la compétence en communication interculturelle (liste non exhaustive):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ us et coutumes et modes de vie dans la culture de la langue cible (C2); ▪ similitudes et différences entre les valeurs, croyances et normes de C1 et C2; ▪ différences culturelles perçues entre C1 et C2, C3, etc.; ▪ nature et dangers des préjugés; ▪ processus d'acculturation (y compris le choc culturel); ▪ communication non verbale et proxémique; ▪ attitudes d'ouverture, curiosité, empathie et raisonnement libre de tout jugement; ▪ stratégies de communication utiles dans des contextes interculturels; ▪ autres.

Comment?	<p>3.4 Comment conduirez-vous la formation?</p> <p>Vos décisions seront influencées par la longueur du stage ou de l'atelier, mais aussi par l'âge, le niveau et l'importance du groupe. Si vous voulez en outre développer des habiletés et des attitudes, il faut en restreindre le nombre. Une participation active de chacun est en effet fondamentale. S'il y a beaucoup de participants, vous pouvez les diviser en petits groupes de six à huit personnes pour certaines tâches, et de deux à trois personnes pour d'autres.</p> <p>Autres facteurs à prendre en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la séquence logique du contenu; ▪ au départ, l'essentiel est de frapper les esprits pour susciter l'intérêt; ▪ le programme de travail doit être établi de manière à ce que tous aient d'emblée des objectifs clairs et bien balisés, et terminent la formation en ayant le sentiment d'avoir atteint ces objectifs; ▪ il convient de prévoir différents types d'activités et modes de travail (il ne s'agit pas d'écouter une conférence deux heures durant...); ▪ prévoir aussi une progression dans les activités, en allant du niveau de risque le plus faible au plus élevé (par exemple, des activités axées sur les discussions en petits groupes présentent moins de risque qu'un jeu de rôle). <p>Voici un ensemble de principes de travail interdépendants qui guident la manière dont nous planifions et conduisons des séances de formation (fondé sur Gabriela S. Matei et al., <i>Guide pratique du formateur</i>). Nous résumons ici les plus importants:</p> <p><i>Construire l'atelier à partir de la réalité des participants</i></p> <p>En pratique, cela veut dire de permettre aux participants d'explorer et de partager leurs suppositions, expériences et connaissances préalables. Qu'ils soient nouveaux ou qu'ils aient une certaine expérience, tous les stagiaires percevront tout ce que vous leur apporterez pendant le stage ou l'atelier sur cette toile de fond. L'expérience passée et nouvelle est la base essentielle des nouvelles idées en matière d'enseignement.</p>
-----------------	--

Comment?

Faciliter la discussion entre les participants

En explorant leurs expériences et leurs idées, les participants sont amenés à discuter entre eux. Une large place doit être réservée ici au récit personnel. Sous forme d'histoires et anecdotes, les participants vont ainsi pouvoir raconter des incidents qui les ont marqués. De tels échanges d'expériences et d'idées ne se produisent pas spontanément, mais doivent être facilités par le formateur pour être fructueux. Pour ce faire, il faut prendre en compte les caractéristiques individuelles et du groupe, être capable de structurer la communication dans un groupe et savoir traiter avec doigté les informations personnelles concernant les participants.

Fournir des occasions pour l'apprentissage actif, le bilan personnel et la réflexion

Nous pensons qu'un réel apprentissage intervient lorsque les stagiaires s'engagent véritablement et participent à l'activité, c'est-à-dire lorsqu'ils parlent, explorent des idées, imaginent des solutions aux problèmes posés par la formation et l'enseignement interculturel ou même en planifiant une activité en classe. Il est donc essentiel que les participants soient actifs lors des séances de formation. Cependant, ils ont aussi besoin de temps pour marquer une pause, s'arrêter sur ces nouvelles idées et y réfléchir, afin de pouvoir les «assimiler». Un bon équilibre entre les occasions d'action et de réflexion peut favoriser un «apprentissage plus approfondi», c'est-à-dire ayant des résultats plus significatifs et durables.

Aider les participants à conceptualiser si nécessaire

Nous voulons qu'à l'issue de la formation les participants repartent avec un bagage de nouveaux concepts et idées qui commencent à être assimilés. Un formateur doit être prêt à apporter idées, concepts ou théories aux moments clés des séances, c'est-à-dire lorsque les participants sont prêts à faire le lien entre ces apports et leur propre compréhension et pratique, le plus souvent après s'être livrés à une exploration intensive d'idées et d'expériences.

Créer des liens avec la réalité de l'enseignement — La salle de classe, la salle des professeurs et l'école

Les stagiaires viennent du monde de la classe; c'est dans une salle de classe qu'ils se retrouveront après la formation. En bonne logique, celle-ci doit être adaptée à leur contexte d'enseignement immédiat ou futur. Pour répondre à cette attente, une approche possible est de

<p>Comment?</p>	<p>travailler activement sur la base d'exemples réels de situations d'enseignement (il pourra s'agir de situations observées dans les classes des participants). Les stagiaires apprécient en outre qu'une partie des séances soit consacrée à élaborer de nouveaux projets ou à tester des idées d'activités pour la classe.</p> <p>Après avoir considéré les principes généraux, vous pourrez utiliser les techniques et activités qui vous sembleront les plus appropriées dans la liste ci-dessous (liste non exhaustive):</p> <p>Techniques recommandées et types d'activités:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ séance de réflexion (pour savoir ce que les participants ont en tête à propos de certaines questions); ▪ présentations brèves (pour découvrir les expériences des participants et alimenter les discussions futures); ▪ situations anecdotiques (pour sensibiliser aux différences culturelles et à leur importance dans la communication); ▪ jeux de rôle et simulations de communication avec des gens d'autres cultures (pour se mettre en situation autant que possible); ▪ réalisation d'un projet culturel (pour donner aux participants des idées de projets enrichissants d'un point de vue culturel, qu'ils pourraient mettre en œuvre avec leurs stagiaires ou élèves dans leur travail d'enseignement); ▪ tâches ethnographiques (pour donner une idée de tout ce que l'on peut apprendre par le biais des interviews et de l'observation); ▪ quiz (pour donner au groupe des informations précises sur différentes cultures et stimuler ainsi une discussion systématique par petits groupes); ▪ discussions entre pairs ou par petits groupes (pour aider les participants à perdre leur timidité avant de débattre des idées à l'échelle du groupe ou de la classe entière); ▪ débat, essentiellement après chacun des types d'activité décrits ci-dessus. Il est très important d'échanger des idées et de débattre du vécu des participants pour susciter une nouvelle réflexion. Le débat aide aussi bien l'animateur de l'atelier que les participants à clarifier leur attitude envers les questions posées ou les problèmes ressentis.
------------------------	---

3.5 Evaluation des séances de formation à la communication interculturelle

Gabriela S. Matei

L'évaluation fait partie intégrante des processus de formation

A la fin du stage ou de l'atelier, nous devons porter un jugement provisoire sur la manière dont la formation a été perçue par les participants. Il importe de procéder à une évaluation globale pour savoir ce qu'ils en ont retiré. Vous voudrez probablement créer et traiter vos propres formulaires d'évaluation, mais vous pouvez aussi utiliser des formulaires types et les adapter à vos besoins spécifiques pour telle ou telle formation. Pour vous aider, nous vous présentons sur le CD-Rom [Evaluation methods and instruments] quelques exemples de méthodes et instruments d'évaluation utilisés lors des événements nationaux de formation (ateliers de formation à la communication interculturelle) organisées dans le cadre du projet ICCinTE.

3.6 Liste de contrôle avant le début de la formation [Final checklist]

Ildikó Lázár

Après avoir planifié le stage ou l'atelier, nous vous invitons à pointer la liste ci-après:

1. Le début de la séquence d'apprentissage est-il axé sur les expériences des participants?
2. Allez-vous d'abord chercher à savoir ce qu'ils connaissent du sujet avant de commencer à partager vos idées?
3. Quels besoins essentiels des participants doivent être satisfaits lors de chacune des séances?
4. Est-il possible d'atteindre les buts et objectifs avec les contenus et la structure prévus dans les délais impartis?
5. Chacune des différentes étapes constitue-t-elle un prolongement logique de la précédente?
6. Y a-t-il suffisamment de variété dans votre planification en termes de modes de travail, apports et ressources?
7. Avez-vous élaboré et préparé tous les supports dont vous aurez besoin?
8. Avez-vous fait suffisamment de photocopies de vos documents?
9. Avez-vous vérifié la salle et l'équipement?
10. Avez-vous préparé des formulaires de retour d'information (ou imaginé toute autre forme d'évaluation?) à remettre par les participants en fin de stage ou d'atelier?



Sur le CD-Rom, vous trouverez aussi les documents suivants pour vous aider à préparer vos stages et ateliers dans le domaine de la communication interculturelle:

1. modèles pour l'établissement du calendrier des ateliers [Models for the timetabling of workshops];
2. exemple de questionnaire à remplir avant l'atelier [Sample pre-workshop questionnaire];
3. méthodes et instruments d'évaluation du stage ou de l'atelier [Workshop and course evaluation methods and instruments];
4. leçons tirées de l'organisation de douze ateliers interculturels dans le cadre du projet ICCinTE du CELV [Lessons learnt].

4. Supports et activités pour le développement de la compétence interculturelle

Christiane Peck et Veronika Rot Gabrovec, avec Michaela Čaňková, Ildikó Lázár et Gerlind Vief-Schmidt

4.1 Introduction – Littérature, films et chansons: supports et vecteurs de la compétence interculturelle

Veronika Rot Gabrovec

«Tu n’as sans doute pas beaucoup vécu dans la mer...

– Non, en effet, dit Alice.

– ... et peut-être que tu n’as jamais été présentée à un homard...

– J’ai goûté une fois... commença Alice. Mais elle s’interrompit brusquement et dit: Non, jamais.

– ... de sorte que tu ne peux pas savoir combien le quadrille des homards est une chose charmante !»

(Lewis Carroll, Alice au pays des merveilles)

C’est une vérité universellement reconnue que tous les textes sont porteurs d’une charge culturelle et sont influencés par le contexte social, tout comme la communication verbale et non verbale est chargée des valeurs sociales et culturelles d’une société. En littérature, différents concepts du temps et de l’espace peuvent être montrés très clairement; des stratégies conversationnelles, des modes de rencontre et de réflexion sont exposés et décrits; plusieurs systèmes sociaux sont présentés. En bref: les artefacts sont mentionnés et décrits, et les mentefacts et les sociofacts sont exposés et présentés «en action».

Alors pourquoi ne pas – du moins de temps en temps – profiter de ce système «d’écoute» d’une dimension illimitée? Un système qui nous permet d’avoir un aperçu d’autres cultures, d’écouter des histoires au sujet d’autres personnes ou de nous introduire dans leur vie et de les observer sans être accusé de voyeurisme (le faire autant que possible peut même nous valoir des éloges !); un système qui nous emporte véritablement dans un voyage à travers le temps et l’espace, un système interculturel, interdisciplinaire, interpersonnel et intrapersonnel de par sa nature même... Pourquoi ne pas utiliser la littérature — des textes qui nous parlent, des textes qui parlent de vous

et moi, des textes qui peuvent apporter une diversité plausible et générer une participation émotionnelle au sein même de la classe?

Pourquoi «non»? Nous avons entendu des enseignants dire que leurs élèves trouvent la littérature trop difficile. Cela ne les intéresse pas et ils ne sont pas suffisamment compétents pour aborder des sujets littéraires. De fait, ils ne possèdent pas toujours les habiletés linguistiques nécessaires pour comprendre et apprécier la littérature, y compris dans leur langue maternelle, et a fortiori dans une langue étrangère. Cependant, en la considérant comme un trésor qu'il faut savoir chérir et préserver, n'avons-nous pas mis la littérature sur un piédestal? Il y a longtemps que la littérature et la linguistique se sont rencontrées et se sont données la main, l'on a déjà écrit bien des études dans le domaine de la littérature et des études culturelles... Dès lors, n'est-il pas grand temps que les études culturelles et interculturelles soient rattachées au reste du groupe et commencent à s'épanouir pleinement? Pourquoi ne pas introduire aussi la communication interculturelle dans l'enseignement des langues?

Heureusement, les enseignants semblent avoir moins de scrupules lorsqu'il s'agit de films ou de musique, peut-être parce que nous sommes tous conscients de la nécessité d'approches centrées sur l'apprenant. Bien choisie, la musique permettra de joindre l'utile à l'agréable dans toute salle de classe. Les élèves travailleront avec plaisir (et le professeur aussi, espérons-le) tout en apprenant énormément de choses sur d'autres cultures.

En ce qui concerne les films, aucune explication ou justification n'est nécessaire en cette époque où la culture visuelle est prédominante, où les textes sont de plus en plus visuels; à l'école et partout ailleurs, nous sommes à l'ère des «générations visuelles». Utiliser un film comme support d'enseignement non seulement permet de combler l'écart médiatique qui peut exister entre la génération de l'enseignant et celle des apprenants, mais encore permet à ces derniers de voir les endroits dont il est question dans leurs lectures ou dont ils ont entendu parler, de décoder le langage corporel des personnages, d'entendre plusieurs langues, accents et types d'intonation. Les élèves peuvent devenir des observateurs omniprésents — en bref, ils peuvent être pleinement confrontés à d'autres cultures et découvrir leurs us et coutumes sans même sortir de la classe. Si nous gardons présent à l'esprit que l'impact de la réalité montrée dans des supports visuels est aussi puissant qu'il peut l'être, tout en étant très subjectivement sélectif (tout comme n'importe quel compte rendu personnel de tout événement), nous pouvons les utiliser avec succès comme d'intéressants tremplins pour des débats, des activités d'écriture ou des jeux de rôle. De fait, ils offrent des possibilités pour une pléthore d'activités qui permettent à tous les intéressés (enseignants et élèves) d'apprendre en s'amusant.

Les auteurs de ces supports sont tous eux-mêmes des enseignants en poste ou des formateurs d'enseignants. Ils sont très conscients du fait que les enseignants excellent généralement dans la collecte de ressources diverses et leur adaptation en vue d'une utilisation en classe. Dans tout ce que nous trouvons, cependant, peu de supports sont adaptés aux besoins des élèves - il faut le plus souvent ajouter un point, ici ou là, pour

mettre ces ressources en adéquation avec les exigences du cours. C'est pourquoi les auteurs ont voulu ici offrir aux enseignants (et aux apprenants) des outils qu'ils pourront facilement adapter à leurs propres besoins.



Vous trouverez ainsi sur le CD-Rom:

- des lignes directrices générales relatives à l'utilisation de la littérature pour le développement de la compétence interculturelle [General guidelines for using literature to develop intercultural competence], avec des suggestions sur comment mettre l'accent sur la dimension interculturelle lors de l'étude de textes littéraires (fiction, poésie, nouvelles, romans de voyage);
- des lignes directrices relatives à l'utilisation de films pour le développement de la compétence interculturelle [Guidelines for using films to develop intercultural competence], avec des suggestions sur comment mettre l'accent sur les questions culturelles lors de l'étude de supports visuels (publicités, annonces et films);
- des lignes directrices relatives à l'utilisation de chansons pour le développement de la compétence interculturelle [Guidelines for using songs to develop intercultural competence], avec des suggestions sur comment mettre l'accent sur l'apprentissage interculturel lors de l'étude de matériels audio (chansons).

Ces orientations sont valables pour tout texte, film ou chanson. En outre, vous découvrirez probablement que certaines des idées présentées dans la section «Films» peuvent être utilisées lors de l'analyse d'un roman, et que certaines des suggestions concernant les genres littéraires sont aussi applicables aux chansons et aux films. De par leur conception même, ces lignes directrices sont interchangeable. Elles vous laissent une entière liberté de choix et toute latitude pour imaginer des prolongements.

Pour renforcer encore leur utilité pratique, les auteurs ont inclus des sections où les recommandations générales sont appliquées à des poèmes, récits, romans, films et chansons spécifiques. Vous trouverez des suggestions, et même des plans de leçons, pour des séances consacrées à:

- trois poèmes de Liz Lochhead pour développer la compétence interculturelle;
- des activités pour explorer *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry;
- des activités pour explorer la nouvelle de Malamud *Black is My Favorite Color*;
- des tâches et activités pour le film *Ana (Real women have curves)*;
- des tâches et activités pour les chansons: *Stranger than you* et *Minstrel man*.

La dernière partie de ce chapitre est une bibliographie annotée. Elle comporte de longues listes de romans et récits et de films et chansons recommandés dans plusieurs langues, que les auteurs ont jugé particulièrement propres à développer la compétence interculturelle des stagiaires ou des apprenants. Cette liste peut bien sûr être prolongée à l'infini: chaque jour apparaissent de nouveaux documents imprimés, de nouvelles chansons, de nouveaux films qui jettent une lumière originale et rafraîchissante sur les aspects interculturels. Cependant, les auteurs espèrent que la bibliographie proposée encouragera les utilisateurs à commencer à explorer ce domaine et à ajouter leurs propres entrées à la liste intitulée *Bibliography with ideas for further reading, viewing and singing* – «Quelques idées pour aller plus loin (lectures / films / chansons)».

Quelques mots encore pour conclure: si nous enseignons une langue dans le contexte culturel pertinent, les apprenants sont sensibilisés simultanément à la langue (grammaire, syntaxe, vocabulaire) et à la culture/Culture. Ils développent la compétence communicative nécessaire et font preuve d'une capacité grandissante à surmonter les difficultés d'adaptation culturelle; enfin (du moins nous l'espérons), ils sont d'autant plus motivés pour chercher à en apprendre plus sur eux-mêmes et sur la construction de l'autre. Le moment viendra où nos élèves non seulement écouteront et liront l'histoire du quadrille, mais fredonneront l'air et connaîtront les figures de la danse. Peut-être se lanceront-ils même dans la lecture d'un autre livre...

Deuxième partie: Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI)

Denise Lussier avec Ksenia Golubina, Daniel Ivanus, Siyka Chavdarova Kostova, Guadalupe de la Maya Retamar, Liljana Skopinskaja et Silvia Wiesinger

1. Introduction

Le but de ce chapitre est de susciter une réflexion chez les enseignants et de suggérer différentes possibilités d'évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI). L'objectif n'est pas de passer en revue toutes les modalités d'évaluation de la CCI, mais de présenter quelques lignes directrices et des idées pratiques.

Ce chapitre donne une description succincte des aspects théoriques de l'évaluation de la CCI et présente un cadre conceptuel de référence (section 2). Il fournit des lignes directrices pour l'évaluation des trois dimensions de la CCI: les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être (section 3). Enfin, il contient différentes méthodes pour évaluer le profil des élèves en termes de CCI (section 4) et les étapes de l'évaluation de la CCI (section 5).

Le chapitre prend en compte les orientations et lignes directrices proposées dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001) et dans le Portfolio européen des langues: la composante interculturelle et apprendre à apprendre (2003) produits par le Conseil de l'Europe en fonction du développement et de l'évaluation de la compétence en communication interculturelle dans le contexte de l'enseignement des langues. Comme indiqué dans le CECR, le terme «contrôle» est utilisé au sens de l'évaluation de la maîtrise de la langue (tâches de contrôle, procédures de contrôle, etc.), mais toutes les composantes de la CCI ne sauraient être évaluées par un test de langue. Pour faire référence à une dimension plus large comme celle du savoir-être ou à l'ensemble du processus, nous employons le terme «évaluation».

Le CD-Rom contient des orientations pratiques, des tâches et des procédures d'évaluation. Il s'adresse aux enseignants qui cherchent à élaborer des tâches évaluatives dans leur cours et aux formateurs qui organisent et mettent en œuvre des ateliers de formation dans le domaine de la communication interculturelle ou qui doivent élaborer une série de tâches d'évaluation pour évaluer la compétence interculturelle des participants aux stages de formation. Les enseignants peuvent choisir parmi un large éventail d'exemples de méthodes d'évaluation allant des tâches d'évaluation et l'auto-évaluation des apprenants (section 5) aux instruments d'enquête destinés à évaluer la capacité des enseignants à enseigner la CCI (Articles de

recherche/Lussier Our research articles/Lussier; Articles de recherche/Golubina Our research articles/Golubina). Certains des éléments pratiques sont fondés sur le contenu de l'unité 5 (Vivre d'amour et d'eau fraîche?) du manuel *Miroirs et fenêtres* (2005) qui est décrite à la section 6 (exemple d'une unité d'apprentissage). Le CD-Rom contient aussi des descripteurs associés à des niveaux différents de performance définis en termes de CCI (section 7) et différentes sources de références sur des sites web, des dictionnaires ou des encyclopédies.

2. Cadre conceptuel de référence de la CCI

2.1 Fondements théoriques

En enseignement des langues, les apprenants doivent apprendre à interagir avec d'autres et, par conséquent, à jouer un rôle d'intermédiaire entre deux ou plusieurs cultures. Par «interagir efficacement en contexte culturel», il faut entendre une négociation entre des individus fondée sur des traits généraux propres à certaines cultures et sur des spécificités culturelles qui sont dans l'ensemble respectueux et favorables à chacun. Ceci implique un entrecroisement d'identités et des «positions» qu'ils sont appelés à défendre; entre également en jeu la façon dont ils s'emploient à façonner, styliser, produire et représenter ces positions (Hall, 1996). Les apprenants devraient être déterminés à transformer les échanges linguistiques en rencontres et en relations interculturelles (Guilherme, 2000). Cela exige certaines attitudes, connaissances et habiletés non prises en compte dans les cadres conceptuels antérieurs, d'où la nécessité de nouveaux cadres conceptuels de référence dans le domaine des langues pour passer, d'une part, d'une «compétence linguistique» à une «compétence de communication» (Canale et Swain, 1980) et, d'autre part, au développement d'une «compétence de communication interculturelle» dans l'élaboration des curricula en langues secondes ou étrangères. C'est pourquoi le présent chapitre reprend les modèles de Byram (1997) et Lussier (1997; 2003) pour traiter des dimensions et sous-dimensions de la CCI (les compétences de l'utilisateur/apprenant) au regard du CECR (chapitre 9, Evaluation).

Il est également important que le lecteur se réfère aux définitions de la «compétence interculturelle» et de la «compétence en communication interculturelle» et, par voie de conséquence, de ce que l'on attend d'un «locuteur interculturel». Vous trouverez sur le CD-Rom (section 2 – Cadre conceptuel de référence de l'évaluation de la CCI), la terminologie utilisée aux fins de l'évaluation.

2.2 Les dimensions de la CCI

Les trois dimensions de la CCI sont:

1. les *savoirs*, c'est-à-dire les éléments de connaissance liés à la mémoire collective, à la diversité des modes de vie et au contexte socioculturel des sociétés et cultures des communautés dans lesquelles une langue est parlée. Cela renvoie à la prise de conscience interculturelle, qui implique la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible».
2. le *savoir-faire*, qui, dans un premier temps, demande de savoir fonctionner, linguistiquement parlant, dans la langue cible. En deuxième instance, l'apprenant doit parvenir à interagir dans différents environnements ou modes de vie et à s'ajuster à différents contextes en intégrant de nouvelles expériences et en utilisant

efficacement sa compétence langagière. En dernier lieu, il doit pouvoir développer les capacités voulues pour pouvoir interpréter et négocier l'interaction en termes d'habiletés, à savoir: des habiletés sociales (usages et conventions), des habiletés de la vie quotidienne (actes courants de la vie quotidienne), des habiletés techniques et professionnelles (capacités physiques et mentales nécessaires pour accomplir le travail exigé par un emploi donné) et des habiletés propres aux loisirs (arts, artisanat et bricolage, sports, passe-temps). A ce stade, les habiletés ou savoir-faire interculturels impliquent la capacité d'utiliser des stratégies langagières variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, ainsi que la capacité d'aller au-delà d'expressions stéréotypées.

3. Le *savoir-être* est caractérisé par des attitudes, des motivations, des valeurs, des croyances, des styles cognitifs et des types de personnalité qui constituent l'identité personnelle de chaque apprenant. Dans un premier temps, cette dimension, liée à la compétence culturelle, repose sur une prise de conscience culturelle et sur un savoir-comprendre des autres cultures. Cela doit déboucher, dans un deuxième temps, sur une compétence critique, ce qui demande l'appropriation de sa propre identité et de savoir accepter et interpréter les autres cultures. Finalement, cela implique aussi l'atteinte d'un niveau de compétence plus élevé défini en termes de compétence transculturelle et étroitement lié à la valorisation de l'altérité et l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture. A ce stade, il s'agit d'inciter l'apprenant à accepter de tenir le rôle d'intermédiaire culturel dans des situations de tension, de malentendus ou de conflits (Lussier, 1997; 2003).

3. Evaluation des trois dimensions de la CCI

Lors de l'évaluation de la CCI, trois interrogations s'imposent. Il s'agit de bien comprendre ce que signifie: a) évaluer les savoirs; b) évaluer le savoir-faire et c) évaluer le savoir-être.

3.1 Evaluer les savoirs

Jusqu'à présent, la CCI était principalement limitée à l'enseignement et à l'évaluation des savoirs/connaissances par des tests écrits. Il s'agissait par exemple de répondre à des questionnaires à choix multiple, de fournir des réponses courtes à des questions de compréhension, d'associer des items ou de les regrouper par paires, l'objectif étant toujours de mesurer l'acquisition de faits culturels. Dans un tel contexte, les apprenants doivent identifier des éléments culturels semblables ou différents, réorganiser, regrouper ou comparer différents types de caractéristiques ou d'expressions (physiques, mentales, morales, affectives) à partir de textes écrits ou oraux. Trois domaines de connaissances doivent néanmoins être pris en compte: les connaissances liées à la mémoire collective en termes de culture et civilisation (approche humaniste); les éléments de connaissance liés à la diversité des modes de vie des différentes cultures (approche anthropologique); enfin, les éléments en lien avec les contextes socioculturels des sociétés cibles (approche sociologique).

3.2 Evaluer le savoir-faire

Jusqu'à présent, l'évaluation du savoir-faire a davantage porté sur les aspects linguistiques de la compétence en communication visant à montrer dans quelle mesure les apprenants sont capables de fonctionner et d'interagir dans la langue cible. Cependant, lorsqu'il s'agit de la CCI, nous devons aussi prendre en compte la manière dont ils s'ajustent aux environnements sociaux et culturels, c'est-à-dire jusqu'à quel point ils intègrent leurs expériences dans la langue cible pour utiliser efficacement leur compétence langagière en tant que locuteurs interculturels. Le tout n'est pas seulement de savoir fonctionner dans une langue, mais de savoir interagir, s'adapter, intégrer, interpréter et négocier dans divers contextes culturels.

3.3 Evaluer le savoir-être

Jusqu'à présent, l'évaluation relative à toutes les dimensions du savoir-être a été laissée de côté et l'enseignement s'est surtout concentré sur le développement d'une «conscientisation culturelle», qui vise la compréhension des différences et des similitudes entre cultures. Dans le contexte européen, cet aspect est souvent enseigné dans la langue maternelle de l'apprenant. Il ne s'agit cependant que d'une sous-dimension du savoir-être.

De nos jours, nous devons enseigner au-delà de ce premier niveau. Il faut que les apprenants aient une « conscientisation critique » des autres cultures et sachent considérer d'autres identités, croyances et valeurs au regard des leurs. Ils devront peut-être refaçonner leurs propres valeurs et intégrer de nouvelles perspectives pour pouvoir devenir en fin de compte des intermédiaires interculturels en cas de situations de tension ou conflictuelles.



Vous trouverez sur le CD-Rom les critères d'évaluation des trois composantes de la CCI en termes de degrés de performance (faible, moyen ou élevé) dans l'accomplissement d'une tâche à partir des savoirs ou du savoir-faire et de la capacité à manifester différents degrés d'attitudes en fonction du savoir-être (section 2).

4. Méthodes d'évaluation

L'évaluation de la CCI ne sera jamais exempte de subjectivité. Nous nous proposons cependant de donner quelques orientations aux enseignants qui souhaitent envisager l'enseignement des langues en termes d'appropriation d'une autre culture, c'est-à-dire développer la conscientisation culturelle, le respect des autres cultures, l'ouverture à diverses expériences culturelles, etc. Nous espérons que ce chapitre permettra d'avancer dans le débat sur les questions d'évaluation et qu'il fournira des lignes directrices utiles pour l'évaluation de la CCI.

Jusqu'à récemment, l'évaluation de la CCI était généralement axée sur le contrôle des acquis ou des connaissances, effectué principalement par le biais de contrôles dits «objectifs», dont la modalité la plus courante sont les épreuves écrites traditionnelles papier-crayon. Ces tests objectifs sont alors utilisés pour mesurer le degré d'acquisition de certaines notions culturelles. Cependant, l'évaluation de la CCI devrait aussi conduire à prendre en considération les trois dimensions de la CCI: les savoirs, certes, mais aussi les habiletés (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être) décrites plus haut.

Lorsqu'ils évaluent la CCI, les enseignants doivent limiter le recours aux tests et utiliser d'autres stratégies d'évaluation alternatives. Le processus de prise de décision s'en trouve valorisé car cela oblige à utiliser de multiples sources de données et d'information. L'enseignant devient un observateur de processus et non plus seulement d'un produit. L'administration ponctuelle de tests normalisés, l'analyse des résultats en termes de moyennes et la comparaison des groupes par rapport à une norme ne peuvent pas fournir des indications aussi pertinentes qu'une cueillette d'informations continue en salle de classe lorsqu'il s'agit d'évaluer la dimension du savoir-être. L'enseignant doit s'appuyer sur d'autres sources de données, par exemple: dossiers, fiches et grilles d'observation, documentation des comportements fonctionnels, inventaire des attitudes, enquêtes, portfolios, journaux de bord, rapports d'auto-évaluation, productions écrites, inventaire des centres d'intérêt, carnets de route, etc. Dans la plupart des cas, il faut définir des critères ou indicateurs systématiques pour renforcer l'objectivité du processus.

La capacité à se comporter de manière appropriée dans un nouveau contexte culturel (savoir-faire) est aussi importante que l'acceptation d'une nouvelle vision du monde (savoir-être). L'évaluation de ces deux composantes peut être très complexe, mais elle peut aussi s'avérer très gratifiante, car cela fournit aux apprenants une rétro-information et une conscientisation de leur compréhension culturelle tout en permettant à l'enseignant de se faire une idée de la nature et du niveau de compréhension culturelle qu'ils ont atteint.

En outre, cette évaluation ne doit pas se focaliser uniquement sur la quantité d'information assimilée par l'apprenant après une période de temps donnée; elle doit être intégrée au processus d'enseignement/apprentissage et fournir des informations précises sur les progrès accomplis. Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle fondamental. Il y a en effet des choix à faire pour décider des types d'évaluation qui

semblent le plus appropriés pour mesurer la compétence en communication culturelle des apprenants.

1. L'évaluation de la CCI doit être davantage formative que sommative. «L'évaluation formative» vise le développement de la CCI et la progression des apprentissages. L'enseignant met l'emphase sur le processus de collecte d'information pour déceler les forces et faiblesses des apprenants en lien avec les objectifs d'apprentissage poursuivis. «L'évaluation sommative», qui dresse un bilan des acquis à la fin d'une formation et les certifie par une note, n'est pas la fonction à mettre en application dans le cadre d'une évaluation de la CCI. Etant donné que la CCI recouvre les domaines comportemental et affectif en plus du domaine cognitif, l'évaluation doit davantage se baser sur une évaluation formative.
2. L'évaluation doit être continue et non pas réalisée à un ou deux moments fixés à l'avance. «L'évaluation continue» est l'évaluation par l'enseignant, mais aussi par l'apprenant, des performances de ce dernier ainsi que de ses travaux et initiatives tout au long de la formation. Elle peut prendre la forme de fiches ou de grilles complétées par l'enseignant ou par l'apprenant. Le portfolio, qui rassemble des échantillons de tâches accomplies à différents stades de la réflexion ou de la réalisation de travaux, constitue aussi un précieux outil à cette fin.
3. L'évaluation peut être directe ou indirecte. On parle «d'évaluation directe» lorsque l'apprenant est réellement en train de faire ou d'accomplir une tâche d'évaluation; par exemple, lorsqu'un petit groupe discute d'attitudes particulières à une autre culture (savoir-être) ou joue un jeu de rôle (savoir-faire), l'évaluateur observe muni d'une grille de critères et la complète en classant la performance de chacun selon les catégories les plus appropriées. On parle «d'évaluation indirecte» lorsque l'on a recours à un test, généralement sur papier, qui évalue le plus souvent les connaissances.
4. L'évaluation peut être holistique ou analytique. Une «évaluation holistique» consiste à porter un jugement synthétique global sur la performance de l'apprenant. Dans une «évaluation analytique», en revanche, l'évaluateur observe attentivement toutes les dimensions et les sous-dimensions de la CCI, ou chacune séparément, afin de déterminer différents profils de performance ou de compétence.
5. Alors que l'évaluation peut être effectuée par d'autres, *l'auto-évaluation* exige de porter un jugement sur ses propres performances. Cela peut constituer un complément utile aux tests et aux autres types d'évaluation effectués par l'enseignant.

Nous avons aussi pris en compte les trois concepts qui sont traditionnellement considérés comme fondamentaux pour toute discussion de l'évaluation (Conseil de l'Europe, 2001, p. 135). La *validité* vise à assurer que ce qui est effectivement testé – le construit – est ce qui, dans un contexte donné, devrait être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des apprenants. La *fiabilité* est le

degré de stabilité des données de la mesure. Elle rend compte de «*l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme*». La *faisabilité* montre que la mesure est pratique et applicable en raison des limites de temps. Ces trois critères pertinents pour l'évaluation visent à assurer l'équité et l'égalité des jugements des évaluateurs lors de l'appréciation de la performance, du comportement et de l'attitude des apprenants.



Vous trouverez sur le CD-Rom différentes techniques d'évaluation qui font appel à des sources alternatives (portfolios, journal de bord et évaluations continues de la performance), des tests objectifs, quantitatifs et mesurables (items à choix multiples), des sujets de rédaction de nature qualitative ou des représentations (jeux de rôle, simulations de faits ou événements) — dans ce dernier cas, l'enseignant et les pairs observent l'apprenant qui fait une démonstration d'attitudes ou habiletés interculturelles spécifiques. Chacun de ces instruments ou techniques joue un rôle différent et ne peut être utilisé au hasard (sections 5 et 6).

5. Les étapes de l'évaluation de la CCI

Cette section aborde les différents moments de l'évaluation (quand évaluer), le contenu de l'évaluation (quoi évaluer) et les différentes modalités d'évaluation (comment évaluer) du profil de compétence en communication interculturelle. Sur le CD-Rom, certains éléments pratiques sont extraits du manuel *Miroirs et fenêtres* (2003), décrit dans la section 6, et basés sur le contenu de l'unité 5: Vivre d'amour et d'eau fraîche?

Quand évaluer

Avant de commencer la formation ou l'enseignement, il peut être utile d'obtenir des informations fondées sur les expériences de vie et les acquis des apprenants. L'auto-évaluation basée sur l'utilisation d'un référentiel culturel comme feuille de route et le profil d'auto-évaluation prenant la forme d'un diagramme personnalisé sont les deux méthodes d'évaluation proposées en prétest aux apprenants sur le CD-Rom. Lorsque l'on s'apprête à aborder une nouvelle unité, par exemple l'unité 5: «Vivre d'amour et d'eau fraîche?» du manuel *Miroirs et fenêtres*, une enquête visant à évaluer le rapport à l'amour peut révéler l'idée que s'en font les apprenants.

Pendant la séquence d'apprentissage, plusieurs méthodes d'évaluation sont jugées pertinentes, notamment les observations de l'enseignant par référence aux critères d'une grille d'observation et la collecte de travaux résultant des réflexions personnelles et productions diverses des apprenants en vue de les insérer dans le portfolio.

A la fin d'une unité ou d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant peut avoir besoin de connaître les différents éléments de connaissances acquis par les apprenants. Toute méthode d'évaluation directe est possible à l'aide d'items à choix multiples, d'items d'appariement et d'items à réponse courte. Par contre, pour évaluer le savoir-faire, nous devons élaborer des tâches que les apprenants devront réaliser pour démontrer le niveau de performance demandé. Des simulations et des jeux de rôle fondés sur des incidents à caractère critique ou conflictuel sont très utiles pour révéler la façon dont les apprenants perçoivent les choses, principalement dans un cadre d'interactions par paires ou en groupes de trois ou quatre.

Au terme de l'enseignement ou de la formation, les méthodes déjà utilisées à la fin d'une unité ou d'une séquence d'apprentissage peuvent être de nouveau appliquées en termes de savoirs et de savoir-faire. Lorsqu'il s'agit du savoir-être, les mesures d'évaluation employées avant le début de la formation peuvent aussi servir de post-test. Autrement dit, nous pouvons utiliser l'auto-évaluation (référentiel culturel comme feuille de route), le profil d'auto-évaluation (diagramme personnalisé) et le portfolio comme outils de réflexion.

Quoi évaluer

Pour répondre à cette question, l'enseignant doit avant tout identifier les objectifs d'apprentissage visés: ceux spécifiés comme tels pour la formation ou définis dans le

manuel, et ceux définis au début de chaque unité ou objectif d'apprentissage. Ils doivent recouvrir les trois dimensions de la CCI: les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être. La démarche d'apprentissage des apprenants et la progression des apprentissages doivent aussi être pris en compte.

Comment évaluer

Chaque dimension de la CCI recouvre différents aspects de l'apprentissage. Les méthodes d'évaluation vont donc varier en conséquence afin d'évaluer l'apprenant aussi efficacement que possible: procédures d'évaluation indirectes pour les «savoirs», réalisation de tâches pour le «savoir-faire», auto-évaluation, questionnement sur les attitudes, grilles de l'enseignant et portfolio de l'apprenant pour le «savoir-être».

Le tableau ci-après donne un résumé des trois dimensions évaluées (quoi), des moments où elles ont été évaluées (quand) et des méthodes d'évaluation choisies pour évaluer l'apprentissage de l'unité 5: Vivre d'amour et d'eau fraîche? (comment).

Tableau 1: Etapes pour évaluer la performance et les perceptions de l'apprenant

<i>Quand évaluer?</i>	<i>Quoi évaluer?</i>	<i>Comment évaluer?</i>
Avant de commencer la formation ou l'enseignement	Savoirs Savoir-faire Savoir-être	Auto-évaluation – Référentiel culturel comme feuille de route (5.1.a) Portfolio (5.1.c) Profil d'auto-évaluation sous forme de diagramme (5.1.b)
Avant de commencer l'unité	Savoir-être	Questionnaire écrit d'enquête pour évaluer le rapport à l'amour (6.1)
Pendant la séquence d'apprentissage	Savoirs Savoir-faire Savoir-être	Utilisation du portfolio (6.2)
Fin de l'unité	Evaluation de chaque dimension séparément Savoirs	Huit tâches pour aider les apprenants à: justifier, comparer, expliquer, organiser, analyser, apprécier et résumer (6.3.1.a)

	<p>Savoir-faire</p> <p>Savoir-être</p> <p>Evaluation de deux dimensions de la CCI</p> <p>Savoirs</p> <p>Savoir faire</p> <p>Evaluer toutes les dimensions de la CCI</p>	<p>Cinq tâches pour aider les apprenants à: discuter, débattre, résoudre des problèmes et faire des jeux de rôle (6.3.1.b)</p> <p>Cinq tâches pour aider les apprenants à: rédiger un texte, résoudre un incident critique et justifier leurs opinions (6.3.1.c)</p> <p>Une tâche pour aider les apprenants à: identifier, décrire, comparer et analyser (6.3.2)</p> <p>Une tâche intégrative (6.3.3)</p>
<p>Au terme de la formation ou de l'enseignement</p>	<p>Savoirs</p> <p>Savoir-faire</p> <p>Savoir-être</p>	<p>Auto-évaluation – Référentiel culturel (5.1.a)</p> <p>Portfolio (5.1.c)</p> <p>Profil d'auto-évaluation sous forme de diagramme (5.1.b)</p>

6. L'évaluation de la CCI: l'exemple d'une unité d'apprentissage authentique

On pourrait utiliser divers manuels aux fins d'une évaluation de la CCI. Par contre, ils sont rares. Nous avons choisi ici le manuel de communication interculturelle *Miroirs et fenêtres* (Huber-Kriegler, Lázár et Strange) publié en 2005 (2003 pour la version anglaise) par le Centre européen pour les langues vivantes, car de nombreux enseignants l'utilisent depuis lors comme matériel didactique.



Sur le CD-Rom, nous donnons un bref résumé du contenu du manuel. Nous présentons aussi l'unité 5: *Vivre d'amour et d'eau fraîche?*, puisque les prototypes d'évaluation que nous avons produits sont fondés sur cette unité (section 6 – Un exemple tiré d'une unité d'apprentissage authentique).

7. **Appréciation finale: les niveaux de performance en évaluation de la CCI**

La compétence en communication interculturelle, en particulier la dimension du savoir-être, ne saurait être correctement appréciée par le biais des procédures d'évaluation traditionnelles, c'est-à-dire en attribuant aux apprenants une note ou des points à partir d'une ou de différentes mesures de cueillette de données. D'autres méthodes peuvent fournir des informations plus utiles, à commencer par les instruments d'enquête en pré- et post-formation ou enseignement, l'auto-évaluation des apprenants, l'observation de la démarche d'apprentissage et des progrès de l'apprenant à l'aide de grilles d'évaluation remplies par l'enseignant, les évaluations de l'enseignant et le portfolio de l'apprenant.

Par conséquent, l'appréciation finale de la CCI peut varier en fonction de chacune de ses trois dimensions. Des items tels que les questions à choix multiple et les appariements d'énoncés seront toujours utiles pour évaluer les savoirs. Pour le savoir-faire, des techniques comme les jeux de rôle ou les simulations de situations, où les apprenants peuvent interagir comme dans la vie réelle, demeurent valables. La dimension du savoir peut aussi être intégrée dans celle du savoir-faire, notée en termes de compétence, puisque les connaissances sont intégrées dans la démonstration d'une performance qui se définit en termes d'habiletés. Lorsqu'il s'agit du savoir-être, il est recommandé de se fonder à la fois sur l'auto-évaluation (par le biais de questionnaires d'enquête ayant trait aux attitudes, de référentiels culturels, de portfolios, d'une réflexion) et sur les observations de l'enseignant consignées sur des grilles et des profils de performance. L'évaluation du savoir-être relève davantage de l'«appréciation», définie comme un processus qui tente de donner une estimation de l'apprentissage et de rendre compte des niveaux de compétence et de performance atteints par l'apprenant au regard des critères et descripteurs établis pour la CCI.

Dans ce contexte, une évaluation sommative apparaît moins pertinente, puisque l'objectif n'est pas de dresser un bilan à la fin d'une formation et de certifier par une note le niveau de performance atteint par l'apprenant. L'appréciation finale doit reposer sur plus d'une appréciation du processus et des progrès de l'apprentissage. Pour toutes les dimensions, on peut catégoriser les niveaux de performance en termes de profil faible, moyen ou élevé, comme proposé dans les documents européens mentionnés plus haut.



Le CD-Rom propose une échelle de compétence comportant des indicateurs qui permettent de définir les niveaux appropriés de la compétence en communication interculturelle. Elle combine des descripteurs et des critères de performance pour décrire chaque niveau de CCI. Toujours formulés de manière positive, ils décrivent des tâches concrètes ou des niveaux précis de compétence dans l'accomplissement des

tâches. Ils doivent vraisemblablement décrire un comportement fondamental ou une attitude pour lesquels tout évaluateur peut dire si oui ou non la personne est capable de démontrer tel ou tel niveau de performance (Conseil de l'Europe, 2001, p. 150). Nous avons privilégié trois niveaux de compétence: profil faible, moyen ou élevé. Cela présuppose que tel comportement ou telle attitude peut être placé à un niveau plutôt qu'à un autre et que les descriptions d'un degré donné de compétence correspondent à un niveau plutôt qu'à un autre. Les descripteurs de ces niveaux peuvent être trouvés sous la section 7.2 du CD-Rom.

8. Conclusion: limites et compétence interculturelle des enseignants

Le but de ce chapitre est d'aider les enseignants et formateurs qui ont déjà intégré le développement de la CCI dans leurs cours ou leurs programmes de formation et de leur présenter de nouvelles propositions en matière d'évaluation. Il ne couvre pas toutes les possibilités mais donne des orientations pour faciliter la tâche à tous ceux qui considèrent l'éducation comme entrée dans la culture. Il comprend bien évidemment des limites. Sont également présentés deux instruments d'enquête destinés à évaluer la capacité des enseignants à enseigner la CCI.

8.1. Limites

Nous avons abordé le domaine de l'évaluation de la CCI avec circonspection. La culture est un facteur de médiation qui n'est pas facilement défini ou compris. Dès lors, il peut y avoir une large part de subjectivité dans son enseignement et plus encore dans son évaluation. C'est comme si nous abordions un domaine de recherche qui ne serait pas bien défini. Qu'est-ce que la culture? Quelles composantes peuvent être évaluées? Faut-il tout évaluer? Il reste des questions à clarifier et dont nous n'avons même pas traité. Nous avons besoin d'un cadre conceptuel de référence. Nous avons opté pour celui présenté dans la section 2, puisqu'il a été validé auprès de 2000 jeunes adultes (Lussier et al. 2004-2007). Un tel cadre doit servir de ligne de conduite aux enseignants, aux concepteurs de curricula, aux éditeurs de manuels scolaires, aux enseignants dans la salle de classe et aux évaluateurs.

En outre, la facilité des communications à l'échelle mondiale et le nouvel essor des technologies ont créé une culture transnationale. Nous savons déjà que les gens utilisent les mots différemment dans différents pays. Les malentendus sur le sens d'un même mot sont de plus en plus fréquents. C'est pourquoi les évaluateurs doivent être prudents et s'en remettre davantage à des modalités telles que l'auto-évaluation, l'évaluation fondée sur les progrès individuels, ou l'évaluation continue et formative.

Par ailleurs, lors de l'évaluation de la CCI sur la base de n'importe quel manuel, y compris *Miroirs et fenêtres*, il y aura toujours des enseignants qui limiteront leur enseignement au cadre du livre, tandis que d'autres iront au-delà. C'est là un autre aspect à prendre en considération dans le choix des modalités d'évaluation.

8.2 Instruments d'enquête pour évaluer la compétence interculturelle des enseignants

Nous savons que les professeurs de langue véhiculent des représentations culturelles à partir de différentes sources d'information telles que les programmes d'études, le matériel didactique, les textes de lecture utilisés, et leurs propres expériences. Mais utilisent-ils l'apport de telles sources pour développer une compétence interculturelle

chez les apprenants? Les enseignants sont des acteurs sociaux tout en étant des pédagogues, mais se donnent-ils le rôle de médiateur culturel? Certes, tout enseignant possède une expérience interculturelle, mais en est-il conscient? Certes, il interprète les situations interactionnelles de communication qui interviennent dans les cours, mais tient-il compte des processus identitaires? Adopte-t-il des stratégies d'exploitation, de négociation, voire de remédiation en cas de tensions ou de mésententes entre des groupes d'apprenants?

Nous savons aussi que de par sa nature même, l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante incarne la présence de l'autre culture et le contact avec l'altérité dans la construction des représentations culturelles. Dans ce cas, ne serait-il pas tout aussi important de viser à intensifier l'ouverture aux autres cultures que de tendre à développer une compétence langagière? Quel rôle l'enseignant se donne-t-il dans la mise en œuvre d'une telle démarche? Est-il formé en ce sens? Peut-il jouer ce rôle? Veut-il jouer ce rôle? Quelle place accorde-t-il à l'enseignement de la CCI?

Pour obtenir des réponses à ces questions, nous devons interroger les enseignants. Nous pouvons conduire des entretiens mais cela demande énormément de temps si l'on veut consulter un grand nombre de personnes. Le plus souvent, un questionnaire écrit est l'instrument le plus efficace pour recueillir le plus d'informations possibles dans un court laps de temps.



Sur le CD-Rom, nous présentons sous la rubrique *Articles de recherche Our research articles* deux instruments différents afin de donner des orientations aux formateurs qui voudraient réaliser une enquête auprès des enseignants ou d'autres acteurs de l'enseignement des langues afin d'évaluer leur propre compétence en communication interculturelle. Voici un bref résumé des buts et des contenus des deux recherches considérées.

a) *Recherche sur «Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants»*

Lussier, D., Urbanicová, V. et al., in *Médiation culturelle et didactique des langues*, chapitre 7, p. 196 et 220, Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 2004

Cette enquête s'inscrivait dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Centre européen pour les langues vivantes et le Conseil de l'Europe. La question était de savoir si *«les enseignants de langue sont capables, vu leur formation et leurs expériences culturelles, d'être des acteurs sociaux dans le développement d'une compétence interculturelle, d'agir comme des médiateurs culturels, ou même de se donner un tel rôle dans leur démarche de l'enseignement des langues vivantes»*. Se reporter à la section suivante du CD-Rom: *Articles de recherche/ Lussier Our research articles/Lussier*.

b) Enquête sur les modalités d'évaluation de la compétence en communication interculturelle en Fédération de Russie

Ksenia Golubina, université linguistique d'Etat de Moscou, Fédération de Russie

L'enquête, réalisée sous forme de questionnaire écrit, portait sur les modalités d'évaluation de la CCI en Fédération de Russie. Le questionnaire a été rempli par des professeurs de langues vivantes et des formateurs d'enseignants dans trente-trois établissements. L'objectif était d'identifier les principes, instruments et outils généralement utilisés pour évaluer la CCI aux niveaux secondaire et supérieur de l'enseignement des langues. Les résultats ont reflété un large éventail d'avis professionnels, de réflexions personnelles et d'expériences pluriculturelles et plurilinguistiques. Cette recherche a fourni un nouvel apport en termes de formation initiale et continue des enseignants et des formateurs d'enseignants à différents niveaux d'enseignement (voir le questionnaire écrit et les résultats sur le CD-Rom sous la rubrique Articles de recherche/Golubina *Our research articles/Golubina*).

9. Présentation du CD-Rom

Chaque partie du présent résumé est présentée plus en détail sur le CD-Rom. Vous y trouverez une description plus concise du cadre conceptuel de référence (section 5.2); l'évaluation des trois dimensions de la CCI (section 5.3); différentes méthodes d'évaluation (section 5.4); les étapes de l'évaluation de la CCI (section 5.5); des exemples de tâches d'évaluation de la CCI à travers une unité d'apprentissage authentique (section 5.6); enfin, les niveaux de compétence et leurs descripteurs pour faciliter l'évaluation de la performance des apprenants dans le domaine de la CCI (section 5.7). Pour conclure, nous présentons deux instruments d'enquête qui donnent des indications sur la manière dont il est possible d'apprécier la conscience interculturelle des enseignants en langue, ainsi que des sources de référence sur différents sites web et dans des dictionnaires et encyclopédies (section 5.8). Les deux recherches considérées se trouvent sous les rubriques Articles de recherche/Lussier et Articles de recherche/Golubina *Our research articles/Lussier* et *Our research articles/Golubina*. Enfin, vous trouverez une liste de toutes les références mentionnées dans la brochure et le CD-Rom.

Troisième partie: Les auteurs

Michaela **Čaňková** (République tchèque) est enseignante, formatrice d'enseignants et auteure. Elle occupe plusieurs postes en tant que professeure de langue et s'occupe du recyclage des professeurs d'anglais. Elle organise et enseigne des cours d'été et présente des conférences aux niveaux local et international. Elle est aussi formatrice d'enseignants du secondaire en culture et littérature. Elle a récemment préparé et présenté une série de séminaire à ce sujet pour le British Council. Elle est aussi l'auteure de plusieurs manuels scolaires, dont *Open channels* (sur la culture et la littérature britanniques du XX^e siècle) et *Open gates* (sur la culture et la littérature américaines du XX^e siècle), tous deux publiés en République tchèque, et *Intercultural activities*, écrit en collaboration avec Simon Gill et publié par l'OUP.

Siyka **Chavdarova Kostova** est titulaire d'un doctorat, maître de conférences et directrice du Département de théorie de l'éducation à la faculté de pédagogie de l'université de Sofia (Bulgarie). Elle est conférencière dans différents domaines, à savoir éducation interculturelle, aspects managériaux de la culture et de l'éducation et accès à l'éducation, différences intellectuelles et éducation, pédagogie, aspects pédagogiques du phénomène des réfugiés, altruisme et éducation. Elle est l'auteure de deux monographies et d'une soixantaine d'études et articles scientifiques dans les domaines de l'éducation interculturelle, religieuse et préventive.

Ksenia **Golubina** est titulaire d'un doctorat en linguistique. Elle travaille comme maître de conférences au Département des lettres et sciences appliquées à l'université linguistique d'état de Moscou (Fédération de Russie) et enseigne la communication interculturelle, l'analyse du discours et la traduction à des étudiants spécialisés en langues. Elle se consacre aussi à la conception de cours, à l'élaboration d'examens et à la rédaction de manuels scolaires, et conduit des recherches dans les domaines précités.

Martina **Huber-Kriegler** est conférencière et formatrice d'enseignants à Graz (Autriche). Elle est co-auteure des premiers manuels autrichiens de communication interculturelle pour l'allemand deuxième langue approuvés pour les écoles. Elle a élaboré et coordonné un cours de formation des enseignants à la pédagogie interculturelle à l'Académie pédagogique fédérale de Graz. Elle a été formatrice d'enseignants d'allemand langue étrangère en Hongrie, Slovaquie, Slovénie et Chine, et formatrice d'enseignants dans le domaine de l'apprentissage interculturel pour de nombreux organismes de formation des enseignants en Autriche. En 1995, elle a co-coordonné un atelier du CELV consacré aux méthodes alternatives d'apprentissage des langues. De 2001 à 2003, elle a participé au projet du CELV sur l'intégration de la communication interculturelle dans la formation des enseignants. Co-auteure de la publication *Miroirs et fenêtres*, elle a aussi co-coordonné le projet ICCinTE du CELV (2004-2007).

Daniel **Ivanus** est maître assistant au Département des études britanniques et américaines à l'université de Craiova (Roumanie). Ses principaux intérêts de recherche

sont les politiques linguistiques, la formation des enseignants, l'enseignement fondé sur le contenu, et le langage (discours) comme élément des changements sociaux contemporains qui sont généralement qualifiés de «mondialisation».

Aina **Kačkere** est conférencière et formatrice de tuteurs à la faculté d'éducation et de psychologie de l'université de Lettonie. Elle s'intéresse plus particulièrement aux sujets suivants: méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, communication interculturelle, langue anglaise de spécialité et tutorat. Elle organise et supervise la pratique de l'enseignement des étudiants.

Ildikó **Lázár**, titulaire d'un doctorat, est formatrice d'enseignants à Budapest (Hongrie). Elle enseigne l'anglais, la méthodologie de l'anglais langue étrangère et des cours de communication interculturelle à l'université Eötvös Loránd. Elle a organisé plusieurs ateliers de communication interculturelle et fait des présentations dans plusieurs pays d'Europe. Elle a coordonné la recherche internationale et le projet de formation sur l'intégration de la communication interculturelle dans la formation des enseignants (1999-2003) pour le CELV. Elle est co-auteure de la publication *Miroirs et fenêtres* et de plusieurs autres ouvrages et articles publiés en anglais, français et hongrois. Elle a aussi co-coordonné le projet ICCinTE du CELV (2004-2007).

Denise **Lussier**, titulaire d'un doctorat, est spécialiste de la docimologie et psycholinguiste. Elle est professeure-chercheure à la faculté d'éducation de l'université McGill à Montréal (Canada) et coordinatrice de la recherche en éducation et formation des enseignants au Centre de recherche interuniversitaire canadien Immigration et Métropoles. Elle a co-coordonné le projet «Médiation culturelle et didactique des langues» du CELV (2001-2003). Elle dirige actuellement un projet de recherche sur les représentations culturelles, l'identité ethnique et la communication interculturelle lié à un cadre de référence pour le développement d'une compétence interculturelle. Elle a aussi co-coordonné le projet ICCinTE du CELV (2004-2007).

Gabriela S. **Matei** est titulaire d'un doctorat. Formatrice de formateurs et d'enseignants, elle est aussi consultante. Elle dirige sa propre société, EduPlus Consulting, à Timisoara (Roumanie). Elle exerce également les fonctions d'inspectrice de EAQUALS (Association européenne pour des services linguistiques de qualité). Ses centres d'intérêt professionnels et de recherche sont la formation des enseignants, la recherche sur les enseignants et la compétence en communication interculturelle. Précédemment, elle a travaillé pendant plusieurs années dans le domaine de l'enseignement supérieur, en s'intéressant plus particulièrement à la formation initiale et continue des enseignants d'anglais. Elle a participé en tant que membre d'équipe de projet à plusieurs autres projets du CELV dans le domaine de la formation des enseignants. Elle a aussi co-coordonné le projet ICCinTE du CELV (2004-2007).

Christiane **Peck** est formatrice d'enseignants, enseignante et auteure à Tübingen (Allemagne). Elle travaille pour le Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) à Tübingen en tant que formatrice d'enseignants d'espagnol langue étrangère en poste ou en formation initiale. Elle enseigne la méthodologie et la didactique de l'espagnol à l'université de Tübingen (Eberhard-Karls-Universität) et

travaille comme professeure d'espagnol, de français et d'éducation physique au Johannes-Kepler-Gymnasium à Reutlingen. Elle est co-auteur des manuels d'espagnol *Línea verde* et *Línea amarilla* publiés par Klett. Elle a aussi co-coordonné le projet ICCinTE du CELV (2004-2007).

Guadalupe **de la Maya Retamar** est depuis 1990 formatrice d'enseignants et formatrice de formateurs en français langue étrangère à la faculté d'éducation de l'université d'Estrémadure (Espagne). Elle s'intéresse à la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, et plus particulièrement à la pédagogie des supports d'enseignement des langues.

Veronika **Rot Gabrovec** est titulaire d'un doctorat. Elle vit à Šiška (Ljubljana, Slovénie) et enseigne l'anglais, les études culturelles et la littérature pour enfants au Département d'anglais de la faculté des lettres de l'université de Ljubljana. Elle a activement participé à plusieurs programmes de formation d'enseignants et a organisé de nombreux ateliers sur l'enseignement de la littérature aux jeunes enfants, aux élèves du secondaire et aux apprenants adultes. Ses principaux domaines d'intérêt sont l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère ou seconde, la lecture et différents types d'alphabétisation, la littérature et son enseignement et les études culturelles, mais elle est aussi intéressée par l'évaluation et par l'élaboration de tests. Elle dirige actuellement la commission des sujets pour l'anglais du centre national d'examen.

Liljana **Skopinskaja** est titulaire d'un doctorat et professeure associée à l'université de Tallinn (Estonie), où elle enseigne la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères et la compétence en communication interculturelle. Depuis plus de vingt ans, elle s'est investie dans les domaines suivants: enseignement de l'anglais langue étrangère, conception de programmes, rédaction de supports pédagogiques, formation initiale et continue des enseignants, élaboration de tests. Parmi ses principales publications figurent *A handbook of English language teaching* (1996), des manuels d'anglais pour le secondaire et les apprenants adultes, et plusieurs articles sur la communication interculturelle, l'évaluation de manuels, l'élaboration de cours de formation d'enseignants et le discours en classe. Ses principaux intérêts de recherche sont la formation à la communication interculturelle, la formation des enseignants en langues et l'évaluation. Elle est membre de l'association estonienne de linguistique appliquée.

Gerlind **Vief-Schmidt** est enseignante et formatrice/inspectrice d'enseignants à la Regierungspräsidium Stuttgart, Abteilung Schule und Bildung (Allemagne). Elle enseigne l'anglais et le français et a participé à des ateliers et à des présentations sur les thèmes «langue et culture» et «identité régionale et culture», comme exposé dans la publication *La dimension européenne par le partenariat interrégional* (Conseil de l'Europe, 1998). Elle a aussi développé des matériels pour la promotion de la compétence interculturelle à travers la littérature et les échanges, du primaire au secondaire, dans la formation initiale et continue des enseignants à l'occasion de conférences et de séminaires européens. Elle a coordonné des projets européens tels

que le projet Comenius Sprachreflexion im interkulturellen Kontext («Réflexion sur les langues dans un contexte interculturel»).

Silvia **Wiesinger**, titulaire d'un magistère, est formatrice d'enseignants à l'Académie pédagogique fédérale de Linz (Autriche) depuis 1987, et professeur d'anglais du secondaire depuis 1981. Elle a étudié la pédagogie et la psychologie sociale à l'université à distance de Hagen (Allemagne), en s'intéressant plus particulièrement au domaine de l'éducation et des minorités. Ses intérêts actuels portent sur l'éducation interculturelle pour les enseignants en activité et sur le développement du curriculum.

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

Sales agents for publications of the Council of Europe

BELGIUM/BELGIQUE
La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA
Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REPUBLIC/RÉP. TCHÈQUE
Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK
GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE
Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE
AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE
Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE
Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euinfo@euinfo.hu
<http://www.euinfo.hu>

ITALY/ITALIE
Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licos@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS
De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
<http://home-1-orlondonline.nl/~lindeboo/>

NORWAY/NORVÈGE
Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE
Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL
Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE
Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE
Adeco - Van Diemen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI
TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**
Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE
La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: vel@ladocfrancaise.gouv.fr
<http://www.ladocfrancaise.gouv.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle

Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants

Edité par Ildikó Lázár, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei et Christiane Peck

De nombreux enseignants de langues, formateurs d'enseignants et chercheurs travaillant sur l'acquisition d'une deuxième langue ont exprimé l'idée que le but premier de l'enseignement d'une langue étrangère est de permettre aux apprenants de communiquer avec des personnes issues de milieux linguistiques et culturels différents dans un monde de plus en plus multiculturel. Le but de la présente publication est d'aider les formateurs d'enseignants et les enseignants de langues à passer de la compétence linguistique à la compétence communicative linguistique.

La brochure papier du présent guide contient des introductions générales:

- définitions de termes clés en communication interculturelle;
- préparation et conception d'ateliers et de stages dans le domaine de la communication interculturelle;
- méthodes et supports d'enseignement / d'apprentissage;
- évaluation de la compétence interculturelle.

Le CD-Rom qui l'accompagne regroupe différentes ressources, notamment:

- le contexte théorique de l'enseignement des langues et de la culture;
- des lignes directrices détaillées pour la préparation d'un stage ou d'un atelier;
- des supports d'enseignement et des activités fondées sur la littérature, des films et des chansons;
- des lignes directrices et des tâches pour l'évaluation et des descripteurs de compétences;
- des comptes rendus d'ateliers dans le domaine de la communication interculturelle;
- nos articles de recherche concernant la dimension interculturelle de l'enseignement des langues étrangères.

Tous les documents présentés dans cette publication sont fondés sur nos recherches et sur les enseignements tirés des séances de formation que nous avons organisées dans douze pays européens, entre 2004 et 2006, dans le cadre du projet ICCinTE du CELV. Ce guide peut être utilisé indépendamment ou en complément de notre manuel de communication interculturelle *Miroirs et fenêtres* afin d'aider à intégrer, de manière plus systématique, la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères et dans la formation des enseignants.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

<http://www.coe.int>

ISBN

978-92-871-6224-3



9 789287 162243

15€/25US\$

<http://book.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe