

Onillon, Sandrine; Grünblatt, Roger

Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 2, S. 180-194



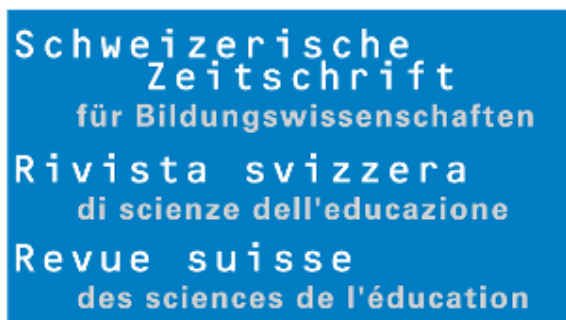
Quellenangabe/ Reference:

Onillon, Sandrine; Grünblatt, Roger: Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 2, S. 180-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253885 - DOI: 10.25656/01:25388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253885>

<https://doi.org/10.25656/01:25388>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères : implémentation en classe et impact sur les apprentissages

Sandrine Onillon et Roger Gruenblatt, HEP-BEJUNE

Parmi les nombreuses ressources à la disposition des enseignant-e-s de langue, le CECR et le Plan d'études romand (PER) offrent des lignes directrices quant à l'implémentation d'une approche actionnelle en classe. Ainsi, les activités visent à donner aux apprenant-e-s les outils linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques leur permettant de communiquer dans la langue cible et d'accomplir différentes tâches dans des contextes culturels variés. On parle alors de compétence interculturelle (CI). Dans cet article, nous proposons une discussion théorique de la notion, puis nous décrivons comment huit enseignant-e-s ont réalisé des séquences interculturelles en cours d'allemand ou anglais. Les résultats ont permis d'identifier six étapes essentielles pour le développement de la CI.

1. Introduction

Dans les années 70 déjà, Hymes affirmait : « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social » (Hymes, 1971/1984, p. 34). Cette citation résume un enjeu majeur dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, à savoir la prise en compte de la langue comme outil de communication, intimement lié à ses contextes d'utilisation. Ainsi, l'approche communicative doit préparer les apprenant-e-s à interagir dans différentes situations de la vie quotidienne. Il s'agit de les familiariser avec les différentes fonctions de la langue et de les préparer à l'utiliser pour atteindre un but communicatif (par exemple persuader son vis-à-vis). Si la notion de compétence communicative est reprise dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR, 2001), ce dernier propose une perspective actionnelle pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Au centre de cette approche se trouvent l'actrice et l'acteur social qui, en mobilisant ses compétences générales et sa compétence à communiquer langagièrement, accomplit différentes tâches dans des contextes variés (par exemple lire et répondre à un courriel dans le cadre professionnel). Selon cette perspective, l'enseignement des langues vise à développer une compétence à communiquer langagièrement permettant d'agir dans les sociétés où la langue cible est utilisée. On parle alors de compétence interculturelle (CI), définie dans une publication sur la politique éducative en Suisse comme « la capacité à communiquer de manière appropriée et adéquate dans un environnement culturel étranger ou avec des personnes d'autres cultures » (Hutterli, 2012, p. 194). Le Conseil de l'Europe et le Plan d'études romand (PER) ne cachent pas leurs objectifs éducatifs et politiques. Il s'agit non seulement de développer le répertoire linguistique des apprenant-e-s, mais également d'en faire des citoyennes et citoyens actifs et responsables au sein de la démocratie :

L'exercice de la démocratie est activé par le développement de la maîtrise des règles de la communication, qui incluent entre autres le respect de la parole d'autrui ; plus encore, la découverte de la diversité linguistique et culturelle, dans la classe et dans le monde, ainsi que l'apprentissage d'autres langues favorisent l'ouverture à l'altérité. (CIIP, 2010, Commentaires généraux du domaine Langues, Contribution à la formation générale)

Plusieurs questions se posent alors : quels sont les moyens concrets dont disposent les enseignant-e-s pour développer la compétence interculturelle des élèves ? Des objectifs sont-ils explicitement et systématiquement mentionnés dans les curriculums ? Les pratiques actuelles sont, il faut le dire, peu systématiques et souvent laissées au bon vouloir de chacun-e. Dans cette recherche, nous avons observé et analysé des situations concrètes d'enseignement-apprentissage mettant au centre le développement de la compétence interculturelle. Les séquences ont été élaborées par les enseignant-e-s à l'issue d'une formation continue leur présentant les objectifs et les outils principaux d'une démarche actionnelle et interculturelle. Les leçons ont ensuite été analysées afin de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les objets (inter-)culturels enseignés ? Quelles traces retrouve-t-on dans les propos et les textes des élèves ?
- Quelles sont les éléments perçus comme motivants par les élèves ?

Notons que les questions sont liées puisque, comme on le sait, tout apprentissage est fortement corrélé à la motivation de l'apprenant-e à interagir avec les contenus et à entrer dans la démarche proposée. Afin de répondre à nos interrogations, nous avons procédé à une analyse de contenu basée sur des données diversifiées. Notre objectif est de mettre en évidence le degré d'appropriation des concepts par les enseignant-e-s et les élèves et, le cas échéant, les écarts entre les modèles théoriques du développement de la CI (voir Beacco, 2016 ; Byram et al., 2002 ; CECR, 2018) et leur implémentation dans les classes observées. Nous visons par ce biais la mise en évidence des éléments effectivement enseignables, avec une prise en compte des obstacles et difficultés rencontrées dans la pratique.

Dans cette contribution, nous présenterons les fondements théoriques et la méthodologie utilisée. Nous nous intéresserons ensuite aux sources de motivation des élèves et aux traces du développement de la CI, dans une analyse transversale des leçons observées. Enfin, nous proposerons un modèle de la CI revisité et adapté au contexte et aux contraintes de l'école obligatoire (secondaire I) et post-obligatoire (secondaire II) en Suisse romande.

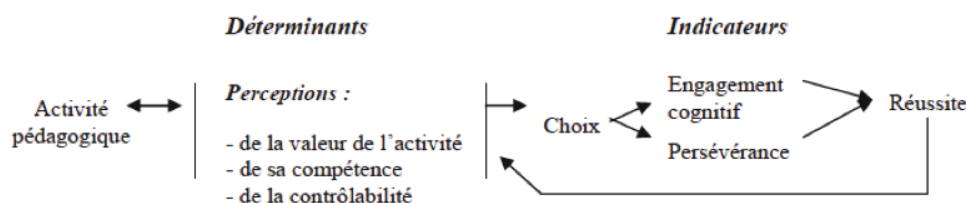
2. Fondements théoriques

2.1 Approche actionnelle et motivation

L'approche préconisée par le CECR au début des années 2000 s'inspire de plusieurs courants théoriques issus de la linguistique, de la philosophie du langage ou encore des théories de l'apprentissage. Pour ce qui concerne les apprentissages langagiers, on retrouve l'approche communicative bien sûr (Canale et Swain, 1980 ; Hymes, 1984), mais aussi la théorie des actes de langage selon laquelle le langage est utilisé dans la vie quotidienne non seulement pour dire mais aussi pour faire (Austin, 1962). L'objet enseigné évolue ainsi d'un système linguistique abstrait à un outil de communication permettant de dire et d'agir en contexte. Au centre de l'enseignement-apprentissage se trouvent donc des tâches à accomplir, tâches qui mobilisent le langage mais aussi des compétences plus générales comme le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre.¹ À cela s'ajoutent les théories socio-cognitives et socio-culturelles de l'apprentissage (Lantholf, 2009 ; Vygotsky, 1978, 1987). Selon ces dernières, les nouveaux apprentissages nécessitent des processus cognitifs visant la résolution de problèmes et des interactions situées dans des contextes socio-culturels variés (A et B communiquent dans un but précis et dans un contexte donné). Ces deux facettes de l'apprentissage des langues sont étroitement liées à la motivation de l'apprenant-e, dont Viau (2004, 2009) nous propose trois déterminants² :

Figure 1

Dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004, p. 2)



Tout d'abord l'élève doit percevoir le sens de l'activité proposée en fonction de ses besoins, intérêts ou objectifs futurs (perception de la valeur de l'activité), ensuite elle ou il peut se sentir capable ou non de réussir l'activité (perception de sa compétence), et enfin elle ou il doit assumer une part de responsabilité dans ses échecs et réussites (perception de la contrôlabilité). Quant aux indicateurs de la motivation, ils comprennent l'engagement

¹ Pour les compétences générales, voir CECR (2001). Pour l'approche par tâches, voir Ellis (2005, 2017), Nunan (2004), Thornbury (2017), Willis et Willis (2007).

² Pour les théories de la motivation, voir Deci et Ryan (2002), Masgoret et Gardner (2003), Sarrazin et al. (2006).

cognitif (effort mental déployé par l'élève pour réaliser l'activité³), la persévérance (temps consacré à l'activité) et enfin la réussite (à la fois source et conséquence de la motivation). Viau admet que si son modèle permet de rendre compte de la dynamique motivationnelle en classe, il ne rend pas compte de facteurs externes liés à la société, aux institutions, ou à la vie personnelle. Cela dit, nous sommes d'accord avec lui lorsqu'il affirme que l'enseignant-e n'ayant que peu ou pas de contrôle sur les facteurs externes, ce sont bien les facteurs internes qui nous intéressent ici. Ainsi, pour être motivante, une activité doit être signifiante pour l'élève, avoir un caractère authentique à ses yeux, exiger de sa part un engagement cognitif, lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres, comporter des consignes claires et se dérouler sur une période suffisante (Viau, 2004, p. 7-8).

On fera aisément le lien entre ces critères et l'approche actionnelle, qui encourage un enseignement centré sur les besoins et intérêts des élèves, sur l'engagement de leurs compétences cognitives, leur autonomie et sur la participation à des interactions authentiques. On se retrouve bien loin de l'enseignant-e qui diffuse un savoir sur la langue et les exigences en matière de compétences enseignantes s'en trouvent d'autant plus élevées. Mettre en pratique l'approche actionnelle n'est donc pas une mince affaire, et pourtant de sa réussite dépend l'acquisition des contenus enseignés. Plusieurs procédures sont possibles pour amener les apprenant-e-s à accomplir des tâches complexes. Un enseignement résolument basé sur les tâches (Nunan, 2004 ; Willis et Willis, 2007) consiste à mettre les élèves en situation, en leur demandant par exemple d'écrire un email à un-e correspondant-e avant un échange linguistique. Pour ce faire, ils-elles doivent s'impliquer et mobiliser des acquis et des stratégies. Selon un processus cyclique, les textes sont corrigés et améliorés et les élèves acquièrent des outils linguistiques plus précis pour accomplir des tâches similaires. Une autre procédure consiste à donner aux élèves les outils pour accomplir la tâche finale, par le biais de différentes activités sollicitant leur engagement, la collaboration et différentes aptitudes. C'est la procédure retenue ici :

Figure 2

Procédure pour la mise en œuvre de l'approche actionnelle



Tout comme dans la vie réelle où les usagers et usagères de la langue abordent un contenu en utilisant leurs connaissances actuelles, l'amorce sert à présenter le contexte et à solliciter les acquis des apprenant-e-s. Un input oral, écrit ou audio-visuel est ensuite traité en classe et les élèves mobilisent différentes stratégies pour en extraire le sens (global puis détaillé). Elles ou ils se focalisent ensuite sur divers aspects langagiers (grammaire, vocabulaire), ce qui leur permettra de comprendre et d'utiliser les éléments nouveaux dans une production finale qui se veut une réaction personnelle au contenu. Il s'agit de la tâche finale, de l'objectif de la séquence. On notera que la langue est mobilisée et développée en tant qu'outil au service de la communication et que c'est bien l'accomplissement d'une tâche complexe le plus authentique possible qui est au centre de la démarche.

Dans une approche interculturelle, les inputs sont choisis selon leur potentiel à générer une rencontre avec un nouveau système culturel et à susciter des questionnements. En classe, la rencontre avec l'altérité est donc médiée par des textes qui invitent divers éléments de la culture cible. L'enseignement des langues se prête très bien à cet exercice puisque la langue enseignée renvoie nécessairement à une ou plusieurs autres cultures. Deux écueils sont pourtant à signaler : le premier consiste à se focaliser sur des connaissances linguistiques et culturelles (cours de langue et civilisations ou *Landeskunde*), sans engager les élèves dans une réflexion personnelle et vers une vision plus diversifiée de la réalité. Le second consiste à engager les apprenant-e-s dans une démarche interculturelle sans au préalable s'assurer qu'ils-elles disposent des compétences linguistiques nécessaires. Dans les deux cas, on court le risque de traiter le sujet de façon superficielle et de renforcer les stéréotypes.

2.2 Compétence interculturelle (CI)

L'anthropologue britannique Tylor fut le premier à offrir une définition de la culture comme un fait universel auquel participe chaque être humain :

³ L'effort cognitif peut être évalué en fonction des stratégies mises en œuvre par l'élève : stratégies cognitives, affectives, de gestion, voire d'évitement (Viau, 2004).

La culture est un ensemble complexe qui inclut savoirs, croyances, arts, positions morales, droits, coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquis par un être humain en tant que membre d'une société (Tylor, cité dans Seymour-Smith, 1986).

L'individu développe ainsi des pratiques culturelles en fonction de valeurs et d'habitudes acquises au sein de la société à laquelle il appartient, cette société étant elle-même divisée en plusieurs groupes socioculturels. Cette multiplicité des identités est devenue incontournable à l'heure de la mondialisation. En effet, de nombreux chercheur-e-s estiment qu'il n'est plus pertinent d'opposer des cultures nationales pressenties homogènes les unes aux autres (Choudhury, 2013 ; Holliday, 2011 ; Schweiger et al., 2015). En Europe comme ailleurs, les individus se rencontrent à la croisée de plusieurs cultures et possèdent à des degrés divers des compétences dans plusieurs langues et plusieurs cultures (CECR 2018, p. 129). En conséquence, nous avons défini la compétence interculturelle comme suit :

capacité de communiquer de manière appropriée et adéquate dans des environnements culturels variés, capacité évolutive et changeante par nature. Elle implique une prise de conscience de la diversité socioculturelle représentée au sein des cultures dominantes.

Selon le CECR (2001), cette compétence mobilise des savoirs (connaissances de la culture cible et de la culture de référence), des savoir-faire (aptitudes à communiquer efficacement dans des contextes spécifiques), et finalement des savoir-être (attitudes positives face à l'autre ainsi qu'une décentration par rapport à sa propre culture). Bien que ces derniers ne soient pas toujours aisément distinguables, l'univers de la classe permet tout de même des orientations spécifiques :

- Les savoirs ou connaissances nouvelles constituent le point de départ qui permettra de faire évoluer les représentations du monde. À ce sujet, Byram et al. (2002) encouragent les enseignant-e-s à questionner les stéréotypes encore trop souvent présents dans les manuels de langue, et à présenter une vision plus large et diversifiée de la culture cible, en choisissant des textes qui éclairent les pratiques des diverses communautés (p. 24-25).
- Les savoir-faire sont déclinés en deux niveaux. Celui du traitement de l'information tout d'abord, qui renvoie à la capacité d'identifier, comparer, et analyser l'information reçue. Il s'agit d'encourager chez les élèves une lecture critique des contenus abordés (Byram et al., 2002, p. 26). Le deuxième aspect concerne le développement de la compétence de communication, qui nécessite une pratique active de la langue en situation. En l'absence de vis-à-vis issus de la culture cible, l'enseignant-e peut encourager des échanges entre élèves, adaptés à leur niveau et leur permettant d'utiliser la langue cible pour communiquer.
- Le savoir-être peut-être mobilisé de deux manières, soit par le biais de rencontres effectives hors de la classe, soit par le biais de discussions au sein de la classe. Si, dans le premier cas, les enjeux identitaires sont de taille et le savoir-être est sollicité dans des situations potentiellement déstabilisantes, en classe l'élève se trouve confronté-e à l'altérité via des textes, des images ou encore des contenus audio-visuels. L'expérience de cultures autres n'est pas immédiate, mais elle peut néanmoins donner lieu à des débats susceptibles de modifier les représentations. On vise donc bien ici une prise de conscience des propres valeurs et attitudes, une décentration, un encouragement à l'ouverture et à la curiosité.

Ces réflexions ont conduit au modèle du développement de la CI⁴ suivant :

⁴ Ce modèle s'appuie entre autres sur le CECR, Putsche (2012), Raasch (2001).

Tableau 1

Modèle provisoire du développement de la CI

Objectifs d'apprentissage	Objets à enseigner
1. Développement de la compétence de communication → Utiliser la langue pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> Textes oraux et écrits (réception et production) Fonctionnement de la langue (voc et gram)
2. Acquisition de savoirs socio-culturels → Découvrir des faits de civilisation de la culture cible. → Comprendre le contexte général.	<ul style="list-style-type: none"> Culture cible: histoire, monuments, géographie, canon littéraire, musique, héros, films, etc.
3. Sensibilisation à la dimension interculturelle (première étape) <i>Comparaison des cultures nationales perçues comme ensembles homogènes.</i> → Découvrir et comprendre des faits et des généralisations (stéréotypes). → Prendre conscience des similarités, différences et des valeurs qui sous-tendent les identités nationales.	<ul style="list-style-type: none"> Culture cible et culture de référence (systèmes d'éducation, festivals, comportements et conventions dans les échanges sociaux, etc.)
4. Sensibilisation à la dimension interculturelle (deuxième étape) <i>Découverte et comparaison de la diversité socioculturelle existant au sein des cultures nationales; analyse critique des stéréotypes et construction d'une vision plus réaliste des modes de vie ici et là-bas.</i> → Découvrir et comprendre des informations reflétant la diversité socioculturelle des deux mondes. → Prendre conscience des valeurs et des attitudes de divers groupes socioculturels. → Prendre conscience des similarités (fond commun d'humanité) et des différences (identités socioculturelles, régionales, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> Différents groupes socioculturels dans la culture de référence et dans la culture cible. (modes de vie, valeurs, etc.)

Ce modèle détaille les objectifs d'apprentissage et les objets à enseigner qui s'y rapportent. Le premier niveau concerne le développement de la compétence de communication, selon une approche actionnelle (voir 2.1). Le deuxième niveau correspond à un enseignement sur les langues et civilisations. La culture cible est présentée dans ce qui la caractérise globalement ; elle est très souvent associée à un état nation. L'élève découvre des généralités sur l'Allemagne, l'Autriche, la Suisse allemande ou le monde anglophone. La focale porte ici sur la culture avec un grand *C* (histoire, littérature, musique, etc.)⁵. Au troisième niveau, l'élève entre dans une démarche interculturelle de réflexion face à l'altérité. Confronté-e à des informations sur la culture cible (ici encore abordée comme entité homogène), l'élève prend conscience d'autres modes de vie et les compare à ses propres pratiques. Les domaines explorés s'apparentent à la culture avec un petit *c* et portent sur le vivre ensemble (comportements dans les transports publics, préférences culinaires, etc.). Une réflexion approfondie comprendra une discussion des valeurs qui sous-tendent les pratiques des un-e-s et des autres et encouragera une première décentration. Le dernier niveau est essentiel pour aller au-delà des généralisations. Par le biais de contenus présentant une image hétérogène de la culture cible, l'élève prend conscience que la diversité présente dans son propre environnement existe aussi ailleurs. Ainsi, tout comme les habitudes alimentaires suisses ne peuvent se réduire aux clichés auxquels nous sommes souvent attaché-e-s (fondue, chocolat), il en va de même en Allemagne ou aux USA par exemple. Les élèves sont amené-e-s à prendre en compte les variations individuelles et sociales et à ne pas généraliser de façon abusive les caractéristiques d'une culture à l'ensemble de ses membres.

Une telle démarche va bien au-delà de l'accès à des connaissances sur d'autres cultures. Elle engage les apprenant-e-s dans une réflexion personnelle sur leurs propres habitudes et vision du monde, en lien avec la découverte de nouvelles pratiques culturelles. N'oublions pas que l'objectif d'une formation interculturelle en classe de langue étrangère est de préparer les élèves à la rencontre avec la ou les cultures cibles. Sauront-elles ou sauront-ils trouver des repères, communiquer efficacement, prendre du recul, comprendre des habitudes autres, s'adapter et préserver leur identité ? C'est là que se trouve tout l'enjeu d'une telle formation.

⁵ Pour une discussion de la culture *C* ou *c*, voir Choudhury (2013, p. 21) et Lazar (2007, p. 7-8).

3. Méthodologie

Cette recherche vise à identifier des pratiques déployées sur le terrain et à documenter un processus d'enseignement. Nous nous interrogeons sur la manière dont les enseignant-e-s s'approprient un dispositif didactique et l'adaptent à leur contexte spécifique. Nous entrons également dans une démarche explicative, en ce que nous cherchons à évaluer la pertinence d'une approche didactique donnée. À l'issue des analyses, il s'agira d'interpréter les écarts entre les objectifs initiaux et les objectifs effectivement atteints et de reconsidérer le modèle proposé.

Enfin, nous nous inscrivons dans les recherches dites collaboratives (Desgagné, 1997) et orientées par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Les séquences réalisées en classe ont fait l'objet d'une co-construction entre partenaires, tout en laissant une grande liberté aux enseignant-e-s. Ainsi, la durée des séquences et le temps investi dans la préparation varient d'un-e enseignant-e à l'autre, avec pour conséquence des résultats qu'il s'agira d'interpréter en tenant compte de facteurs multiples. Cela dit, et comme le soulignent Sanchez et Monod-Ansaldi, « la complexité des objets d'étude rend généralement illusoire la conception de situations épurées et reproductibles et donc l'inscription des recherches dans un paradigme expérimental » (2015, p. 75). Selon Morin (cité dans Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015)

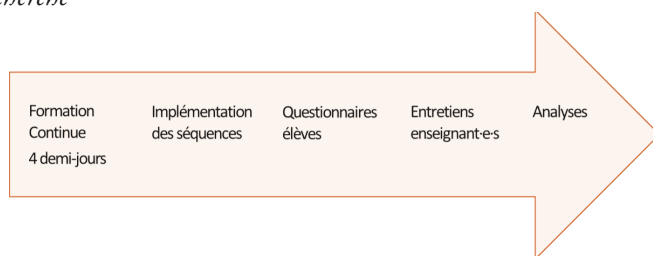
il serait vain de prétendre en contrôler les variables ou être en mesure de les reproduire. On peut néanmoins prétendre à en identifier les éléments signifiants, à caractériser leurs relations et à en inférer non pas des lois, mais des éléments de compréhension qui, formalisés dans des modèles, donnent du sens aux observations effectuées » (p.82-83).

3.1 Déroulement de la recherche et données récoltées

Les chercheur-e-s ont sollicité les participant-e-s personnellement en expliquant les objectifs de la recherche, l'investissement demandé et les apports pour leur pratique. Au terme de la procédure, huit enseignant-e-s (allemand ou anglais) se sont engagé-e-s, dont quatre pour le secondaire I et quatre pour le secondaire II. Elles et ils ont reçu une formation théorique comprenant la lecture d'articles, la présentation des concepts clés de l'approche ainsi que des exemples pratiques. Elles ou ils ont ensuite choisi un thème adapté à leurs classes, en s'inspirant d'une liste d'activités interculturelles issue du recueil de Corbett (2010). Finalement, les participant-e-s ont présenté et évalué leurs projets, dans une perspective d'amélioration du dispositif.

Figure 3

Déroulement de la recherche



Les données récoltées reposent à la fois sur les traces des séquences réalisées (plan des leçons, fiches élèves, observations⁶, textes rédigés par les élèves) et sur des retours évaluatifs des participant-e-s (questionnaires aux élèves⁷ et entretiens semi-directifs avec les enseignant-e-s).

⁶ La grille d'observation porte sur l'implication des élèves en regard des activités proposées. Elle s'appuie sur des indicateurs susceptibles de renseigner l'engagement cognitif des élèves, leur persévérance mais aussi leur perception de la valeur de l'activité et de leur compétence. Par exemple : les élèves se mettent au travail, posent des questions, proposent des réponses, sont actifs ou actives, participent aux phases interactives, restent concentré-e-s.

⁷ Nous avons choisi des questions ouvertes afin de permettre à l'élève d'exprimer sa compréhension du sujet avec ses mots. Pour s'assurer d'avoir un taux de réponses maximal, les questionnaires ont été remplis en classe. S'il est clair que certaines réponses sont restées superficielles, l'ensemble des réponses récoltées pour chaque indicateur a révélé une image cohérente et interprétable de chaque leçon. Les questions posées étaient les suivantes : Peux-tu résumer à ta manière cette leçon ? À ton avis, quel en était l'objectif ? Qu'as-tu appris au niveau de la grammaire et du vocabulaire ? Quel était le thème de la leçon ? Qu'as-tu appris à ce sujet ? Qu'est-ce que tu as aimé/pas aimé ? Pourquoi ? En quoi cette leçon te motive pour apprendre l'allemand/l'anglais ? Peux-tu expliquer ?

Nous avons par ailleurs effectué des enregistrements vidéo des leçons, afin de vérifier, si nécessaire, les observations. Notons enfin que les entretiens semi-directifs ont également servi à étayer nos analyses principales sans toutefois faire l'objet d'une analyse approfondie.⁸ En effet, nous ne visons pas une analyse des pratiques réflexives des enseignant-e-s, mais bien une évaluation de l'implémentation d'un dispositif en classe.

3.2 Analyses

Nous avons soumis nos données à une analyse de contenu, permettant d'organiser et de donner du sens aux informations issues d'un environnement complexe. Elles sont organisées en trois groupes :

1. Les informations issues des enseignant-e-s (plans, fiches, enregistrement des entretiens).
2. Les informations issues des questionnaires des élèves
3. Les informations issues des tâches finales des élèves

Les indicateurs retenus sont les suivants :

- N1. Les élèves et enseignant-e-s indiquent les éléments perçus comme motivants. Les élèves s'impliquent et soignent leurs productions finales.
- N2. Les élèves apprennent quelque chose de nouveau sur les cultures cibles.
- N3. Les élèves comparent les cultures cibles avec leur propre culture.
- N4. Les élèves repèrent et comparent des groupes diversifiés aux sein des cultures dominantes.

Nous avons analysé chaque séquence dans son ensemble, avant de procéder à une analyse transversale et comparative des leçons. Lors des deux étapes, nous avons cherché les traces du développement de la CI chez les élèves et nous avons comparé les résultats observés avec les résultats attendus. Une dernière étape a consisté en une interprétation des écarts observés et une indication de pistes à suivre.

4. Résultats

4.1 Portrait des leçons

Comme le tableau ci-après le montre, les enseignant-e-s se sont orienté-e-s vers trois thèmes généraux : la vie quotidienne, les stéréotypes et les fêtes religieuses. Ces thèmes traitent du vivre ensemble, des pratiques socioculturelles, des comportements attendus, ou encore des attitudes. On se trouve au niveau de la culture avec un petit *c*, moins immédiatement visible car reposant généralement sur des implicites, mais cruciale quand il s'agit d'aborder l'altérité. Les sujets en lien avec la vie quotidienne et les fêtes religieuses permettent d'apporter des informations diversifiées sur les cultures abordées et d'engager une réflexion sur des modes de vie variés. Le thème des stéréotypes est plus délicat ; il permet certes de nommer et de confronter les représentations de l'altérité, mais il n'échappe pas au danger de renforcer des idées préconçues bien ancrées. Le chemin qui mène à une remise en question de ces derniers et au développement de représentations plus réalistes est long. Il ne suffit en effet pas de savoir qu'un stéréotype est faux, mais il est essentiel de le confronter à des relations personnelles réelles.

Dans les séquences observées, les textes (écrits, oraux ou encore audiovisuels) sont utilisés pour médier la relation à l'altérité. Beacco (2018) propose d'examiner ces documents selon trois points de vue : leur capacité à créer une rencontre virtuelle, le statut des informations transmises (lecture critique des sources), et celui de leur lisibilité pour des allophones (p. 201-202). Les thèmes traités se sont avérés riches et susceptibles de provoquer des réflexions et des réactions et tous pouvaient se prêter à une analyse critique des sources et intentions des auteur-e-s, moyennant bien sûr une contextualisation des contenus proposés. La question de la lisibilité ou intelligibilité s'est avérée cruciale et source de difficulté dans plusieurs leçons ayant fait usage de textes authentiques (non aménagés pour apprenant-e-s), à savoir : les textes sur les tâches ménagères, la vie en campagne en RDA, la St-Martin ou encore *Tatort*. Dans ces situations, les enseignant-e-s se sont trouvé-e-s face à des difficultés de compréhension qui ont compromis les chances d'atteindre les buts interculturels.

⁸ Les questions de l'entretien exploitées dans cette étude sont les suivantes : Quelles ont été les difficultés rencontrées dans la planification ? Est-ce que les objectifs initiaux ont été atteints ? Comment le savez-vous ? Est-ce qu'à votre avis les élèves ont repéré le but de la leçon ? Qu'ont-elles ou qu'ont-ils appris au niveau de la langue. Et au niveau des contenus ? Que pouvez-vous dire de la motivation des élèves ? Sur quels éléments se fondent vos impressions ?

Tableau 2

Portrait des leçons

	Vie quotidienne				Stéréotypes		Fêtes religieuses	
Thème langue-niveau	Habitat (All, A2)	Tâches ménagères (Ang, A2)	Série policière 'Tatort' (All, A2*)	Vie à la campagne (All, B2)	Stéréotypes nationaux (Ang, B2)	Stéréotypes en Suisse (All, B1)	Noël (All, A2)	St-Martin (All, A2*)
Durée	4 x 45min	45min	45min	60min	2 x 45min	45min	3 x 45min	45min
Input (régions visées)	Vidéo (All) 4 textes (All)	3 textes (monde)	Texte (All)	Vidéo + audio (All)	Série TV (cours de langue, GB)	Image et clichés (CH, All, F)	Lettres (Berne) Textes (monde)	Texte (All)
Déroulement	Discussion au sujet des types d'habitat, des avantages et inconvénients. Les comparaisons font ressortir beaucoup de similitudes Élèves actifs/actives	Pratiques personnelles discutées en groupe, sans retour en plenum. Textes difficiles, manque de temps Élèves en général actifs/actives	Le texte parle du succès de la série, mais pas de son contenu. Activités en lien avec le voc ou des détails. Élèves peu impliqués-e-s	Contenus difficiles traitant de la RDA et non des différences entre ville et campagne Focalisation sur le voc, manque de temps Élèves en général actifs/actives	Série caricaturale. Activités en lien avec le thème mais aussi des aspects moins pertinents. Notion de 'stéréotypes' non approfondie Élèves actifs/actives	Les contenus consistent en une énumération de clichés basiques. Focalisation sur un aspect grammatical Élèves peu impliqués-e-s	Pratiques personnelles élicitées et discutées en plenum Textes adaptés au niveau et objectifs clairs Élèves actifs/actives	Texte difficile. Les élèves manquent de voc pour pouvoir s'exprimer Élèves peu impliqués-e-s
Focus culturel	Les styles d'habitat en All	Les tâches ménagères dans 3 pays	Une série policière culte en All	Vie à la campagne en ex-RDA, extrême droite	Stéréotypes nationaux, perçus par les Anglais	Stéréotypes CH, All, F	Façons de fêter Noël ou autres fêtes	Façon de fêter St-Martin en All
Focus interculturel	Comparer l'habitat en All, dans la classe	Comparer les tâches dans la classe et avec 3 textes d'enfants du monde Prendre conscience des différences	Ø	Donner son opinion sur vie en ville ou campagne Comparer la vie à la campagne en CH et All (non réalisé explicitement en classe)	Confronter les clichés aux expériences personnelles dans la classe	Observer les clichés que les autres ont sur nous. Dire quelle mentalité nous correspond	Comparer la façon de fêter Noël dans la classe, avec les Bernoises, et avec 5 pays	Repérer les différences entre les 2 fêtes (non réalisé explicitement en classe)
Tâche finale	Décrire son habitat, publier sur un site web d'apprenant-e-s	Décrire ses tâches ménagères Comparer au texte et donner son avis	Décrire sa série préférée en CH Dire si on aime les séries policières et pourquoi	Écrire un texte sur les +/- de la vie à la campagne	Écrire un texte pour se présenter Se distancer des stéréotypes CH	Ø	Écrire à une-e correspondant-e au sujet de Noël	Écrire à une-e correspondant-e fictive au sujet de la St- Martin Comparer Ajoie et All

4.2 Les facteurs de motivation

L'identification de facteurs de motivation donne des indications précieuses sur les aspects qui suscitent l'intérêt et la participation des élèves, et qui, à fortiori, sont susceptibles d'encourager le développement de la CI. Les données ci-dessous sont issues du questionnaire distribué aux élèves et des productions finales réalisées.

Tableau 3

Les facteurs de motivation

Thème	Élèves motivé-e-s	Raisons invoquées	Investissement dans la tâche finale (au niveau de la forme et du contenu).
Stéréotypes (GB) 2 leçons	16/20* (80%)	Le contenu humoristique de la série, leçon très interactive qui permet de voir les acquis et les lacunes à l'oral	→ Limité 5/20* (25%) bien 3/20 (15%) suffisant 5/20 (25%) insuffisant 7/20 (35%) devoirs non rendus ou copiés
Noël (monde) 3 leçons	12/16 (75%)	L'échange de lettres avec les Bernois-es, comparer les traditions et les activités interactives	→ Important 7/21 (33%) très bien 10/21 (48%) suffisant 3/21 (14%) insuffisant 1/21 devoir copié
Habitat (All) 4 leçons	16/23 (70%)	La possibilité d'écrire un texte pour un site réel et de parler de soi, la vidéo et le thème	→ Très important 7/24 (29%) très bien 9/24 (38%) bien 8/24 (33%) suffisant
Vie à la campagne (All) 1 leçon (60')	11/16 (69%)	La possibilité de s'exprimer oralement, le thème	→ Satisfaisant 4/19 (21%) bien 7/19 (37%) suffisant 8/19 (42%) insuffisant
St- Martin (All) 1 leçon	7/11 (64%)	Le thème et les activités (s'exprimer, jeux)	→ Très limité 3/11 (27%) suffisant 7/11 (64%) insuffisant 1/11 copie illisible
Tâches ménagères (monde) 1 leçon	6/16 (38%)	Les échanges dans les groupes, le thème	→ Limité 2/16 (13%) bien 4/16 (25%) suffisant 7/16 (44%) insuffisant 3/16 (19%) devoirs copiés
Série policière (All) 2 leçons	2/10 (20%)	Les échanges dans les groupes, le thème, leçon décontractée	→ Limité 4/10 (40%) suffisant 6/10 (60%) insuffisant
Stéréotypes (CH) 1 leçon	2/12 (17%)	Le thème, l'image, exprimer son avis	Ø

*Les chiffres se réfèrent au nombre de répondant-e-s motivé-e-s et investi-e-s sur le nombre de répondant-e-s par classe. Les pourcentages arrondis à l'unité supérieure indiquent les proportions correspondantes.

La possibilité d'interagir et d'exprimer son avis est mentionnée dans toutes les leçons, tout comme le choix des thèmes dont le potentiel à intéresser semble confirmé. Les enseignant-e-s ont donc réussi à créer non seulement des rencontres virtuelles, mais aussi des rencontres bien réelles au sein de la classe même.

On remarque ensuite que les deux séquences se déroulant sur plusieurs leçons et dont la tâche finale est authentique (à savoir, s'adresse à un-e destinataire réel-le autre que l'enseignant-e) présentent les meilleurs résultats, aussi bien au niveau de la motivation déclarée des élèves que de la qualité de leurs productions finales. Dans l'ensemble, les élèves de ces deux séquences ont lu et compris des textes qui les intéressaient, se sont senti-e-s capables de faire les activités proposées, ont interagi en classe, et ont écrit à des destinataires réel-le-s – des éléments clés pour le succès d'une activité scolaire selon Viau (2004).

La leçon sur la série anglaise a également motivé de nombreux élèves, quoique l'implication dans la tâche finale soit restée limitée. Si les élèves ont apprécié les interactions en classe, la vidéo et le thème humoristique, elles ou ils ont moins aimé rendre un devoir écrit lié à une situation fictive. On le voit bien, la motivation pour une leçon peut être élevée au niveau des activités proposées en classe, mais moindre quant à l'effort demandé ensuite, surtout si l'élève n'y voit pas de sens.

Pour ce qui est des autres leçons, des difficultés au niveau de l'intelligibilité des textes ou encore du type d'activités proposées ont impacté le sentiment de compétence des élèves ainsi que leur perception du sens des activités, ce qui a affecté leur investissement cognitif et émotionnel.

4.3 Traces du développement de la CI

Nous avons identifié quatre niveaux d'objectifs d'apprentissage. Au premier niveau, l'élève développe sa compétence à communiquer langagièrement. Ensuite, elle ou il découvre un aspect culturel, apprend et mémorise un savoir sur un sujet. Quant aux niveaux trois et quatre, ils se sont avérés difficiles à distinguer. En effet, la frontière entre un contenu qui focalise sur la culture cible comme entité nationale homogène et un contenu qui présente la réalité de différents groupes socioculturels au sein d'une culture nationale n'est pas toujours claire. Citons pour exemple la leçon sur les tâches ménagères : trois textes publiés en ligne par diverses organisations présentaient la réalité d'un enfant aux Philippines, en Uganda et en Chine. Ces textes décrivaient bien l'expérience d'un enfant dans un contexte particulier. Cependant, si les élèves n'ont que ces informations pour se faire une représentation des modes de vie de ces pays, ils-elles risquent alors de faire des généralisations peu réalistes, ce que l'on cherche précisément à éviter. Dans la même leçon cependant, les élèves ont comparé leurs habitudes familiales et observé qu'il existe une grande diversité au sein de la culture suisse. C'est un premier pas qui permettra ensuite d'explorer la diversité ailleurs, via l'exploitation d'un plus grand nombre de textes offrant des regards différents sur un même thème. Nous avons par ailleurs observé que la façon de traiter les textes proposés et le niveau d'approfondissement de la réflexion ont eu un impact important sur les résultats. Ces constatations nous ont conduit-e à ajuster nos indicateurs. Le tableau ci-dessous donne une image succincte des traces des objets (inter-)culturels observés dans nos données, traces qui donnent lieu à une réorganisation de nos indicateurs (A-D) :

Tableau 4

Traces des objets culturels et interculturels

Indicateurs	Traces des objets culturels et interculturels	
A (N2)	Apports de nouveaux contenus culturels	8 leçons
B (N3-4)	Identifier comparer des faits ou pratiques en lien avec l'input Prendre conscience des similarités et/ou différences	7 leçons
C (N3-4)	Identifier, comparer des faits ou pratiques au sein de la classe Prendre conscience des similarités et/ou différences	5 leçons
D (N3-4)	Approfondir : identifier, comparer, repérer les valeurs, contextualiser, relativiser son point de vue	Aucune

Les élèves mentionnent de nouveaux apprentissages en lien avec les contenus culturels dans toutes les leçons. Il convient toutefois de noter que la richesse des informations reçues était variable et que pour certaines séquences, les apports de nouvelles informations sont restés modestes. Cela dit, et pour le développement de la CI, l'enjeu ne réside pas principalement dans les nouveaux savoirs acquis, mais bien dans le traitement de ces nouvelles informations et leur impact sur les représentations des élèves. Tout se joue donc sur les activités menées en classe. Dans toutes les leçons, à l'exception de la séquence sur la série policière *Tatort*, les élèves ont comparé leurs propres pratiques avec les pratiques ou opinions présentées dans les textes :

J'ai appris de quelle façon vivent les Allemands, ils vivent à peu près comme nous. (Habitat)

Je fais très peu de choses en comparaison avec d'autres. / Les tâches ménagères changent selon les familles.

(Tâches ménagères)

Ceux de la ville croient qu'on s'ennuie et qu'on est paumé alors qu'on s'amuse beaucoup plus qu'eux. (Vie à la campagne)

On a vu différentes cultures et on a fait la part de choses entre ce qui est vrai ou pas. (Stéréotypes nationaux)

J'ai appris comment les Suisses allemands nous voient. (Stéréotypes en Suisse)

Il y a des gens qui fêtent Noël différemment ou même pas. (Noël)

La St-Martin est très différente de chez nous. (St-Martin)

On ne manquera pas de remarquer qu'il s'agit là de comparaisons factuelles n'engageant pas de réflexion sur les valeurs qui sous-tendent les pratiques. Cela dit, les élèves découvrent une certaine diversité culturelle et entament un mouvement vers la décentration. La leçon sur l'habitat, pour sa part, a permis la mise en évidence

de similarités entre cultures, un point essentiel qui facilite également la rencontre, l'autre nous semblant moins « étranger ». Ajoutons toutefois que ces comparaisons ne sauraient être une fin en soi, et qu'elles doivent être étayées et approfondies, sans quoi le danger est grand d'aboutir à des généralisations abusives, basées sur quelques faits seulement.

Une phase essentielle de la démarche consiste par conséquent à exploiter la diversité culturelle en classe pour faire émerger des pratiques et représentations différentes. Dans différents travaux de groupe, les élèves ont pu comparer leurs modes d'habitat, leurs tâches ménagères, ou encore leurs opinions sur la vie en ville ou à la campagne.⁹ Ces discussions invitant les élèves à parler de leurs expériences auront sans aucun doute un effet sur leurs attitudes et convictions.¹⁰ Comme le dit Beacco (2018), les informations reçues sur les sociétés autres « suscitent très probablement des réactions de la part des apprenant-e-s. Ce sont ces réactions qu'il faut faire émerger, car elles constituent le matériau privilégié pour appréhender leur perception de modes de vie ou de comportements inconnus, étranges et inhabituels » (p. 125). Certain-e-s enseignant-e-s ont d'ailleurs relevé les réactions de leurs élèves :

J'ai entendu des élèves réagir et défendre leur vision de la campagne, avec des groupes de jeunes actifs. Du moment qu'il y a réaction on atteint le but. (Vie à la campagne)

J'ai un élève dont le père est allemand. Il a dit: « mon père travaille beaucoup mais c'est pas du tout quelqu'un de pas chaleureux ». Ses camarades disaient: « mais quand même le côté allemand ! » et il a réagi: « moi je vois pas du tout ça de la même manière ». (Stéréotypes nationaux)

Moi je ne savais pas à leur âge, ça j'en suis certaine, que la réalité de l'un n'est pas la réalité de l'autre. J'ai l'impression que les élèves ne se rendaient pas compte avant [la leçon]. Au début quand certains disaient: « Toi tu ne fêtes pas Noël ? », ils étaient choqués. (Noël)

Ainsi, les discussions ont permis aux élèves de prendre conscience de la diversité qui règne dans leur classe, et donc dans leur ville, canton et pays. Au-delà des premières réactions cependant, les élèves doivent apprendre à analyser les différents points de vue, à relativiser et à se positionner. Il s'agit bien là de notre dernier indicateur, pour lequel nous n'avons retrouvé aucune trace. Il n'y a tout simplement pas eu d'institutionnalisation de cette phase en classe. On ne trouve pas dans les leçons de lecture critique des textes qui viserait une compréhension du contexte. Plusieurs enseignant-e-s ont noté au tableau des éléments de comparaison issus des discussions, mais il n'y a pas eu de travail interprétatif, touchant aux attitudes et valeurs par exemple. Plusieurs explications peuvent être avancées, explications qui serviront de base à la réévaluation de notre modèle.

5. Le modèle revisité

Nous avons identifié quatre enjeux lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle et interculturelle en classe de langue étrangère :

- Maîtrise de l'approche actionnelle orientée vers la réalisation de tâches complexes
- Choix d'inputs pertinents et adaptés au niveau des élèves
- Activités de compréhension de texte
- Appropriation de démarches réflexives approfondies

Les données ont clairement démontré que la maîtrise de l'approche actionnelle est un aspect essentiel permettant l'engagement personnel des élèves et donc le succès de la démarche. Ensuite, plusieurs enseignant-e-s ont fait état de la difficulté à trouver des inputs présentant des points de vue différents d'une même réalité et adaptés à l'âge et au niveau des élèves. Ainsi, il semblerait judicieux d'offrir une liste de ressources, sur le modèle du recueil d'activités interculturelles de Corbett (2010). Nous avons également remarqué une difficulté chez plusieurs enseignant-e-s à concevoir des activités de compréhension en lien direct avec l'objectif interculturel (compréhension des faits décrits bien sûr, mais aussi du contexte général, des enjeux interculturels et des intentions

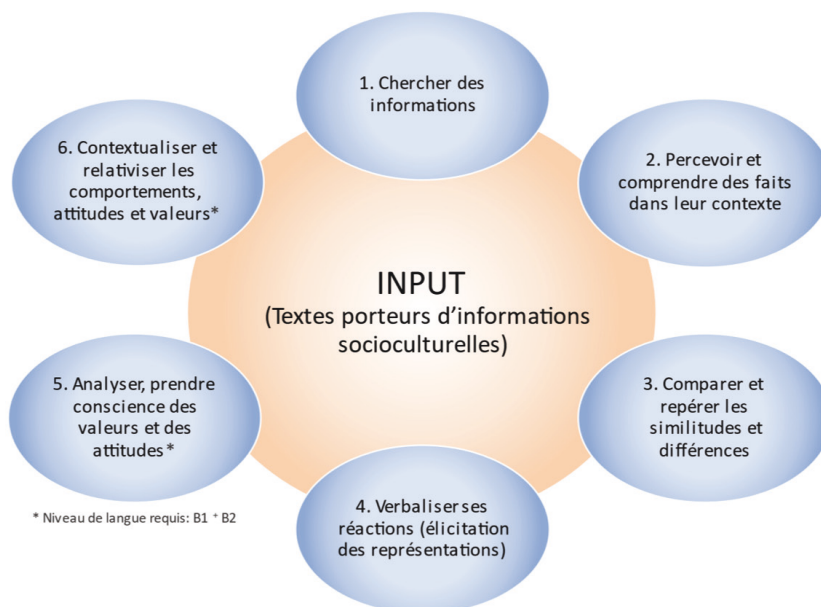
⁹ Notons que les séquences sur *Tatort*, les stéréotypes en Suisse et la St-Martin ne comportaient pas d'activités de groupe invitant les élèves à comparer leurs propres pratiques.

¹⁰ Une remarque s'impose au sujet des langues mobilisées. La langue cible est systématiquement utilisée en lien avec les activités de compréhension de texte et d'écriture. Dans les discussions de groupe, les élèves ont également utilisé le français. Si l'on adopte la définition du locuteur plurilingue, alors l'usage de deux langues fait parfaitement sens, d'autant plus que l'objectif ici concerne le développement de la compétence interculturelle.

des auteur-e-s). Le danger de se perdre dans des questions de vocabulaire, ou encore dans la compréhension de détails est réel. Afin que les enseignant-e-s s'approprient la démarche réflexive, nous avons esquissé une procédure pour le traitement des informations qui soit reproductible, quel que soit le contenu choisi¹¹ :

Figure 4

Un modèle reproductible du développement de la CI



Chaque étape doit faire l'objet d'une didactisation permettant aux élèves de s'approprier un savoir ou une compétence par le biais de différentes activités les impliquant cognitivement et personnellement. On commencera bien sûr par l'étape la plus simple, à savoir la recherche d'informations spécifiques, permettant de vérifier la compréhension. Les étapes ultérieures pourront être organisées et ordonnées de façon variable selon les besoins, sans oublier la phase cruciale de l'institutionnalisation des savoirs, qui permet aux élèves de prendre conscience des aspects travaillés pendant la leçon. Les capacités spécifiques à développer sont les suivantes :

1. Identifier des informations factuelles : les pratiques, la situation, les personnes impliquées.
2. Identifier le contexte général et les intentions de l'auteur-e.
3. Identifier des faits ou pratiques dans les textes et dans sa propre culture. Identifier les similitudes et différences.
4. Exprimer des réactions spontanées.
5. Comparer les opinions au sein de la classe, les confronter à des faits avérés. Identifier les valeurs et attitudes dans les textes et au sein de la classe.
6. Prendre conscience qu'il existe d'autres visions du monde et verbaliser la prise de conscience. Comprendre l'ancrage et le sens des pratiques au sein d'une culture donnée, selon les critères de cette dernière. Relativiser son propre point de vue et adopter une position informée (non naïve, basée sur des informations factuelles).

6. Conclusion

Les séquences évaluées intègrent enseignement de la langue et développement de la compétence de communication interculturelle. La démarche s'appuie sur des inputs susceptibles de susciter des découvertes et des réactions en lien avec un thème interculturel et sur différentes activités permettant aux élèves de développer des connaissances et compétences spécifiques : découverte de nouveaux mots ou structures, stratégies de compré-

¹¹ Le modèle s'inspire notamment de Beacco (2018), Byram (1997), le CECR et le PER.

hension, production orale et écrite, capacités réflexives. Alors que les élèves se familiarisent avec différentes visions du monde, elles ou ils prennent conscience de certaines représentations ou idées préconçues, qu'il s'agit de réévaluer à la lumière de nouvelles informations.

Nos analyses montrent que les élèves ont été confronté-e-s à des informations nouvelles sur une ou plusieurs autres cultures, certaines étant riches et variées alors que d'autres sont restées modiques. Dans la majorité des leçons, les élèves ont comparé leurs propres pratiques à celles de leurs camarades ainsi qu'aux pratiques et opinions décrites dans les textes. Dans certains cas, les élèves ont été interpellé-e-s au niveau de leur vécu et convictions, ce qui a suscité des réactions vives dans les discussions de groupe, un effet précisément recherché puisqu'il constitue le point de départ vers la prise de distance et la décentration. Cependant, la phase clé consistant à conduire les apprenant-e-s vers un approfondissement de la réflexion n'a pas été exploitée. Les deux causes principales sont la difficulté à trouver des textes pertinents et adaptés au niveau des élèves, ainsi que la difficulté à concevoir des activités de compréhension en lien avec les objectifs interculturels. Nos résultats montrent que seules les leçons adaptées aux élèves du point de vue de l'intérêt du sujet, du niveau de langue et des activités proposées leur ont permis de s'engager cognitivement et émotionnellement. Dans l'ensemble, les élèves se sont déclaré-e-s particulièrement motivé-e-s par les discussions de groupe portant sur des expériences personnelles. De même, la possibilité de produire un texte qui aura une audience réelle joue un rôle important. Ceci montre l'importance de l'approche actionnelle et de la dynamique motivationnelle pour l'atteinte des objectifs interculturels. Ces observations nous ont conduit à proposer un modèle du développement de la CI qui tienne compte des principes de l'approche actionnelle et qui soit reproductible quel que soit le contenu choisi. Nous proposons ainsi six étapes dans le traitement des informations, pour orienter l'enseignant-e et les élèves dans une interprétation non naïve, objective et diversifiée des faits considérés. On notera bien sûr qu'une réflexion approfondie nécessite des moyens linguistiques adéquats, et donc des thèmes adaptés.

Pour conclure, nous sommes convaincu-e-s que la classe de langue étrangère est le lieu idéal pour une confrontation avec d'autres systèmes culturels. Bien sûr, la rencontre est médiée par des textes mais surtout, elle doit être exploitée dans les interactions au sein de la classe. C'est en effet dans des échanges aux enjeux réels que les élèves pourront intégrer de nouvelles informations, y réagir, exprimer leurs convictions, comparer des pratiques et des opinions, interroger et relativiser leur point de vue. C'est bien là l'objectif d'une séquence portant sur le développement de la compétence interculturelle.

Références bibliographiques

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Coste, D., et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier.
- Byram, M., Gribkova, B., et Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen commun de référence pour les langues. www.coe.int/lang-CECR
- Conseil de l'Europe (2018). CECR – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Choudhury, M. H. (2013). Teaching culture in EFL: implications, challenges and strategies. *IOSR-JHSS*, 13(1), 20-24. <https://doi.org/10.9790/0837-1312024>
- CIIP. (2010). *Plan d'Etudes Romand, 2010*. <http://www.plandetudes.ch>
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. CUP.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 713-728). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. (2017). Position paper: moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-CREDIF.
- Hutterli, S. (2012). Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux, développement, perspectives (vol. 34B). CDIP. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/178>
- Kappus, E. N. (2015). Von Speisen und Sprachen: inter-und-transkulturelles lernen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia* 1, 20-27.

- Kramsch, C. (2011). La composante symbolique de l'interculturel. Dans H. de Fontenay et al. (dir.), *Actes du 9e colloque international de l'AFDECE* (p. 19-34). L'Harmattan.
- Lantolf, J., et Beckett, T. (2009). Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, 42(04), 459-475. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990048>
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., et Peck, C. (dir.). (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Masgoret, A.-M., et Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 1(53), 123-163. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching and learning. a comprehensively revised edition of designing tasks for the communicative language classroom*. CUP.
- Putsche, J. (2013). «Meine Vorstellung war, dass es viel stärker wäre». Berufliches Selbstverständnis von zukünftigen Fremdsprachenlehrer/innen in einer Grenzregion. *Babylonia*, 1, 64-69.
- Raasch, A. (2001). Didactique «langue-culture-impact» : une didactologie nouvelle ? *Etudes de linguistique appliquée*, 3, 349-356. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0349>
- Sanchez, E., et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education et Didactiques*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sarrazin, P., Tessier, D., et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Schweiger, H., Hägi, S., et Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch*, 52, 3-10.
- Seymour-Smith, Ch. (1986). *Macmillan dictionary of anthropology*. The Macmillan Press.
- Takeda, A. (2012). *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für eine transkulturelle Erziehung*. Waxmann.
- Thornbury, S. (2017). *30 Language Teaching Methods*. CUP.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [présentation d'une conférence]. Université de Sherbrooke (Québec). https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). De Boeck.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology*. Dans R. W. Rieber et A. S. Carton (dir.). Plenum Press.
- Willis D., et Willis J. (2007). *Doing task-based teaching*. OUP.

Mots-clés : Didactique ; enseignement des langues étrangères ; approche actionnelle ; approche interculturelle ; recherche collaborative

Handlungsorientierter und interkultureller Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Umsetzung im Unterricht und Auswirkung auf das Lernen

Zusammenfassung

Sprachlehrpersonen stehen heute viele Ressourcen zur Verfügung. Der GERS und der Westschweizer Lehrplan (PER) bieten Leitlinien für die Umsetzung eines auf eine komplexe Schlüsselaufgabe ausgerichteten, handlungs- und kompetenzorientierten Ansatzes im Unterricht. Dieser Ansatz will die sprachlichen, soziolinguistischen und pragmatischen Werkzeuge vermitteln, um in der Zielsprache zu kommunizieren und Aufgaben in unterschiedlichen kulturellen Kontexten zu bewältigen. Dies wird als interkulturelle Kompetenz (IK) bezeichnet. In diesem Artikel diskutieren wir das theoretische Konzept dazu und beschreiben, wie acht Lehrpersonen interkulturelle Sequenzen im Deutsch- und Englischunterricht durchgeführt haben. Anhand der Ergebnisse konnten sechs wesentliche Schritte für die Entwicklung interkultureller Kompetenz entwickelt werden.

Schlagworte: Didaktik; Fremdsprachenunterricht; Handlungsorientierung; interkultureller Ansatz; kooperatives Forschungsprojekt

Approccio orientato all'azione e interculturale nell'insegnamento delle lingue straniere: implementazione in classe e impatto sull'apprendimento

Riassunto

Tra le molte risorse disponibili per gli insegnanti di lingue, il QCER e il Plan d'études romand (PER) offrono linee guida per l'attuazione di un approccio orientato all'azione in classe. Così, le attività mirano a dare agli studenti gli strumenti linguistici, sociolinguistici e pragmatici per comunicare nella lingua di destinazione e per realizzare diversi compiti in vari contesti culturali. Possiamo parlare allora di competenza interculturale (CI). In questo articolo, offriamo una discussione teorica del concetto e descriviamo come otto insegnanti hanno realizzato sequenze interculturali nelle lezioni di tedesco e inglese. I risultati hanno permesso di identificare sei tappe essenziali per lo sviluppo della CI.

Parole chiave: Didattica; insegnamento delle lingue straniere; approccio orientato all'azione; approccio interculturale; ricerca collaborativa

Action-based and intercultural approach in foreign language teaching: classroom implementation and impact on learning

Summary

There are many resources allowing language teachers to make informed decisions about their educational practices. The CEFR and the Western-Swiss curriculum (PER) provide guidelines for the implementation of an action-oriented and task-based approach in the classroom. More specifically, language activities aim to provide learners with the linguistic, sociolinguistic and pragmatic tools necessary to communicate in the target language and to carry out various tasks in different cultural contexts. Communicative competence defined as such is also known as intercultural competence (IC). This paper discusses the nature of IC and then describes how eight teachers implemented the approach in German and English classes. Findings have allowed us to identify six key components for teaching intercultural competence.

Keywords: Didactics; foreign language teaching; action-based approach; intercultural approach; collaborative research

Sandrine Onillon, Doctorat en linguistique et MAS d'enseignement, chargée d'enseignement en didactique de l'anglais, puis collaboratrice scientifique à la HEP-BEJUNE, Bienne. Domaines de recherche : Interculturalité, approche actionnelle.

HEP BEJUNE, chemin de la ciblerie 45, CH-2503 Bienne

E-mail : onillons@bluewin.ch

Roger Grünblatt, Licence ès lettres et CAP, enseignant au secondaire II, puis chargé d'enseignement en didactique de l'allemand et collaborateur scientifique à la HEP-BEJUNE, Bienne. Domaines de recherche : Interculturalité, approche actionnelle.

HEP BEJUNE, chemin de la ciblerie 45, CH-2503 Bienne

E-mail : roger.gruenblatt@hep-bejune.ch