



HAL
open science

Interculturalité : une mise à l'épreuve dans les formations institutionnelles

Catherine Sable

► **To cite this version:**

Catherine Sable. Interculturalité : une mise à l'épreuve dans les formations institutionnelles. Mélanges CRAPEL, 2020, 41 (1). hal-03686313

HAL Id: hal-03686313

<https://imt-atlantique.hal.science/hal-03686313v1>

Submitted on 2 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mélanges Crapel : revue en didactique des langues et sociolinguistique
Mélanges Crapel : Journal of Language teaching /Learning and sociolinguistics

Mélanges CRAPEL n° 41/1 (2020), numéro thématique "L'éducation à l'interculturalité à l'épreuve de la formation d'enseignants", coordonné par Véronique Lemoine-Bresson, Stephanie Lerat, Virginie Trémion et Marie-José Gremmo.

N°

INTERCULTURALITÉ : UNE MISE A L'ÉPREUVE DANS LES FORMATIONS INSTITUTIONNELLES

Cathy Sablé

IMT Atlantique
Co-responsable du GLAT
Membre associé du DILTEC

Mots-clés

Interculturalité-Évaluation-Grille d'évaluation-Culturalisme-Enseignement des langues étrangères.

Keywords

Intercultural Studies- Assessment-Criteria Grid-Culturalism-Teaching foreign languages.

Résumé

Cet article s'intéresse aux conséquences pédagogiques que peut avoir une nouvelle forme d'évaluation des compétences interculturelles, décidées dans un but stratégique pour le département de langues et culture internationale de l'IMT Atlantique. L'utilisation de grilles harmonisées peut-elle être transférée dans le champ de l'interculturalité ? Après avoir présenté ces nouveaux outils d'évaluation, nous verrons comment ceux-ci ont pu provoquer une réflexion riche mais aussi un résultat ambigu.

Abstract

This article examines the pedagogical consequences of introducing a new form of intercultural competence assessment with a strategic purpose within the framework of the Language and International Cultures Department of the « Grande Ecole d'Ingénieurs » IMT Atlantique. Can the use of criteria grids be transferred to the field of intercultural studies ? After having presented these new assessment tools, we will see how they have given rise to stimulating reflections but also to ambiguous results.

Introduction

Cet article s'intéressera à la mise en lumière de formations interculturelles dans les cours de langues et à la mise en place de nouvelles évaluations formelles les accompagnant. Cette initiative émane de la direction du département de langues et cultures internationale (LCI) de la nouvelle école d'ingénieurs IMT Atlantique.

L'IMT Atlantique, avec plus de 40% d'étudiants internationaux et une obligation pour les étudiants francophones de passer au minimum 3 mois à l'étranger, a, en effet, déployé depuis de nombreuses années des formations à l'interculturel (se référer aux travaux de Gourvès-Hayward et. Sablé). En septembre 2018, suite à la création d'une nouvelle école fusionnée et à la mise en avant des compétences dites transverses (communication, interculturalité ...), la décision est prise de mettre en avant les compétences interculturelles développées en cours de langues grâce à des évaluations explicites formelles, sur le même modèle que les autres compétences évaluées au sein de l'école. Si l'interculturel occupe, en effet, une place importante au sein de l'école, il s'agissait, jusqu'à présent, en partie d'apprentissages hors des programmes institutionnels officiels : on peut penser, par exemple, aux tandems créés hors cours, aux festivités du Global Village (manifestations culinaires et danses des différentes nationalités présentes sur le campus, où se révèlent « positive attitudes, openness and enjoyment of diversity, both *savoir-être* and the "willingness to work with others and embrace other viewpoints" » (Gourvès, Morace et Rouvrais, 2013 : 6), aux activités proposées en ligne en auto-apprentissage (EMA4-Moodle et LOLIPOP)¹. D'autres apprentissages interculturels avaient eu lieu de façon plus formelle à travers différents modules conçus par des enseignants et enseignants-chercheurs du département LCI, comme le module « Diversité » destiné aux étudiants en première année, ayant pour objectif d'éveiller une sensibilité interculturelle. Des ateliers de communication interculturelle et d'adaptation aux cours scientifiques (réécriture des sujets d'examen, explicitation des images culturelles...) ont permis aux étudiants internationaux de réfléchir sur les cultures pédagogiques variées qu'ils avaient rencontrées. De plus, s'appuyant sur le caractère pluridisciplinaire de l'interculturalité, un module « Management interculturel » a été créé en 2003 avec les enseignants-

¹ EMA4-MOODLE : <http://recherche.telecom-bretagne.eu/ema4moodle/course/category.php?id=9>
LOLIPOP :: https://www.up2europe.eu/european/projects/lolipop-the-language-portfolio-on-line_122552.html

chercheurs en Sciences Humaines, ayant pour objectif « d'inciter les étudiants à développer des compétences interculturelles sur la base de leur propre expérience. » (Morace et Gourvès-Hayward, 2007 : 1).

Malheureusement, ces modules ont été supprimés des nouveaux programmes, et les principaux lieux de formation à l'interculturel demeurent bien les cours de langues étrangères en tant que « disciplines scolaires qui incarnent, par leur nature même, la présence de l'étranger. » (Abdallah-Preteille et Porcher, 2001 : 105). C'est pourquoi la décision de rendre visibles les compétences interculturelles développées en cours de langues s'est imposée, visibilité qui implique d'avoir des résultats affichés au même titre que les résultats en langues, en réseaux, en physique. Depuis un an, un modèle de grilles d'évaluation, dites « critériées » est exigé au sein de notre institution, dans lesquelles les notes sont remplacées par 3 niveaux : « + » (« acquis avec robustesse »), « = » (acquis) et enfin « - » (non acquis) et dans lesquelles l'acquisition des objectifs fixés est vérifiée à l'aide de 2 ou 3 critères.

Elaborer des grilles d'évaluation en interculturel présuppose donc de suivre ce modèle initialement conçu dans le domaine informatique afin d'évaluer l'acquisition de compétences en programmation, par exemple, où les compétences s'inscrivent dans des savoir-faire distincts les uns des autres et progressifs selon une gradation du plus simple au plus complexe. Dans le cadre de notre problématique, il s'agit bien de comprendre si les compétences interculturelles, développées en cours de langues étrangères, plus proches parfois d'un savoir-être que d'un savoir-faire, peuvent entrer dans une telle modalité évaluative. Comment, en effet, faire entrer dans une grille harmonisée selon les niveaux de langues ces compétences qui, au fil des ans ont pu être victimes du succès de l'interculturalité, mais n'en restent pas moins des compétences qui « visent à libérer les gens des modes de raisonnement et d'expression propres à leur culture afin qu'ils puissent entrer en rapport avec d'autres et écouter leurs idées... » (UNESCO, 2013 : 5) ? Comment, en effet, mesurer un degré de libération ? Comment le rapport aux autres peut-il être jugé acquis ?

Pour répondre à ces questions, les points retenus dans notre approche du concept interculturel (altérité, pluralité, décentration et interdisciplinarité) seront analysés pour mieux saisir en quoi ils peuvent s'adapter dans les grilles d'évaluation

finale que nous présenterons et à partir desquelles une première discussion quant à leur utilisation pourra conclure ce travail.

1 Cadre conceptuel : des approches interculturelles aux critères interculturels

1.1. D'un concept nomade à des éléments essentiels

Depuis de nombreuses années, le concept d'interculturalité est victime non seulement de la diversité de ses approches, soulignées par Blanchet et Coste dans *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* (2010) mais également de son succès si bien que l'on entend fréquemment dire « Je fais de l'interculturel, j'ai pris le thé avec un Brésilien ». Fred Dervin ira jusqu'à parler d'*Impostures interculturelles* (2011), avec une fréquente insistance mise sur la différence de l'Autre dans les programmes et discours dits interculturels. Il importe alors de clarifier notre position s'agissant de cette notion hybride qu'est l'interculturel. Si, dans une première période, notre approche, issue des écrits et des discussions avec Martine Abdallah-Preteille, insistait sur l'impossible définition de l'Autre comme sujet d'une culture unique et statique et, par conséquent, sur l'impossibilité d'aborder l'Autre sur un mode ontologique, cette position a cependant évolué au contact des travaux et discussions avec Alison Gourvès-Hayward, qui a su nous faire dépasser nos a priori sur Hofstede, Trompenaars et Byram. Sans plonger dans un culturalisme qui « comporte un risque de présenter les cultures – et/ou l'identité culturelle – comme de nouveaux déterminismes. » (Abdallah-Preteille, 1996 : 20). Nous restons convaincus que des communs partagés et répétés façonnent quelques traits et valeurs identitaires, variables selon les groupes d'individus.

Cette position épistémologique nous a ainsi permis de poser les quatre éléments suivants comme essentiels à tout apprentissage interculturel (inspirés de Kramsch (1993) :

- appréhender l'**altérité** plutôt que d'apprendre des listes d'éléments culturels ou de comportements à adopter. Ce point souligne l'importance

de dépasser la comparaison culturaliste et folklorisante, tout en acceptant des éléments communs à un groupe identifié.

- dépasser la notion d'une monoculture nationale pour prendre en considération **la pluralité identitaire** : différences de génération, de genre, de classe sociale. Ce point insiste sur la pluralité et le dynamisme de tout individu ainsi que sur l'influence des contextes d'interaction.
- aller vers une réflexion **à la fois** sur la culture d'origine et sur la culture nouvelle. Ce point évoque la notion de décentration comme la capacité de se mettre « à la place » de l'autre sans pour autant abandonner sa propre position. Cette notion rassemble les savoirs comprendre, savoir s'engager et savoir être élaborés par Byram (Byram et alii, 1994)
- travailler de façon **interdisciplinaire** pour intégrer les perspectives de l'anthropologie, de l'ethnographie, de la sociologie et de la sémiologie. Ce point rappelle que l'interculturel est avant tout une démarche volontaire pour donner du sens à ce que l'on voit, l'on perçoit. En multipliant les perspectives, on peut ainsi éviter une approche « angélique (...) qui en réduit la portée à une simple attente de « relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques », comme le rappellent Blanchet et Coste (2010: 9).

Ces quatre éléments deviendront des critères dans la mesure où, à travers diverses activités, on se demandera si l'étudiant est capable de réaliser de l'une et/ou l'autre démarche. Ainsi la capacité de décentration sera-t-elle considérée comme acquise si, par exemple, lors d'un débat sur le mariage homosexuel en France, je peux expliquer ce qui motive mon jugement dans son ancrage culturel. C'est ce que nous verrons à travers deux exemples.

1.2. Des éléments conceptuels aux critères d'évaluation

Pour s'effectuer en parallèle des cours de langues, les apprentissages interculturels évalués se devaient de s'harmoniser avec les niveaux de langues établies au sein de l'école selon le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001). Il a donc fallu établir une progression semblable à celle pensée dans les apprentissages linguistiques, allant du niveau A1 au niveau B2. Les

descripteurs de niveau en langues, à la suite des travaux de la Commission Européenne, rencontrent un certain consensus, établir une progression linéaire s'agissant des compétences interculturelles apparaît beaucoup plus complexe dans la mesure où « il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore et Zarate, 1997). Dans sa complexité, la compétence interculturelle peut ne pas se développer parallèlement au niveau des compétences dans les langues-cultures étudiées. Je peux ainsi opérer un mouvement de décentration pour entrer en interaction avec mon alter ego japonais, sans parler japonais mais en passant par une langue médiatrice.

Il nous a semblé toutefois qu'une ligne progressive pouvait se dessiner en nous appuyant sur une complexification des interprétations, en suivant les thèmes et activités abordés selon les niveaux de langues, tout en insistant sur des savoirs et savoir-faire traduisant les éléments conceptuels essentiels définis plus haut. Ainsi, pour les niveaux A1 et A2, les savoirs exigés sont-ils les suivants : connaître certains aspects des produits et des pratiques de plusieurs cultures, dont la sienne. En terme de savoir-faire, l'accent a été mis sur : savoir utiliser certaines normes de communication (salutations, règles de politesse, respect des distances interpersonnelles...), savoir repérer les différences ET similarités s'agissant des espaces géographiques, des traditions festives..., et développer la compréhension de leur signification (contemplation des cerisiers au Japon, par exemple.)

De même, si une harmonisation a été prévue dans la conception de ces grilles d'évaluation, il ne pouvait être question d'uniformisation au détriment de ces communs (Jullien, 2016), qui constituent les valeurs partagées de manière variée par les groupes culturels. Il s'agissait donc d'aller vers une connaissance de normes autres, sans pour autant se placer dans une position ethnocentrique. C'est pourquoi nous nous sommes appuyés sur les thèmes traités habituellement dans chaque section de langues enseignées à l'IMT (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français, japonais en 2019) pour tenter de développer des activités avec des descripteurs permettant de valider un degré d'acquisition au regard des compétences interculturelles.

Ce sont ces grilles, résultats de nos analyses, que nous présentons dans la suite de ce travail.

2. Résultats : des grilles d'évaluation en interculturel

Nous présenterons deux exemples de grilles, celles en lien avec les niveaux A1 du CECRL (débutant) et les niveaux B2 (confirmé), qui permettront de saisir la nature des activités et des descripteurs-critères proposés.

2.1. Grille d'évaluation des compétences interculturelles niveau A1

A1 Compétences interculturelles de base : évaluation orale			
Activité 1			
Dialogue 1 : rencontre avec de nouveaux voisins			
Critères	+	=	-
	Très bonne utilisation des codes	Utilisation adéquate des codes avec quelques maladresses	Utilisation erronée ou limitée des codes
Salutations			
Termes d'adresse			
Première conversation			
Inviter les voisins ou se faire inviter			
Apporter ou recevoir un cadeau			
Différence entre espace privé/public			
Distance interpersonnelle			

Grille 1

Les activités d'évaluation sont adaptées au niveau de langue et aux langues cultures étudiées ; on trouvera, par exemple, une activité 2 pour l'évaluation orale niveau A1 spécifiant « avec des amis au café en Espagne, les horaires, les habitudes de paiement ».

2.2. Grille d'évaluation des compétences interculturelles niveau B2

Les grilles pour les évaluations du niveau B2 s'appuient sur les savoirs et savoir-faire suivants :

Connaître les différences et similarités dans le discours scientifique écrit et oral correspondant aux attentes culturelles des langues-cultures étudiées. Connaître certaines évolutions sociétales en relation avec les avancées numériques, technologiques et les démarches de développement durable et responsabilité sociétale. Comparer le traitement des évolutions sociétales dans les textes littéraires ou scientifiques, les journaux (...) Analyser et prendre du recul à partir de la lecture d'un texte ou dans une situation donnée et porter un point de vue extérieur sur des comportements et des valeurs de sa propre culture afin d'éviter ou d'expliquer les malentendus interculturels. Ces critères sont la traduction des éléments 1 (altérité, relativité culturelle), 3 (décentration) et 4 (interdisciplinarité) évoqués en première partie de ce travail.

<i>B2-Compétences interculturelles. Evaluation orale</i>				
<i>Communication interculturelle et interprétations multiples</i>				
Activité 1 : vous présentez l'évolution d'un thème sociétal dans le pays de la langue-culture cible et dans votre pays (relation homme/femme ; la famille ; la puissance des médias...) en analysant des documents publicitaires ou/et des vidéos				
Critères	+	=	-	Spécificité par langue
	Thème bien présenté. Présentation de plusieurs interprétations	Thème pertinent mais absence de comparaison / opinion argumentée	Thème pas identifié Absence de comparaison et d'argumentation	
A identifié des apports technologiques et a su les présenter dans le pays de la langue-cible				
A comparé avec le traitement de ce thème dans sa propre culture ou avec sa perception de ce thème dans sa culture				
A su donner son opinion sur le thème en exposant plusieurs interprétations				

Grille 2

Les thèmes abordés s'appuient sur les propositions du CECRL mais également sur les besoins propres aux étudiants en ingénierie : « avancées numériques, développement durable... », reflétant les contenus des cours de langues dispensés à l'IMT Atlantique.

Si dans leur esprit, ces grilles s'inscrivent dans une démarche interculturelle, il importe de comprendre si, dans la pratique, cet objectif se réalise. C'est pourquoi nous avons la première exploitation de ces nouvelles formes d'évaluation.

3. Bilan : richesse et faiblesse de la démarche

3.1. Des objectifs ancrés dans le concept de l'interculturel

Les savoirs, abordés dans un mouvement de décentration et selon des perspectives plurielles, font partie d'une étape essentielle dans le développement de compétences interculturelles (Gourvès-Hayward et Morace, 2009 : 10).

Il importe, en effet, de connaître « certains aspects des produits et des pratiques de plusieurs cultures de référence » cependant, comme nous l'avons souligné plus haut, cela ne représente qu'une partie d'une approche interculturelle qui vise à dépasser les discours différentialistes et centrés sur la connaissance de faits culturels perçus comme isolés et non métissés, pour reprendre le terme de Laplantine et Nouss (1997). L'activité proposée dans la grille 1 s'attache au savoir-faire acquis représentant des règles communément partagées (Jullien, 2016) par des groupes culturels variés, ce qui n'est pas sans présenter un risque de culturalisme, renforcé par la spécification des activités selon la langue-cible (les cerisiers pour le japonais). Une telle approche s'opposerait à notre volonté de formation interculturelle en niant le constat métis dont parlent Laplantine et Nouss, qui considèrent que « le mélange est un fait qui n'a rien de circonstanciel, de contingent, d'accidentel. La condition humaine (le langage, l'histoire, l'être au monde) est rencontre, naissance de quelque chose de différent...» (Laplantine et Nouss, 1997 : 71). En introduisant également un regard sur les propres normes des apprenants et sur les valeurs implicites véhiculées par les discours et la

gestuelle (de salutation, par exemple), nous espérons éviter un regard folklorisant sur l'Autre et voir s'opérer un premier mouvement de décentration.

L'objectif posé en B2 relève de la capacité à multiplier ses interprétations, dans un mouvement de décentration et d'empathie, comme « compréhension depuis un point de vue culturel différent (...) impliquant un changement de perspective culturelle... » (Zarate, 2003 : 117). L'insistance sur l'évolution permet d'appréhender les faits sociétaux et culturels dans une dimension diachronique et, par conséquent contextuelle. De plus l'accent est mis sur la médiation interculturelle.

Toutefois, l'introduction du verbe « comparer », dans les savoir-faire et les critères, reflète le danger possible d'assimilation entre l'interculturalité et la comparaison, avec le risque de culturalisme, de démarche purement descriptive sans recherche de sens, ce que tente d'éviter le troisième critère en exigeant plusieurs interprétations, c'est-à-dire d'accompagner son identification du thème d'un discours exprimant une perception multi-vocale et en faisant ressortir la dimension systémique. L'évaluation n'est alors pertinente qu'à travers une analyse du discours pour repérer ces éléments.

On le voit, la traduction des compétences en critères factuels n'est pas sans risque. Avant de généraliser ces grilles à tous les enseignants de langue étrangère d'ici à janvier 2020, certains enseignants ayant déjà dû les utiliser, une première analyse de ces exploitations nous permettra de mieux saisir les améliorations à y apporter.

3.2 Des premières exploitations ambiguës

Nous avons pu interroger 11 enseignants de langue qui ont eu à utiliser ces nouvelles grilles d'évaluation. Notre objectif était de saisir la conséquence de ces évaluations sur les enseignements et, plus particulièrement, de distinguer s'il avait été possible d'éviter l'écueil du culturalisme. Nous avons choisi de travailler à partir d'entretiens semi-directifs, avec comme questions de départ : « Comment les avez-vous utilisées ? Qu'est-ce que ces grilles ont changé pour vous ? ». Cette première analyse des entretiens s'appuie sur une approche sémantique globale, telle que la définit Maingueneau (1984) : Il s'agissait de relever, à travers les discours, les références –ou l'absence de référence- aux éléments clés du concept d'interculturalité

mais également de noter les ressentis face à cette nouvelle évaluation. Les interviews se sont donc déroulées librement, une semaine après l'utilisation effective des grilles, dans un face-à-face où l'enquêteur n'intervenait que pour introduire les axes de réflexion, les questions génériques ou pour expliciter certaines consignes, de façon minimale quand l'interviewé(e) le demandait. Un effacement maximal de l'enquêteur a été recherché afin d'éviter le glissement toujours menaçant « dans **ce qu'il ne faut pas dire**, dans **ce qu'il ne faut surtout pas dire** » (Marchand, 1998 :13).

Cette première analyse des entretiens révèle une distinction essentielle entre les utilisateurs déjà formés et expérimentés en interculturel et les enseignants n'ayant jamais travaillé autour du concept d'interculturalité.

Cinq enseignants interrogés, en effet, n'avaient jamais suivi de formation à l'interculturel. Pour une enseignante, toutefois, cette nouvelle obligation devenait « une activité comme une autre ». Ici, la résistance –inconsciente ?- passe par la négation de la particularité même de ce qu'est l'interculturel.

Quant au deuxième enseignant, cela a entraîné pour lui un véritable désarroi : « Les directives ne sont pas claires ... je sais ce que veut dire interculturel mais pas plus... j'ai fait l'activité 2 (Vous expliquerez ce qui est mis en avant comme « une réussite » dans votre groupe culturel et dans un autre groupe culturel), mais cela n'avait pas de poids pour moi... je ne sais pas comment faire sortir la réflexion interculturelle ». Ne parvenant pas à utiliser la fiche proposée, cet enseignant a « fait une grille spécifique », posant les critères suivants : grammaire et vocabulaire, prononciation et intonation, compétences de présentation (structure, interaction, transition, voix support visuel), contenu et tâche (recherche sur le sujet, information pertinente, consignes suivies). Il apparaît clairement que les critères établis dans la fiche officielle, qui écartaient toute dimension sur la langue pour se concentrer sur l'apprentissage interculturel, ont été éliminés au profit de critères liés aux multiples dimensions de la compétence linguistique. On notera cependant que l'activité évaluative n'a donné lieu ni à des comparaisons culturelles ni à la moindre décentration.

Les 2 autres enseignants, qui avaient des groupes de niveau A2, ont également adapté la fiche initiale en demandant aux étudiants de présenter une ville de la langue étudiée. Les étudiants ont été évalués sur leur connaissance de la ville choisie, mais

aussi sur leur réflexion quant à leur choix. Cette approche peut aller dans le sens d'une prise de conscience interculturelle si les connaissances aboutissent bien à une acceptation de la relativité culturelle (absence de jugement en bien/mal, par exemple) et si la réflexion sur leur choix amène, par ailleurs, les étudiants à « appréhender les nombreuses sous-cultures de leurs propres cultures d'appartenance. » (Le Gal, 2010 : 67). Est-ce le cas ou reste-t-on au niveau de savoirs, au risque de réifier les cultures ? A ce niveau de l'étude, il a été impossible de le déterminer.

Pour le cinquième enseignant, les thèmes proposés pour une approche interculturelle ayant été choisis en concertation avec tous les enseignants de langues étrangères, il ne se sentait pas dépourvu et désarçonné lorsqu'il a fallu utiliser les fiches : « pas de souci avec le nouveau programme, on a travaillé avec des photographies, on a parlé de sport (exercice sur les loisirs niveau A2), pour l'interculturel, ça marche pas car il n'y pas de différence entre la France et le pays X... ». Ce dernier propos laisse pourtant à penser que l'approche interculturelle a été assimilée à une démarche purement comparative, transformant les cultures en un objet lisse et uniformisé, sans interprétations multiples ni tentative d'aller vers une démarche soulignant l'universel-singulier.

Cependant l'absence de résistance révèle qu'une formation supplémentaire à l'interculturel pourrait éviter cet écueil culturaliste, comme nous le verrons avec les enseignants qui avaient participé au module « Diversité » ou qui participent au module C1 « Communication interculturelle ».

Le discours est, en effet, différent pour ces enseignants experts ou formés à l'interculturel : « pour moi, ce n'est pas un changement, je faisais déjà. ». Il a fallu toutefois qu'une spécialiste en interculturel modifie les grilles : « j'ai dû reformuler des critères, ajouter un critère linguistique, organiser un atelier d'échauffement et mettre à disposition des enseignants du niveau B2 un cahier d'exercices ». Ce cahier est composé, entre autres, d'activités extraites de l'ouvrage « Building Cultural Competence » (Berardo et Deardoff, 2012) dans lequel la décentration, les interprétations multiples et les identités plurielles sont affichées comme objectifs importants.

Un autre enseignant, spécialisé en interculturel, constate un point positif : « on met davantage l'accent sur le comportement, cela a permis d'être conscient de la

Diversité » mais avouera également que « c'est dur et délicat de noter, ce sont des débutants, c'est compliqué à gérer, jusque-là on gérait des cours dans lesquels il y avait une évidente interculturalité ». C'est en s'éloignant des grilles d'évaluation et en gardant à l'esprit des objectifs interculturels mais en privilégiant la dimension linguistique que cet enseignant parvient à gérer cette nouvelle difficulté, favorisant « une acception « angélique » (Blanchet & Coste, 2010 : 10).

Conclusion

L'inscription officielle des compétences interculturelles n'est pas sans difficulté puisqu'il s'agit avant tout de trouver un équilibre dans l'oscillation permanente entre approche civilisationnelle, culturaliste et approche de décentration, de prise de conscience de l'altérité. Dans une volonté de légitimer l'apprentissage interculturel, l'harmonisation des activités évaluatives et des critères de validation a par ailleurs soulevé un danger autre : la répétition des exercices et l'ennui naissant chez les étudiants qui se voient refaire les mêmes activités en passant d'une langue étrangère à une autre. Le travail de singularisation serait donc à approfondir. De plus, les premières analyses des exploitations de ces grilles laissent penser qu'il ne suffit pas d'être enseignant de langue pour appréhender le concept d'interculturalité, qui est facilement assimilé à de la simple tolérance. Il conviendrait donc de compléter ces analyses en interrogeant les enseignants nouvellement utilisateurs des grilles (enseignant en 2^{ème} année) afin de repenser certaines activités dans une démarche plus clairement interculturelle car, nous en sommes convaincue, les cours de langues sont bien des lieux où l'interculturel a toute sa place puisqu'ils favorisent l'interaction « des différences qui se rencontrent, s'ajustent, s'opposent, s'accordent et produisent de l'imprévisible » (Glissant, 1996 : 98).

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
Abdallah-Pretceille, M. et Porcher L. (1996). *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF.

Blanchet P. et Coste D.(2010). Sur quelques parcours de la notion d'interculturalité dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.) *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, Paris : L'Harmattan.

Berardo,K.et Deardorff, D. (2012). *Building Cultural Competence*, Sterling, Virginia : Stylus Publishing

Byram, M. et Zarate, G.(1994] 1997). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Carroll,R.(1987). *Evidences invisibles*, Paris : Seuil.

CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et version amplifiée 2016, Conseil de l'Europe.

Coste, D.MooreD. et Zarate G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Demorgon, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris : Anthropos Economica.

<http://recherche.telecom-bretagne.eu/ema4moodle/course/category.php?id=9>Dervin F. (2011). *Impostures interculturelles*, Paris : L'Harmattan.

Glissant E. (1996). *Introduction à une Poétique du Divers*, Paris : Gallimard.

Gourvès-Hayward A ., Morace C. et Rouvrais S.(2012). The Global Village : A Student-Led Initiative for Intercultural Skills, CDIO Conférence, Octobre : Brest

Jullien F. (2016). *Il n'y pas d'identité culturelle*, Paris :L'Herne

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford :OUP

Laplantine F. et Nouss A. (1997). *Le Métissage*, Paris : Flammarion Dominos.

Le Gal,D. (2010) La dialogicité de la culture. Elargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.) *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, Paris : L'Harmattan.59-72

Maingueneau D. (1984). *Genèses du discours*, Bruxelles-Liège : Mardaga.

Marchand,P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*, Paris : Armand Colin.

Meyer,E. (2014). *The Culture Map*, New-York : Public Affairs.

Morace,C. et, Gourvès-Hayward, A. La dimension interculturelle en cours de langues et la dimension linguistique en cours de management interculturel, Actes du 37 ème Congrès UPLEGESS (Union des professeurs de langues des grandes écoles, 2009, Lyon

UNESCO (2013), *Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel*, Paris : UNESCO.

EMA4MOODLE :<http://recherche.telecombretagne.eu/ema4moodle/course/category.php?id=9>

LOLIPOP :https://www.up2europe.eu/european/projects/lolipop-the-language-portfolio-on-line_122552.html