

Formation à une compétence interculturelle dans le contexte chinois¹

Pu Zhihong



Pu Zhihong

Université Sun Yat-sen, Chine

puzhihong@hotmail.com

Résumé : Avec la mondialisation économique du monde, les échanges et les coopérations entre les gens de cultures différentes sont devenus chaque jour davantage nombreux. Comment rendre ces échanges ou coopérations réussis et sans grands obstacles ? C'est une question qui se pose avec acuité, notamment dans le milieu du FLE chinois ayant pour mission de former les apprenants de français dans un milieu exolingue. L'enseignement d'une langue étrangère ne doit plus se limiter à la transmission des savoirs. La formation à une compétence interculturelle multiple devient un enjeu important pour réussir et coopérer avec les gens de cultures différentes. Nous y paraissent importants l'apprentissage centré sur l'apprenant dans la perspective actionnelle par tâche, l'ouverture vers l'altérité, l'enseignement de l'implicite, l'expérience ou le vécu dans les échanges directs avec les natifs de la langue étrangère, etc. En bref, l'acquisition d'une compétence interculturelle multiple repose sur l'interaction entre savoir-être, savoir-apprendre, savoirs et savoir-faire. L'école doit prendre sa responsabilité afin de permettre à ceux qui la fréquentent de développer cette compétence.

Mots clés : compétence interculturelle multiple, compétence pluriculturelle, perspective actionnelle, contexte chinois

Abstract: With the world's economic globalization, trade and cooperation between different cultures have increased. How can these exchanges and cooperation succeed without major obstacles? This is a sharp question, especially in the realm of the Chinese FLE (French as a Foreign Language) with the task of training learners of French. Teaching a foreign language should not be confined to the transmission of knowledge. The acquisition of a multiple intercultural competence becomes a vital issue to success and cooperation with different cultures. It seems in this way important to concentrate on task-based teaching method, openness to otherness, teaching of implicit in language, experience during the direct exchange with natives of foreign languages, etc... In a word, the acquisition of a multicultural competence based on the interaction among knowledge, ability to learn and capacity. Schools must take the responsibility to enable those who attend to develop this skill.

Keywords: multiple intercultural competence, multicultural competence, task-based teaching method, Chinese context

1. Introduction

Avec la mondialisation économique du monde, les échanges et les coopérations entre les gens de cultures différents sont devenus chaque jour davantage nombreux. Comment rendre ces échanges ou coopérations réussis et sans grands obstacles ? C'est une question qui se pose avec acuité, notamment dans le milieu du FLE chinois ayant pour tâche de former les apprenants du français dans un milieu exolingue. Il ne s'agit plus seulement de préparer ces derniers à des communications langagières, à des rencontres ponctuelles, à des séjours

linguistiques, etc., mais aussi à travailler avec les gens de cultures divergentes dans la durée. Un passage de l'objectif du "parler avec" à celui de "l'agir avec". En travaillant ensemble, on réalise des activités sociales grâce à la coopération des acteurs de cultures différentes et dans un contexte culturellement défini. Ainsi est produite une culture partagée, une co-culture (Puren, 2006). Aussi est née la question principale de notre article : comment former nos apprenants chinois de français à une compétence interculturelle afin qu'ils réussissent les échanges et les coopérations interculturels avec des partenaires de cultures différentes ? En nous enracinant dans l'anthropologie de l'éducation et la théorie de la communication interculturelle, nous essayerons d'y apporter certaines analyses et propositions².

2. Compétence interculturelle ou pluriculturelle

Le problème de la compétence culturelle ou interculturelle pour les apprenants d'une langue étrangère est depuis longtemps un sujet de débat entre linguistes et didacticiens. Il est devenu un enjeu encore plus important avec la mondialisation d'aujourd'hui. Dans la réflexion visant à élaborer un cadre commun européen de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues, D. Coste, D. Moore et G. Zarate ont proposé la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle, par laquelle ils désignent la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (cf. Coste, Moore et Zarate, 1999 :12)

Se basant sur les recherches antérieures et avec le travail de plusieurs années des dizaines d'experts, le *Cadre européen commun de références pour les langues* (ci-après CECR) évoque également la compétence interculturelle : « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.* » (CECR, 2001 : 9). Mais l'interculturel est défini ici, selon Puren, par rapport à une « *expérience de l'altérité* ». (2011 :12) En fait, le CECR met accent sur la compétence pluriculturelle : « *On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.* » (CECR, 2001 : 129).

Cette compétence pluriculturelle en combinaison avec celle de plurilingue demeure multi-dimensionnelle : d'une part multiculturelle « *Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une*

compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (CECR, 2001 : 12) Nous nous référons au point de vue de Puren, « *La compétence interculturelle s'intègre dans la compétence pluriculturelle; c'est une compétence interculturelle multiple, mise en oeuvre sur plusieurs cultures et non seulement sur les deux cultures source et cible.* » (2011 :12). D'autre part, cette compétence implique les multi-composantes : celles de la compétence générale individuelle et celle de la compétence à communiquer langagièrement. La compétence générale individuelle comprend les savoirs (connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques), les savoir-faire (la maîtrise procédurale, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs et s'accompagne de formes de savoir-être), les savoir-être (des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale, ainsi que les savoir-apprendre, qui mobilise tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'y appuient. En la circonstance, les « savoir-apprendre » peuvent aussi être paraphrasés comme « savoir/être disposé à découvrir l'Autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. Quant à la compétence à communiquer langagièrement, elle concerne la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique (CECR : 16-18).

3. Perspective actionnelle par tâche pour une compétence interculturelle multiple

Pour former la compétence plurilingue et pluriculturelle, le CECR privilège la perspective actionnelle par tâche en considère avant tout « *l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* » (CECR, 2001 :15).

En effet, la perspective actionnelle par tâche place les apprenants au centre de l'enseignement / apprentissage et attache une grande importance à leurs compétences de co-action et de coopération dans l'accomplissement d'une tâche ou activité sociale dans la langue cible en coopérant avec leurs partenaires de communication de façon à dynamiser leurs compétences (non seulement linguistique) et d'établir une nouvelle culture commune entre les partenaires de cultures différentes. Cet apprentissage par action consiste en celui des savoirs, mais principalement en l'analyse, l'étude et la résolution des problèmes réels rencontrés dans l'accomplissement de la tâche avec les savoirs acquis : les problèmes comme centre, se mobilisent les actions, les expériences, les coopérations des membres du groupe et les réflexions créatives.

Les participants, au travers de l'accomplissement de la tâche ou la résolution des problèmes, effectuent une auto-réflexion sur leurs propres expériences et s'améliorent en apprenant l'un de l'autre. Ils apprennent à travers leurs actions, dans l'autoréflexion. Ils acquièrent également les savoirs-apprendre dans l'apprentissage et se perfectionnent dans la coopération interculturelle tout en formant leur compétence interculturelle multiple (Cf. Pu, 2011 : 38).

Cette perspective actionnelle déroule des besoins liés à l'intégration européenne : « *Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* ». (CECR, 2001 : 9). Agir avec l'Autre consiste en une co-action des partenaires de communication ou en une coopération. En travaillant ensemble, on réalise des actions sociales grâce à la coopération des acteurs de cultures différentes et dans un contexte culturellement défini, et est produite une culture partagée, une co-culture (Puren, 2006).

4. Former à l'interculturel dans le contexte chinois

La Chine n'a pas les mêmes besoins d'intégration que l'Europe. Mais son ouverture vers l'extérieur et son intégration dans la mondialisation économique demandent aux apprenants de langues étrangères de se former une compétence interculturelle multiple pour réussir à communiquer et à coopérer avec les gens de cultures différentes.

En réalité, les étudiants du FLE chinois se trouvent déjà plus ou moins dans un état pluriculturel : la culture chinoise comme culture maternelle : régionale et nationale, ils ont effectué un apprentissage de l'anglais depuis leurs études primaires et secondaires et le continuent encore dans celles universitaires, donc une influence plus ou moins grande des cultures anglo-saxonnes. Quant à la culture française, elle constitue au moins une 3^e culture lors leur apprentissage de la 2^e langue vivante étrangère. Ainsi, il nous est important de les guider dans leur formation de la compétence interculturelle multiple au travers de l'enseignement du FLE en tenant compte du contexte chinois. En voici quelques propositions.

Une formation centrée sur l'apprenant

Une formation centrée sur l'apprenant demeure nécessaire dans la formation de la compétence interculturelle multiple. Des composantes de cette dernière, telles que savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre, seraient mieux dynamisées, si l'apprenant prenait la responsabilité des ses études, qu'il s'engageait consciencieusement dans une autoformation et que les objectifs, motivations et intérêts de l'apprentissage étaient considérés. « *Le concept de 'centration sur l'apprenant' est devenu un pivot épistémologique du fait de sa capacité d'intégrer dans un ensemble cohérent des dynamismes jusqu'alors dissociés, tels que ceux issus de l'autonomisation des apprenants, de la pédagogie par objectif, ou de la prise en compte de la dimension culturelle de l'apprentissage des langues* » (Holec, 1990 :9). Selon

Guglielmino (1977), un apprenant hautement autodirigé, selon les résultats de la recherche, est quelqu'un qui démontre de l'initiative, d'indépendance et de la persistance dans l'apprentissage ; qui accepte la responsabilité de son apprentissage et appréhende les problèmes comme des défis, non des obstacles ; qui est capable d'autodiscipline et a un haut degré de curiosité ; qui a un grand désir de changer et a confiance en lui/elle-même ; qui est capable d'utiliser des compétences d'étude, d'organiser son temps et de se fixer un rythme d'apprentissage approprié et de construire un plan pour réaliser son travail ; qui aime apprendre et a tendance à être orienté vers le but.

Or, aujourd'hui, l'enseignement du français en Chine reste essentiellement centré sur le professeur. En tant que détenteur de savoirs et de l'autorité, il prodigue des connaissances, dirige, contrôle et corrige les étudiants. Le processus de l'apprentissage reste basé essentiellement sur une réception quasi passive, et verticale du professeur vers les apprenants ; peu de questions-réponses entre eux, car des questions risquent de menacer la face du professeur ou celle de l'apprenant interrogeant : ou bien celui-là n'a pas bien expliqué ou celui-ci est trop « bête » pour comprendre ; encore moins de discussions entre les apprenants. Cette centration contraint l'autoformation des apprenants.

Certes, reste nécessaire l'apprentissage des savoirs auprès des professeurs, mais il faut notamment un apprentissage centré sur les apprenants. L'important est de les encourager dans l'auto-apprentissage, l'auto-formation et de les initier à l'analyse, l'étude et la résolution de problèmes réellement rencontrés avec les acquis: la situation-problème comme centre mobilise les actions, les expériences, les coopérations des participants et les réflexions créatives. Dans la résolution des problèmes, ils apprennent, se perfectionnent et se forment une compétence de communication et de coopération.

Une formation liée aux activités sociales : une mobilité à la chinoise

Dans le cadre européen, on encourage les apprenants de langue étrangère à la mobilité. Comme principe d'enseignement, « *l'apprenant d'une langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique. La pratique de la langue doit donc conduire à des situations de contact et d'échange avec les natifs de la langue apprise* ». (Byram et Zarate, 1998 : 73) Certains pensent même qu'un cursus de langue étrangère sans séjour linguistique dans le pays où l'on parle cette langue n'est pas un cursus complet. Nous paraît vraiment important la pratique en sortant du milieu scolaire et en s'immergeant dans un milieu français ou autochtone pour l'apprentissage de la langue et de la culture françaises ou francophone et pour acquérir une compétence interculturelle.

Or, les apprenants chinois de français ont des difficultés dans ce genre de mobilité géographique, à cause de la distance entre la Chine et la France ou d'autres francophonies, et des problèmes financiers que cette mobilité comporte pour les étudiants. Le séjour en France ou dans d'autres régions francophones coûte trop cher pour bon nombre d'apprenants. Néanmoins, l'école et les enseignants ne doivent pas ainsi se contenter de manuels, de

livres ou des média pour leur apprendre cette langue étrangère. Il faut créer des conditions et encourager les apprenants afin qu'ils puissent accéder à « une mobilité à la chinoise ». Par laquelle nous entendons une mobilité dans des milieux français en Chine.

A l'heure actuelle, dans le programme d'études, les étudiants ont un mois ou deux mois de stage prévu pendant leurs cursus de quatre années universitaires. Au-delà de la durée ou de la période déterminées, il faut demander une autorisation spéciale. Heureusement, certains professeurs ferment les yeux en classe devant certaines absences au cours pour des stages de très courte durée. Il faut avouer que les étudiants ont eux-mêmes peu d'opportunité d'obtenir un stage. Autrement dit, il y a une grande pénurie de pratique des acquis pendant leurs études à l'école.

L'école ou les professeurs doivent autoriser, encourager et aider les apprenants à participer aux stages quand l'occasion se présente pour que ces derniers puissent contacter les natifs de la langue cible et apprennent à communiquer avec eux. Elle doit également organiser des rencontres entre les autochtones de la langue cible et les apprenants telles que des réunions à l'occasion de fête, des débats, etc. Susciter le plus possible d'occasions de contact direct entre les natifs et les apprenants devient un enjeu important pour l'apprentissage des étudiants chinois en français.

C'est dans un contexte de communication réelle plutôt qu'à l'école que nos apprenants sont plus sensibilisés (qu'à l'école) aux diversités de langue et de culture, à leurs problèmes d'études. Cette immersion les oblige à mobiliser leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être pour que la communication se poursuive, enrichit plus rapidement et plus facilement leur capital linguistique et culturel. Aussi, ils s'acquièrent plus efficacement une compétence de communication interculturelle. C'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Une formation à l'altérité

Dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut également initier et aider les apprenants dans leurs préparation et rencontre de l'altérité par les différents volets suivants : ouverture à l'altérité, tolérance, empathie et meilleure connaissance de soi-moi.

L'ouverture à l'altérité fait partie du domaine de l'attitude et cette dernière dépend de la compétence socioculturelle. Elle est liée à la compétence linguistique tout en étant indépendante. Comme l'indiquent Byram et Zarate, « ... *il existe des attitudes et des savoirs pratiques que l'on peut acquérir dans le contexte d'une langue particulière, mais qui ne sont pas propres à cette langue, par exemple, la volonté de relativiser son point de vue et son système personnel,...* » (1998 :72). « *L'ouverture aux autres relève d'un apprentissage au même titre que les autres fonctions cognitives, sensorielles, physiques et esthétiques.* » (Abdallah Pretceille, 1983 : 43) Dans le CECR, on constate une attention toujours plus grande à l'épanouissement de la personnalité et à la socialisation, à des objectifs identitaires et relationnels. Il ne s'agit plus seulement de prodiguer un savoir, mais d'être attentif à la formation de la

personne. L'ouverture vers d'autres cultures, c'est « *acquérir une disponibilité pour le contact non conflictuel avec l'Autre, savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant, connaître plusieurs mécanismes d'influence étrangère dans son pays, savoir identifier et utiliser plusieurs stratégies de contacts avec un étranger, connaître les différentes étapes de l'adaptation dans un séjour de longue durée à l'étranger* ». (Byram et Zarate, 1998 : 76) D'après Zarate, l'apprenant affirme ses compétences d'intermédiaire culturel, capable de mettre en relation, d'interpréter et de gérer la relation entre son pays et celui de la langue enseignée. Les effets de la mobilité géographique ne sont plus limités aux situations d'emploi de la langue, mais se traduisent en capacités permettant de faire face à la relation vécue avec l'altérité. (cf.1994)

La tolérance est un volet de l'ouverture à l'altérité. En apparence, elle n'a pas non plus de lien direct avec l'apprentissage. Cependant, la langue est porteuse d'une culture, d'un mode de vie, d'une vision du monde. La tolérance à l'égard de la diversité, l'étrangeté, la « bizarrerie »... de la langue ou la culture de l'Autre est indispensable pour une bonne communication interculturelle. L'enseignant doit initier et guider les apprenants à les tolérer. Comme l'indique Galisson, « *Les finalités éducatives visent les dimensions intellectuelle, esthétique et morale. La tolérance est une aptitude favorisée par l'ouverture et la compréhension. Nous avons vu que l'incompréhension et la peur ne peuvent amener à la tolérance. Nous prônons donc une tolérance qui ne soit pas de l'indulgence, mais de la compréhension, une tolérance active qui respecte l'Autre et va au-devant de lui, une tolérance à construire jour après jour dans la mesure où elle n'est pas un don de nature.* » (1994 :16).

L'empathie constitue un autre volet de l'ouverture à l'Autre. Elle est une aptitude à se mettre à la place de l'Autre. Compréhension et acceptation des sentiments d'autrui, c'est le développement de l'empathie. Dans la communication interculturelle, on remarque que, souvent, les interlocuteurs observent, analysent et jugent l'altérité à partir des habitudes, des normes et des valeurs propres à leur culture, ce qui entraîne des incompréhensions et des malentendus. Apprendre progressivement à penser et à agir autrement doit devenir un objectif de la pédagogie interculturelle.

Dans le cadre scolaire, l'enseignant peut profiter des films, des programmes de télévision pour apprendre à observer les comportements des natifs et les comparer à ceux de leur culture maternelle, puis diriger des débats pour que ses élèves apprennent à penser à la place d'un étranger. Les approches affectives et intellectuelles peuvent conduire à la compréhension et à l'appréciation d'une culture et, d'autre part, à l'acquisition de connaissances spécifiques sur cette culture.

Un autre volet de l'ouverture à l'altérité demeure dans une meilleure connaissance de soi-moi. Ceci aide à acquérir une aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs et à maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelle et étrangère. Le rapport à l'Autre permet de mieux se connaître, parce qu'en découvrant qui est l'Autre et comment pense l'Autre, le Moi découvre qui je suis et quels sont

mes propres filtres sensoriels, mes représentations et classement du monde, mon système de valeurs... « *Cette mise en relation, conduite de cultures en contact, en rapprochant des valeurs différentes (celles de la culture-cible et celles de la culture-source) devrait permettre à l'apprenant de prendre appui sur le système de référence de l'Autre, pour relativiser le sien et mettre en question le bien-fondé de ses comportements et de ses choix convenus.* » (Galissou, 1994 :16).

Par conséquent, l'enseignant doit initier les apprenants, en abordant une culture étrangère, à comparer et à analyser leur propre système de croyances, leur système de représentation, leur système de valeurs et à repérer l'apparition des anormalités, bref à mieux connaître leur propre culture.

L'implicite indispensable dans la formation

L'enseignement / apprentissage du système des signifiants doit être dépassé pour accéder au plan des signifiés. C'est-à-dire ne pas se contenter d'enseigner / apprendre l'explicite, mais aussi l'implicite. L'objectif est d'apprendre et d'acquérir un « *système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère.* » (Byram et Zarate, 1998 :79) Ce système nous paraît indispensable pour une compétence de communication interculturelle, puisque pour une communiquer ou coopérer interculturellement, le premier pas consiste à se comprendre.

Dans notre observation de la pratique du français de nos apprenants, nous remarquons souvent que pour eux, ce n'est pas la connaissance des formules linguistiques qui leur manque, mais plutôt l'implicite de ces formules et leurs variations selon la situation et le contexte culturel. Le mot « merci » a été appris lors des premières leçons de français et les apprenants connaissent parfaitement son sens explicite. Néanmoins, ils ne savent pas l'appliquer de façon appropriée au moment d'une acceptation du cadeau oral complimenteur.

Selon Pembroke et Montgomery, « *la seule compréhension du système des signifiants ne permettrait pas d'accéder qu'à un seul aspect de la logique de la politesse. Les signifiants sont les supports de signifiés. La substance du signifié est un contenu émotionnel et idéologique. Cette approche nous permet d'accéder à ce que Durkheim appelle 'la conscience collective', c'est-à-dire la somme des représentations d'un groupe donné, constituée au fil de l'histoire.* » (1996 : 380) En effet, l'étude de ces sens sous-jacents permet d'aborder les valeurs d'une société. Si l'implicite pouvait être explicité et compris dans chaque situation, bon nombre de malentendus seraient évités.

Habituer les apprenants à pénétrer dans la signification sous-jacente permet aussi de développer leur capacité d'observation de l'altérité. Devant la diversité culturelle des messages qui ne leur sont pas habituels, qui sont difficiles à comprendre en situation ou qui diffèrent de leur propre système de valeurs, ils ne doivent pas les interpréter ou les juger immédiatement selon leurs normes, mais ils doivent chercher à comprendre le sens caché ou attendre pour les

comprendre. Certains signes peuvent demeurer opaques, ce qui ne signifie pas que l'intention (le signifié) soit négative.

Comprendre le signifié, c'est aussi s'imprégner du contexte et tenir compte de la situation exacte. Selon Cicurel, « *Toute parole, en langue maternelle, et peut-être encore davantage en langue étrangère, ne trouve de sens que dans la dynamique communicative où elle s'inscrit. Tel énoncé, qui semblerait aisément interprétable si on le prend isolément 'à la lettre', sera, parce qu'il est formulé ironiquement ou en décalage avec la situation à interpréter autrement, 'à contre-emploi' : un 'merci' très sec peut exprimer un reproche ou une protestation, un 'bravo' doté d'une intonation particulière peut signifier un reproche. Un reproche formulé avec douceur peut aussi exprimer un remerciement.* » (Cicurel, Pedoya, Porquier, 1991 : 8). Dans notre observation, nous remarquons que les étudiants chinois ont l'habitude de mémoriser les mots avec leur sens chinois traduit. C'est une manière très risquée, parce qu'il est fort probable qu'ils les utilisent machinalement comme des étiquettes en collant le sens chinois au mot français, qu'ils les mettent dans des situations inadéquates et qu'ils s'expriment avec un français plutôt sinisant. En réalité, un mot n'a son sens que dans un contexte concret. La pédagogie communicative doit leur apprendre l'explicite et l'implicite dans le contexte et en situation.

Bien que les propositions susmentionnées ne constituent pas un système complet de la formation d'une compétence interculturelle multiple ou pluriculturelle, nous pensons qu'ils en sont des composants importants, voire clefs dans cette formation pour la réussite des échanges ou coopérations de nos formés avec des partenaires de cultures différentes et l'arrivée à une culture partagée, une co-culture dans leur travail commun.

5. En guise de conclusion

L'enseignement d'une langue étrangère ne doit plus se limiter à la transmission des savoirs. La formation d'une compétence interculturelle multiple devient un enjeu important pour réussir et coopérer avec les gens de cultures différentes. Nous y paraissent importants l'apprentissage centré sur l'apprenant avec la perspective actionnelle par tâche, l'ouverture vers l'altérité, l'enseignement de l'implicite, l'expérience ou le vécu dans les échanges directs avec les natifs de la langue étrangère, etc. En bref, l'acquisition d'une compétence interculturelle multiple repose sur l'interaction entre savoir-être, savoir-apprendre, savoirs et savoir-faire. L'école doit prendre ses responsabilités afin de permettre à ceux qui la fréquentent de développer la compétence linguistique et interculturelle qu'on peut nommer « un premier portefeuille » de « valeurs » linguistiques et culturelles : « *Le portefeuille de compétence vaut non seulement par les acquis majeurs qui le constituent, mais aussi par la variété des expériences dont il peut attester. Et cela concerne notamment les langues et les cultures.* » (Coste, Moore et Zarate, 1998 : 34).

Bibliographie

- Abdallah Pretceille, M. 1983. « La perception de l'Autre, point d'appui de l'approche interculturelle ». *Le Français dans le Monde* N° 181, pp.43-45.
- Byram, M. Zarate, G. 1998. « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». *Le Français dans le Monde*, N° spécial juillet.
- Cicurel, F., Pedoya, E. Porquier, R., 1991. *Communiquer en français*. Paris : Hatier/Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D. Moore D. Zarate, G., 1999. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Galisson, R. 1994. « D'hier à demain l'interculturel à l'école ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 94, pp.15-26.
- Guglielmino, L. M. 1977. *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*. Doctoral dissertation, Athens, Georgia : University of Georgia.
- Holec H. 1990. *Learning styles*. Presses Universitaire de Nancy.
- Pembroke et Montgomery, E. 1996. *Vers une pédagogie de la communication interculturelle. La notion de politesse dans les communautés américaine et japonaise expatriées à Paris*. Thèse sous la dir. Louis Porcher, Université Paris III.
- Puren, C. 2011. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». www.christianpuren.com. Consulté le 2 mars 2012.
- Puren, C. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le français dans le monde* N° 347, pp. 37-40.
- Pu, Zh-h. 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise ». *Synergie Chine* N° 6, pp37-45.
- Pu, Zh-h. 2004. « Pour une compétence interculturelle ». In : Zheng Lihua et Xie Yong, *Chine et Mondialisation*, Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. 1994. « Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité au niveau européen ». *Etudes de linguistique Appliquée* N° 94.

Notes

¹ Cet article fait partie du « projet de la réforme de l'enseignement supérieur du Bureau de l'Education du Guangdong 2013-113 ».

² Certains points de vue ont été évoqués dans l'intervention au 3^e séminaire interculturel sino-français de Canton, 2004.