

# Interculturalité et enseignement des langues étrangères : regards croisés sur des pratiques menées auprès de publics d'élèves-ingénieurs

Faouzia Benderdouche  
Cédric Bruder mann  
Christine Demaison  
UPMC-Paris VI



**Résumé :** *Cet article se propose de revenir sur le concept de contenu au sens large et de réfléchir sur la pertinence et l'agencement des aspects à privilégier pour la mise en place d'un dispositif d'enseignement / apprentissage des langues étrangères susceptible de promouvoir l'acquisition d'une compétence interculturelle par l'apprenant, en fonction des objectifs et des paramètres de terrain. En croisant des regards sur trois parcours de formation à orientation interculturelle en anglais et en allemand « langues étrangères » menés auprès d'un public LANSAD<sup>1</sup> (ingénieurs), nous montrerons qu'en dépit d'objectifs et d'apprenants a priori communs, les dispositifs didactiques mis en place suite à cette réflexion ont abouti à des pratiques éducatives prenant appui sur des contenus disciplinaires aussi différents que la littérature, l'histoire ou encore la civilisation<sup>2</sup>, avec des résultats positifs dans chaque cas.*

**Mots-clés :** *Interculturel, contenu, dispositif, tâche, LANSAD*

**Abstract :** *This paper will deal with the concept of content in a broad sense and propose some insights into how some teaching and learning aspects should be designed, so as to enhance the learners' intercultural competence with regards to objectives and field parameters. In this respect, three intercultural-based English and German foreign language courses for ESP students (engineers) will be presented. We will show that despite apparently common objectives and student profiles, we have implemented teaching practices based on subjects such as literature, history or civilization.*

**Key words :** *Intercultural, content, pedagogical device, task, ESP*

## 1.1. Contexte et problématisation

L'acquisition d'une compétence interculturelle résulte d'une prise de conscience et ne saurait se faire sans décentrage, pour la reconnaissance d'autrui dans sa diversité culturelle. L'expression « compétence interculturelle » doit être éclairée avec prudence, car elle cible la prise en charge de savoirs ou savoir-faire requis pour l'employabilité de l'élève-ingénieur.

Le triple objectif qu'elle induit (langue, interculturel et développement personnel) émane d'une demande institutionnelle qui détermine les conditions de mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique et, par extension, les types d'activités à promouvoir pour leur validation.

Or, si, en didactique des langues et des cultures, les pôles contenus, langue et culture forment une relation transductive (Simondon, 1989, cité par Narcy-Combes, 2005), la question de la mise en place d'un tel environnement pédagogique implique une réflexion sur la synergie didactique découlant de ces trois pôles.

## 1.2. De la compétence interculturelle

Au cours de leur formation, les élèves-ingénieurs effectuent des stages ou opèrent des césures à l'étranger qui leur permettent de se frotter à d'autres méthodes de management, d'autres cultures d'entreprise et d'autres codes sociaux. L'internationalisation du travail et la dimension multiculturelle dans certaines entreprises représentent un vrai défi pour l'apprentissage. Elles doivent en effet prendre en compte dialogue interculturel, communication interculturelle et compréhension interculturelle, autant de termes visant à la compréhension du monde en tant qu'entité unique et interdépendante (Lasonen, 2005). Cette éducation interculturelle peut et doit être préparée en amont, afin que les étudiants augmentent, dès leur sortie des écoles d'ingénieurs, leur employabilité.

Le livre blanc « Vivre ensemble dans la dignité » du Conseil de l'Europe (2008) souligne que bien que les services de communication comme Internet marquent une interdépendance croissante entre les nations, la mondialisation peut, paradoxalement, signifier qu'aujourd'hui nous vivons dans des civilisations qui s'excluent mutuellement. Le dialogue interculturel est plus que jamais indispensable pour imprégner les relations internationales d'un climat de confiance et éviter les stéréotypes, sources de conflits et d'intolérance. Apprendre une langue étrangère est en soi une expérience de la différence. Les systèmes éducatifs d'aujourd'hui se distinguent fortement par la variété des publics ainsi que par la coexistence d'identités différentes. Cette complexité doit être conjuguée avec la diversification des pratiques pédagogiques comme le souligne la Déclaration d'Athènes (2003) sur la question de l'éducation interculturelle. Il ne s'agit plus aujourd'hui de faire imiter à l'apprenant un locuteur de la langue cible, mais de « faire de [lui] un médiateur interculturel capable de s'engager dans un

cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes accompagnant généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité » (Byram et al., 2002 : 9-10).

### **1.3. Paramètres institutionnels et pratiques interculturelles**

L'enseignement supérieur joue un rôle prédominant dans le renforcement du dialogue interculturel, par l'intermédiaire des programmes d'enseignement de ses établissements, notamment parce que « l'université se définit le mieux par son universalité – son attachement à l'ouverture d'esprit et à l'ouverture sur le monde – basée sur des valeurs héritées des Lumières » (Livre Blanc sur le dialogue interculturel, 2008 : 33). Une réflexion sur les moyens mis à disposition pour développer une posture interculturelle chez les apprenants s'avère donc nécessaire.

Cet article souhaite croiser des regards sur trois parcours de formation à orientation interculturelle menés auprès d'un public LANSAD (ingénieurs), en anglais et en allemand « langues étrangères », pour mettre en évidence comment la prise en compte de la compétence interculturelle comme élément intrinsèque du domaine professionnel et de ses pratiques a pu ou non être insérée dans des dispositifs de formation.

### **2.1. Cours de civilisation allemande : s'ouvrir à l'interculturel par le culturel**

Ce cours s'adresse aux élèves de 3<sup>ème</sup> année de Mines ParisTech où le cours de civilisation se substitue, en fin de cursus, au cours de langue proprement dit.

L'étude d'une civilisation couvre des champs des sciences humaines transversaux. Ce cours est donc compris comme le moyen d'acquérir des connaissances culturelles transdisciplinaires : philosophie, art, histoire, linguistique, littérature, etc.

A Mines ParisTech, les ingénieurs sont généralistes et si des compétences scientifiques et techniques sont essentielles à leur formation (les savoirs), les savoir-faire et savoir-être, acquis dans des cours où les pratiques interculturelles sont initiées, jouent un rôle essentiel dans l'avenir de managers de haut niveau. De nos jours en effet, le développement personnel de l'élève-ingénieur/ futur manager fait l'objet d'une réelle attention, voire de cursus spéciaux, comme à l'Ecole Centrale de Paris, par exemple. Christian Michelot (2008 : 25), qui dirige un module sur le développement personnel à l'Ecole Centrale, insiste sur le fait que « la capacité de contact avec autrui, la capacité à percevoir et à comprendre ses propres enjeux et attitudes dans une situation sociale, la capacité à imaginer des solutions créatives seront essentielles pour la vie professionnelle d'un ingénieur ».

## **2.2. Vers des mises en situation interculturelles**

L'organisation du cours est fondée sur la connivence enseignant/enseignés : des thèmes sont traités par l'enseignante en début de semestre pour montrer aux élèves comment servir un contenu par une méthodologie variée (traitement des documents, distribution de la prise de parole, apport de contenu) et d'autres sont traités sous forme de présentation orale par les étudiants. La mise à disposition de documents est assurée par l'enseignante sur chacun des thèmes (papier, audio, vidéo...).

L'institution laisse une totale liberté à l'enseignante quant aux contenus et au mode d'évaluation. L'enseignante propose en début d'année des thèmes historiques, littéraires, artistiques ou liés à la culture d'entreprise, et les étudiants font un choix dont on a pu observer qu'il était motivé par le rapport à l'actualité, un goût personnel ou une pré-connaissance d'un des thèmes retenus. Dans tous les cas, c'est l'implication personnelle par le choix qui est moteur de la motivation et de l'efficacité dans la réalisation de la tâche. L'acquisition de la compétence interculturelle se fait par une mise en situation interculturelle : l'étudiant se fait médiateur de la culture dans laquelle s'inscrit la langue-cible, l'enseignante n'étant que le « chef d'orchestre » des tâches mises en œuvre par les élèves.

## **2.3. Un contenu culturel en strates pour un interculturel « complexe »**

L'étude de la civilisation allemande (Landeskunde/Kultur) est par essence transversale dans ses contenus. Elle est toujours abordée dans le contexte européen, selon une approche contrastive. « La civilisation est porteuse tout à la fois de remise en cause « idéologique de l'objet et des méthodes des disciplines traditionnelles » et « d'un engouement pour le décloisonnement ». Elle a nécessairement un « caractère pluridisciplinaire et une vocation professionnalisante à débouchés multiples » (Martens, 2006 : 1).

L'étude par strates est justifiée par deux axes pédagogiques : l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle, qui permettra aux apprenants d'évoluer parmi des ingénieurs à vocation internationale ; on ne comprend, par exemple, jamais mieux autrui que quand on connaît quels furent son éducation et le contexte dans lequel il a évolué.

## **2.4. Exemple de pratique**

Aussi prendrons-nous comme exemple l'étude de la littérature enfantine entre le dix-neuvième et le vingtième siècle. Celle-ci oblige à aborder l'histoire littéraire, la psychanalyse, l'histoire et à procéder à des études comparatives incluant approche linguistique et approche sociologique : l'évolution de la littérature enfantine du 19<sup>ème</sup> siècle, avec les « vertus » éducatives du conte, l'étude de

thèmes littéraires récurrents, tels que le Bien, le Mal, l'autorité, à celle du 20<sup>ème</sup> siècle, avec notamment *Emil und die Detektive*, où l'enfant prend son destin en main, est un voyage entre autorité, éducation plus libérale et conception actuelle de l'éducation en Allemagne (Selbstverwirklichung/épanouissement personnel). Cette étude permet de mieux comprendre le futur partenaire allemand car les lectures effectuées pendant l'enfance, comme l'éducation que nous avons reçue, participent fondamentalement de l'identité individuelle, voire de l'identité nationale. Ainsi, Jana Hensel, dans son livre *Zonenkinder*, évoque la perte de repères des jeunes Allemands de l'ex RDA, après la réunification de l'Allemagne, où les valeurs et les formes d'éducation de l'Est furent occultées, entraînant chez ces jeunes une forme d'étrangeté par rapport à la nouvelle culture dominante. La narratrice raconte ainsi les soirées à l'université, au cours desquelles les jeunes Allemands de l'Ouest évoquent des personnages de leur enfance (lecture, dessins animés...), références qui lui sont étrangères et bloquent alors son intégration au groupe : « Lorsque quelques bouteilles de vin avaient été vidées et que les cendriers commençaient lentement à déborder, tous commençaient, dans l'euphorie, à discuter en tous sens et très fort. Des noms anciens et les héros de leur enfance volaient dans l'espace comme des balles: quels Schtroumpfs on préférerait, avec quel Schtroumpf on se sentait des affinités... ».

La macro-tâche constituée par l'exposé sur une œuvre littéraire enfantine est assortie de micro-tâches (texte à compléter, quizz...) créées par « l'élève-maître ». Ses camarades doivent avoir perçu les enjeux éducatifs ciblés par l'auteur de l'œuvre pour réaliser la micro-tâche. Un débat élargit le propos de l'exposé à l'éducation actuelle et au comportement culturel type induit par celle-ci chez un Allemand.

Ce type d'exposé s'inscrit bien au croisement de l'acquisition de la culture et de la compétence interculturelle, d'autant plus que l'élève est lui-même créateur de la tâche et médiateur.

### 3.1. English speaking around the world

Le thème "*English Around the World*" vise au développement personnel et professionnel de l'étudiant par la découverte de la culture des pays du Commonwealth à travers le texte littéraire postcolonial, des extraits de films et d'interviews filmées ou radiophoniques. Il s'adresse à un public d'ingénieurs en 2<sup>ème</sup> année à Mines ParisTech, qui évoluent dans un milieu assez cosmopolite, participent à des programmes d'échanges et sont souvent appelés à travailler à l'étranger. Il s'inscrit de fait dans le processus de Bologne (2007), dont l'objectif repose sur l'acquisition de compétences interculturelles et l'employabilité dans un marché global.

### 3.2. Pourquoi le choix de la littérature ?

La littérature trouve souvent naturellement sa place dans la classe de langues. Aux questions « Pourquoi la littérature ? Quelle littérature ? Comment l'enseigner ? », les réponses sont très divergentes et il incombe à l'enseignant de définir sa stratégie en fonction de ses objectifs. Dans le cas présent, la littérature représente une porte ouverte sur d'autres pays, d'autres cultures, d'autres époques. En relation avec l'objectif professionnel cité plus haut, elle constitue une préparation à toute forme de négociation, rendue plus facile par la connaissance culturelle de l'autre. Paul Aron (2004: 46-47) nous rappelle en effet, que « le littéraire est un lieu d'apprentissage de comportements socialement utiles ».

Il ne s'agit pas cependant dans le cours de développer des techniques d'analyse et des savoir-faire discursifs, la typologie du texte n'étant qu'un élément parmi d'autres. Nous avons fait le pari d'aller dans le sens de ce que Colles (2008) a appelé la « pensée écologisante » d'Edgar Morin (1999), pour placer le discours didactique dans son environnement culturel, social, économique et politique. Le texte littéraire, si on se réfère à la définition donnée par la commission canadienne de l'UNESCO (1977), constitue un excellent support d'analyse pour l'enseignant tentant d'amener ses étudiants à saisir une culture, car, de par sa polysémie, il incorpore une multitude de langages sociaux.

### 3.3. Littérature et interculturalité

L'approche des littératures post-coloniales nécessite cette ouverture pour aller à la rencontre et à la reconnaissance d'autres identités, d'être, en d'autres mots, dans une optique prospective. Le cours proposé à Mines ParisTech se construit autour de grands axes qui privilégient l'exploration, l'interrogation et la formulation d'hypothèses, afin d'induire la réflexion et surtout de déclencher l'expression orale pour un partage des opinions et de sentiments. Il s'agit de comprendre comment la langue anglaise s'est instaurée comme « *a world language* », en observant la formation de l'Empire britannique. Nous nous pencherons ensuite sur l'impact de la colonisation dans l'histoire et la culture post-coloniale pour comprendre l'état des post-colonies dans les contextes économiques et sociaux contemporains.

### 3.4. Exemples de pratique

La notion « *The Empire writes back* » prend toute sa dimension dans une réflexion sur le style et l'éloignement de l'anglais standard, pour exprimer les fondements de sa culture et la distinguer du « centre », ici la Grande-Bretagne. Les tâches qui sont proposées ont pour but d'inviter l'étudiant à dériver vers l'interculturel dans un premier temps et à réfléchir ensuite sur la langue. Christian Puren (2002) rappelle qu'il n'est pas toujours aisé d'exploiter la littérature dans le cadre d'actions sociales, mais il préconise une perspective actionnelle fondée sur une analyse des textes selon des tâches à réaliser par l'apprenant.

Cette typologie peut constituer une ressource importante pour relever les différences culturelles des œuvres écrites par les auteurs post-coloniaux soucieux de souligner leurs différences. Dans cette perspective, l'extrait suivant du roman *Arrow of God* (1964), que l'auteur nigérian C. Achebe a réécrit lui-même en anglais standard est présenté aux apprenants :

*« I want one of my sons to join these people and be my eyes there. If there is nothing in it you will come back. But if there is something there you will bring home my share. The world is like a mask, dancing. If you want to see it well you do not stand in one place. My spirit tells me that those who do not befriend the white man today will be saying had we known tomorrow ».*

Transposition :

*« I am sending you as my representative among these people – just to be on the safe side in case the new religion develops. One has to move with the times or else one is left behind. I have a hunch that those who fail to come to terms with the white man may well regret their lack of foresight ».*

Suivant un principe de paraphrase, d'analyse et d'interprétation, les apprenants ont pour tâche de sélectionner des passages les plus marqués par les aspects culturels africains de *Things Fall Apart* (1958) du même auteur, qu'ils doivent ensuite transposer en anglais standard. On notera qu'à partir d'une focalisation sur le culturel, nous aboutissons tout naturellement à la forme qui permet par un effet de déconstruction de revenir sur l'interculturel à travers ce procédé de comparaison stylistique implicite. Les proverbes africains, par exemple, seront traduits par des équivalents dans la langue anglaise ou par toute autre stratégie.

Par un effet de contraste permis par la transposition du texte, on note non plus une aliénation due à l'adoption d'une autre langue, mais le développement d'une tolérance par rapport à la manière dont cette langue peut se prêter à l'expression d'une autre vision du monde.

Toujours afin de développer la culture de la tolérance et une compétence interculturelle, on propose une deuxième tâche qui consiste à dégager une réflexion à partir de la comparaison de deux romans. L'un, *Jane Eyre* écrit par Charlotte Brontë (1847), l'autre, *Wide Sargasso Sea* (1966), par Jean Rhys, écrivaine dominicaine qui, par un procédé de réécriture, redonne une voix et une identité à la femme de Rochester. Celle que l'on ne rencontre que par les cris bestiaux dans *Jane Eyre*, nous explique dans *Wide Sargasso Sea* les événements sous un angle tout à fait différent. La comparaison s'avère importante pour une prise de conscience des différences existant au niveau culturel. Les apprenants sont ainsi amenés à réfléchir sur la notion de « centre », la Grande-Bretagne, et

de « périphérie », les sociétés post-coloniales, pour dériver sur l'importance de reconnaître l'autre dans toute sa dimension.

#### **4.1. Histoire et interculturalité**

La discipline historique, en tant que répertoire de faits s'enchaînant dans une linéarité, constitue une entrée privilégiée pour comprendre ce qui se joue au sein d'une zone culturelle donnée et, par extension, les rapports complexes qu'elle entretient avec d'autres zones culturelles, comme l'influence ou la domination, par exemple, ainsi que son rôle au sein d'une société mondialisée, largement dominée par le modèle de société américain (Ramonet, 2004).

Ainsi, à Polytech Paris, les étudiants sont invités à passer en revue les grands moments de l'histoire des Îles Britanniques, depuis la présence des Celtes jusqu'à aujourd'hui, de façon à mieux pouvoir appréhender les grands débats de la société britannique contemporaine et, par extension, la société Britannique dans son ensemble. Le cours prévoit également une incursion plus ponctuelle dans certains des pays du Commonwealth, qui se fait selon une approche davantage axée sur des thématiques socio-économiques.

#### **4.2. Trying to understand today's United Kingdom by looking back into history**

Pour ce faire, le module d'anglais *Trying to understand today's United Kingdom by looking back into history* repose sur une démarche « active » des étudiants, en ce sens qu'il attend de ces derniers de contribuer à son élaboration, par le biais d'exposés, ou au travers de recherches documentaires, pour nourrir la réflexion ayant lieu en classe et ainsi permettre d'élaborer la trace écrite du cours pour les étudiants qui ne sont pas en charge d'un exposé durant une session. Les thèmes sont arrêtés en amont dans un programme annuel commun à huit groupes et comprend, par exemple, les Romains, les Plantagenets ou *The Victorian Age*. Ces exposés sont pris en charge par le biais d'un dispositif hybride<sup>3</sup> permettant au professeur d'y avoir accès en amont et de proposer aux étudiants divers types de remédiations.

L'histoire, en tant que vécu commun, mais aussi histoire personnelle, rend possible, au travers d'une analyse des caractéristiques culturelles qui la constituent, la mise en évidence de traits culturels propres à cette zone, qui inclut nécessairement une part de vécus subtils. Le concept de culture, à entendre comme programmation collective de l'esprit humain permettant de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre (Bollinger, 1987) favorise à cet effet l'analyse des relations interculturelles sous l'angle d'un « choc des civilisations » (Huntington, 1997). La sensibilisation à un mode spécifique et partagé de communication favorise donc la reconnaissance d'autrui comme



individualité particulière et, par extension, le respect de l'égalité de chaque individu (Livre blanc sur le dialogue interculturel, 2008 : 13).

### 4.3. Histoire et traitement de l'interculturalité

Les tâches à visée historique permettent de partir de la compétence culturelle de la sphère anglo-saxonne pour aller vers la manipulation de la langue étrangère. Cette approche induit donc la mise en place de petits groupes, ce qui favorise un travail de réflexion, notamment par le biais de la négociation échange d'idées et de points de vue. Les étudiants éprouvent en effet bien souvent des difficultés à dépasser leur « seuil culturel » (Narcy-Combes, 2006) et donc à aller au-delà, à se distancier (De Carlo, 1998) et à accepter l'existence de dimensions culturelles (Hofstede, 1980). Or, la culture est un ensemble de discours et, selon la philosophie d'Habermas, chacun aurait quelque chose à dire sur sa culture, dans un ensemble. Pour cet auteur en effet, le cloisonnement et l'inertie communautaires sont préoccupants. C'est pourquoi il convient de les dépasser en exploitant les liens entre signification et validité (*validity claims*). Dans cette perspective, il est donc possible de tirer parti des processus d'apprentissage tels qu'ils sont mobilisés dans l'activité communicationnelle. Ces derniers engagent en effet « notre capacité de réviser nos positions, par le repérage et la correction de nos propres erreurs » (Habermas 2003, cité par Pebalay, 2007) et invitent les étudiants « à confronter leurs points de vue dans la pratique quotidienne du langage, à élever des prises de position autonomes oui/non par rapport à des prétentions critiquables à la validité, et à problématiser les certitudes léguées par leur contexte de significations » (Pebalay, op. cit.). Ceci induit que la validité soit à mettre en relation avec la reconnaissance intersubjective. De plus, cette approche de manipulation de la L2 en groupe permet de lever les inhibitions en L2, en ce sens que la collaboration entre pairs permet aux étudiants d'interagir (Vygotsky, 1985), de s'entraider, par le biais de l'échafaudage notamment (Bruner 1998), de se concerter et d'aller plus loin dans leurs démarches intellectuelles et donc d'évoluer dans un contexte plus « libre », enclins à faire dépasser les blocages de l'*ego* langagier (Guiora et Acton, 1979) qui constituent un frein dans l'apprentissage des L2.

Ce faisant, l'entrée par l'histoire en anglais constitue donc bien une entrée valide pour le traitement du triple objectif langue, interculturel et développement personnel dont il est question pour le public ingénieur.

Enfin, le format même du cours favorise une réflexion sur l'interculturel, notamment par le biais du traitement de sujets ancrés dans l'histoire de la zone culturelle étudiée et ayant des retombées dans la sphère quotidienne de cette dernière.

#### 4.4. Exemple de pratique

Le travail de l'exposé sert de prétexte et constitue une activité de *warming-up* pour permettre aux étudiants de réinvestir les contenus abordés en cours. Une session de cours sur le Darwinisme pourra ainsi par exemple, une fois les éléments d'arrière plan historico-culturels abordés, donner libre cours à des activités de débat autour du darwinisme social, et par extension l'eugénisme et / ou sur le créationnisme, notamment dans les pays anglo-saxons. Comme chaque groupe travaille à partir de jeux de documents uniques, le fonctionnement du cours va faciliter le dialogue entre les divers groupes. Cette phase du cours achevée, il est dès lors possible de poursuivre sur une activité de débat, où, une fois le contenu maîtrisé, les étudiants peuvent se lancer dans des prises de parole individuelles spontanées. Etant donné qu'il s'agit-là de débats d'actualité dans lesquels chacun peut avoir quelque chose à dire, et que le public se compose de futurs ingénieurs, potentiellement amenés à être de nouveau confrontés à ces questions ultérieurement, ces thèmes vecteurs de prise de parole permettent de libérer le potentiel expressif des étudiants et contribuent à mieux appréhender ce qui se joue sur la scène socio-politique de la sphère culturelle anglo-saxonne.

#### 5. Conclusion

Plus que la question de pourquoi la littérature, l'histoire ou encore la civilisation, celle de l'approche adaptée à un public de scientifiques ou d'ingénieurs représente un vrai défi, car aujourd'hui compétence interculturelle et développement professionnel sont posés comme objectifs incontournables de la formation linguistique. Pour autant, ces contenus ne forment à la réalité interculturelle que s'ils s'assortissent de dispositifs et d'activités langagières plaçant l'étudiant au centre d'une dynamique interculturelle, le conduisant à prendre conscience « qu'il n'existe pas qu'une seule vérité, qu'il y en a plusieurs et que pour essayer de comprendre les événements, mais aussi les hommes, il est nécessaire de prendre en compte les vérités de chacun et d'analyser comment nous nous construisons les nôtres (...) pour développer la conscience de l'arbitraire de tout système fondateur local » (De Carlo, 1998: 63).

Se pose aussi la question de l'évaluation de la compétence interculturelle que le CECRL semble avoir écartée dans la publication de 2001, alors même que les connaissances de la langue ont été intégrées à celles de la culture.

Le portfolio européen des langues, en invitant l'apprenant à consigner ses expériences en cours et en dehors des cours, peut-il alors constituer un moyen d'induire la réflexion sur ses compétences interculturelles ?

## Notes

<sup>1</sup> Le sigle « LANSAD » renvoie à un public d'étudiants dits « Spécialistes des Autres Disciplines », c'est-à-dire engagés dans des parcours universitaires dont les spécialités ne sont pas directement liées aux L/C 2 et qui doivent valider un certain nombre de crédits ECTS en langue étrangère pour obtenir leur diplôme.

<sup>2</sup> C'est-à-dire, ayant trait à des réalités culturelles, matérielles, économiques, historiques et sociales d'une société.

<sup>3</sup> Dispositif pédagogique qui repose sur une organisation se faisant pour partie en présentiel et pour partie à distance.

## Bibliographie

Achebe, C. 1964. *Arrow of God*. London : Heinemann.

Achebe, C. 1958. *Things Fall Apart*. London : Heinemann,

Aron, P. 2004. « La valeur des études littéraires ». In Laurent, J.-P. et al. (éds.). *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur, 37-56.

Belshaw, C., Esser, A. H., Kattan, N & Wojciechowski, J.A. 1977. *Une définition pratique de la culture aux fins de la Commission canadienne pour l'Unesco*. Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO.

Bollinger, H. 1987. *Différences dans le management*. Editions d'Organisation: Paris.

Brontë, C. 1847. *Jane Eyre*. London : Smith Elder and Co.

Bruner, J. S. 1998. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. 7<sup>e</sup> éd. Paris : Presses Universitaires de France.

Byram, M., Bella, Gribkova, B. & Starkey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_dimintercult\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf). Consulté le 26 juin 2009.

Collès, L. 2008. « Pour une épistémologie de l'implication au cours de français ». In A. Seoud (éds.), *École et savoirs : la question du sens*. Sousse, Sahar, 2008, P. 223-232.

De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : Clé International.

Conseil de l'Europe Strasbourg. 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel – « vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper\\_final\\_revised\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_FR.pdf). Consulté le 26 juin 2009.

Conseil européen informel d'Athènes – Conclusions de la présidence Grecque. 2003. *Déclaration d'Athènes* [http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/ressources\\_documentaires/europe-ue/conseils\\_europeens/2003/conseil\\_europeen\\_informel\\_d\\_athenes-conclusions\\_de\\_la\\_presidence\\_grecque-declaration\\_d\\_athenes.3398.html](http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/ressources_documentaires/europe-ue/conseils_europeens/2003/conseil_europeen_informel_d_athenes-conclusions_de_la_presidence_grecque-declaration_d_athenes.3398.html). Consulté le 26 juin 2009.

Guiora A. Z., Acton W. R. 1979. « Personality and language behavior: a restatement ». *Language Learning*, 29(1).

Habermas J. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard, coll. « L'espace du politique », 2 vol., tome 1 : Rationalité de l'action et rationalisation de la société; tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste.

Hensel, J. 2004. *Zonenkinder*. Hamburg : RoRoRo.

Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences : International Differences in Work-Related Values*. Newbury Park, CA : Sage.

Huntington, S. 1997. *Le choc des civilisations*. Paris : Odile Jacob.

Kästner, E. 1994. *Emil und die Detektive*. C. Dressler Verlag : Berlin.

Lasonen, J. 2005. « Réflexions sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et au travail ». *Higher Education Policy*, 18 (4), 54-62.

Martens, S. 2006. « La civilisation allemande dans les études germaniques en France : ingénierie et atouts ». *Visions franco-allemandes*, 8, IFRI.

Michelot, C. 2008. *Les séminaires de développement personnel à l'Ecole Centrale de Paris*. Actes du congrès UPLEGESS

Morin, E. 1999. *La tête bien faite*. Paris : Seuil.

Narcy-Combes, M.F. 2006. *La communication interculturelle en anglais des affaires à l'usage des étudiants francophones*. Rennes : PUR.

Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

National Unions of Students in Europe, 2007. *Bologna with Student Eyes*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Bolognastudenteyes2007.pdf>. Consulté le 26 juin 2009.

Pélabay, J. 2007. « Jürgen Habermas et Charles Taylor : jugement interculturel et critique de la tradition », *Tracés*, 12, *Faut-il avoir peur du relativisme ?* <http://traces.revues.org/index212.html>. Consulté le 26 juin 2009.

Puren, C. 2002. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique3/Puren.pdf>. Consulté le 26 juin 2009.

Ramonet, I. 2004. *Propagandes silencieuses*. Paris : Gallimard.

Rhys, J. 1966. *Wide Sargasso Sea*. New York : W. W. Norton & Company.

Simondon, G. 1989. *L'individualisation psychique et collective*. Paris : Aubier.

Vygotski L. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Messidor, éd. sociales, coll. Terrains.

## **Bibliographie complémentaire**

Aden J. (dir.) 2005. *De Babel à la mondialisation*. Actes du colloque « Contenus culturels et didactique des langues ». CNDP-CRDP de Bourgogne, coll. documents, actes et rapports.

Byram, M. 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif-Hatier, Coll. LAL.

Byram, M. & Tost Planet, M. (eds). 2001., *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg : Ed. Conseil de l'Europe.

Demorgon, J. 1996. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropo-Economica: Paris, 1996.

Porcher, L. 2004. *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette Education, coll. Le Français Langue Etrangère, Coll. Les langues vivantes.

Porcher, L. (dir.). 1986. *La Civilisation*, Paris : CLE International, coll. « Didactique des langues ».

Zarate, G. (dir.). 2001. *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*. Paris : Didier, coll. « CREDIF essais ».