



**HAL**  
open science

# La construction de la compétence interculturelle dès l'école primaire : aspects didactiques

Michèle Catroux

► **To cite this version:**

Michèle Catroux. La construction de la compétence interculturelle dès l'école primaire : aspects didactiques. Travaux & documents, 2014, Mutations en contexte dans la didactique des langues : Le cas de l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle, 46, pp.117–128. hal-02267887

**HAL Id: hal-02267887**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02267887v1>**

Submitted on 2 Nov 2020

**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.

# La construction de la compétence interculturelle dès l'école primaire : aspects didactiques

---

MICHÈLE CATROUX

MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
IUFM D'AQUITAINE, UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

## RÉSUMÉ

Cet article vise à définir le cadre didactique dans lequel la construction de la compétence interculturelle peut être favorisée dans l'apprentissage des langues-cultures. Confirmant le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'apprenant, les caractéristiques des scénarios pédagogiques *permettant aux apprenants de construire eux-mêmes leurs représentations significatives seront définies autour des notions d'implication et d'autonomie de l'élève, d'interactions et de conflits sociocognitifs et de prise de recul métacognitif.*

## MOTS CLÉS

Compétence interculturelle, scénarios pédagogiques, interaction, conflits sociocognitifs, recul métacognitif.

## SUMMARY

*This article aims at defining the didactic framework within which the construction of intercultural competence can be promoted when learning language and culture. While reasserting the role of culture and of the social environment in the development of the learner, the characteristics of the pedagogical scenarios which allow the learner to self-construct significant representations will be defined around the notions of pupil implication and autonomy, of interactions and sociocognitive conflicts and of metacognitive self-questioning.*

## KEYWORDS

*Intercultural competence, pedagogical scenarios, interaction, sociocognitive conflicts, metacognitive self-questioning.*

## INTRODUCTION

La politique linguistique des institutions européennes se prononce en faveur du plurilinguisme afin de répondre aux besoins individuels et sociaux d'une Europe où les mouvements migratoires s'intensifient. Dans cette optique, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues met en place les principes d'une diversification linguistique et culturelle. Le Cadre définit une compétence à la fois plurilingue et pluriculturelle comme une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (p. 129).

Ces attentes conduisent les acteurs des systèmes éducatifs à s'interroger sur les changements didactiques des langues / cultures qui doivent accompagner la construction d'une telle compétence. Le propos de cet article est de situer cette question dans le champ de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans une double perspective. Dans un premier temps, la compétence interculturelle sera définie par comparaison avec la conception de l'enseignement des faits culturels habituellement pratiqué dans les classes ; quelques propositions de mise en œuvre seront ensuite présentées comme base de développement de pratiques appropriées.

## L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES CULTURELLES

Les volets « culture » et « langue » ont souvent été considérés comme deux volets distincts dont l'apprentissage pouvait se faire isolément. La finalité de l'enseignement de la langue étrangère s'est trouvée être essentiellement la transmission de connaissances parmi lesquelles figuraient les « faits culturels ». L'unanimité se fait actuellement sur l'indispensable place que la culture doit occuper dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

On s'accorde à affirmer avec Galisson et Puren que

le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée (1999, p. 96).

Néanmoins, si la nécessité d'un apport culturel dans le contenu de séquences d'apprentissage se trouve affirmé tant dans les programmes officiels que

dans les discours savants, cette nécessité soulève immédiatement une série de questions : quelle culture enseigner, comment et pourquoi le faire ?

Les programmes d'enseignement de l'école primaire en particulier (B.O. hors série n° 1 du 14 février 2002) limitent la dimension culturelle de l'enseignement des langues à la transmission de « connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise [...] à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes). Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio)visuels ». Dans les progressions proposées pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen en 2012, « Les connaissances culturelles, repères sur les modes de vie et sur la civilisation, viennent favoriser la compréhension d'autres manières d'être et d'agir en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie, l'histoire des arts et les pratiques artistiques ».

Les finalités d'une approche culturelle ne sont pas clairement explicitées et il n'existe pas de guidage précis quant à l'opérationnalisation de ces objectifs. Faute de réponse adéquate, les enseignants tentent d'« enseigner la culture », ou encore « la civilisation », en offrant un catalogue d'informations parcellaires, une présentation décontextualisée de cartes postales le plus souvent apparentées à des stéréotypes mal dissimulés.

## **LA NOTION DE CULTURE EN QUESTIONS**

Pour éclairer la notion de « culture », reprenons la définition donnée par Abdallah-Pretceille (1999, p. 48) :

le vocable civilisation renvoie essentiellement aux œuvres et aux réalisations de la culture et celle-ci, dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux.

Ce système de valeurs ne peut être matérialisé, il n'est pas collectif mais individuel et dynamique. Il est constitué des règles du jeu que chaque individu construit au fur et à mesure de ses contacts avec le milieu dans lequel il se trouve. En même temps, cette culture sans cesse inventée par l'individu en interaction avec son environnement se trouve être partagée par les individus qui font partie de cet environnement. C'est pourquoi, Abdallah-Pretceille (2010, p. 14) peut affirmer que

l'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre les informations culturelles, qui sont ambiguës car elles sont manipulées par les acteurs dans leurs discours et leurs pratiques. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés.

Cette conception est renforcée par Dervin (2010, p. 35) qui propose de revisiter la notion d'identité culturelle.

En effet, si l'interculturel, c'est rencontrer l'autre au-delà des visions figées de « sa » et de « ma » culturalité, c'est le rencontrer dans ses diversités et non sa diversité de façade (artefacts, stéréotypes...), c'est accepter que nous sommes autant différents que similaires de l'autre mais aussi du Même (i.e. celui qui provient du même espace-temps), comment espérer faire face à cet autre si d'un autre côté on formate mon identité, on la solidifie en l'enfermant dans une « culture » qui ne peut être que représentée, imaginée et essentialisée ?

La pertinence de cette notion semble particulièrement importante concernant la définition de la « culture anglophone ». En effet, les mutations du monde anglophone ainsi que sa diversification laissent à l'enseignant d'anglais une grande latitude quant à la sélection de faits représentatifs de cette culture. Les précisions apportées par les chercheurs mentionnés ci-dessus permettent de considérer que toute situation mettant en interaction deux ou plusieurs personnes de langue anglaise est l'expression d'une communauté culturelle anglophone. Dès lors, cette définition autorise l'étude de toute manifestation culturelle anglophone quel que soit son pays d'origine et quelle que soit l'identité culturelle dont elle relève.

Le Cadre Européen de Référence, tout en confirmant le caractère indissociable de ces deux dimensions, donne sa force à ce concept en introduisant la « perspective actionnelle » qui

[...] 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 une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, chap. 3.1).

La « perspective interculturelle » vient corréliser cette notion en dépassant l'approche communicative dont l'objectif était l'entrée en contact avec l'autre. Désormais, la réalisation de tâches basées sur une action collective dépassera la confrontation des différences pour créer ensemble des ressemblances. Ces actions

collectives vont permettre la confrontation des cultures, et par là-même, la prise de conscience interculturelle.

### **LA CONSTRUCTION D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE**

Le Cadre Européen (p. 83-84) définit la compétence interculturelle comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) » entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ». Ces facteurs sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut « la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes ». Les aptitudes et les savoir-faire interculturels se déclinent comme :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (*ibid.*, p. 84).

Sur quelle notion-pivot le pédagogue peut-il alors faire reposer sa pratique ? Avec la notion d'acteur social, le Cadre Européen fournit les éléments d'un cadre didactique à l'intérieur duquel peuvent se développer les compétences interculturelles. Il va s'agir de permettre un dialogue entre des individus ayant des identités sociales différentes et de favoriser les interactions entre ces acteurs. L'apprenant se trouvera à la fois représentant de sa culture d'origine, intermédiaire culturel entre les communautés dans lesquelles il agit, et au contact avec un étranger dont il devra découvrir les rituels sociaux.

Pour Zarate, la notion d'acteur social permet d'inscrire l'apprentissage d'une langue dans la transformation des attitudes vis-à-vis de l'étranger et des représentations. La pratique pédagogique tente de placer les apprenants « dans le cadre d'un vécu où les résistances, les conflits, les chocs culturels sont observables. Elle est un gage d'efficacité lorsque l'apprenant se trouve confronté au dépaysement, à l'expatriation et à la remise en question de ses évidences. La notion d'acteur social contribue à problématiser la relation à l'altérité et à la complexifier » (1994, p. 47).

## LES COMPOSANTES DU CADRE DIDACTIQUE

Afin d'instaurer des communications entre les personnes, des enrichissements réciproques, des « partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité et celle-ci vers lui » (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1996, p. 13-14), l'enseignement devra mettre en relation les composantes linguistiques et les compétences interculturelles. Il mettra en œuvre des environnements pédagogiques propres à accroître curiosité et ouverture vers l'autre sans renforcer les stéréotypes et les représentations réductrices.

Le Cadre Européen définit la perspective actionnelle pour laquelle les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. Les actes de parole n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser. Les locuteurs qui interagissaient avec les autres dans la perspective communicative deviennent, dans la perspective actionnelle, des acteurs sociaux qui agissent avec les autres. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire devient la formation d'individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires.

La simulation, technique à laquelle l'approche communicative a le plus souvent recours, est insuffisante à former un acteur social. Pour enseigner une langue/culture, il faut envisager toute une série d'occasions où l'apprenant/acteur puisse réaliser une action à finalité collective en collaboration avec les autres. La pédagogie par les tâches apparaît dès lors comme un des moyens les plus adaptés à cet objectif.

### Implication de l'apprenant et autonomie

Si le public scolaire est globalement soumis à l'acte d'enseignement, il risque de rejeter la situation d'interaction avec la culture autre par rejet de la situation scolaire elle-même. Autrement dit, il est nécessaire de se placer dans un contexte didactique constructiviste afin d'impliquer les élèves dans leur apprentissage du système langue/culture étranger. L'intérêt est que les apprenants s'impliquent dans leur apprentissage, le construisent, le prennent en charge dans la mesure du possible.

Il s'agit par conséquent de créer des environnements pédagogiques permettant aux apprenants de construire eux-mêmes leurs représentations significatives tout en leur donnant l'autonomie et les compétences pour effectuer l'acte d'apprendre et de raisonner. C'est ainsi que peut se développer une motivation intrinsèque pour les activités d'apprentissage.

L'appareil pédagogique vient s'inscrire dans les principes développés par la psychologie culturelle. Il s'appuie sur le concept du développement humain en contexte ; dans cette optique, le savoir est culturel et naît de l'échange. Il est donc une interprétation culturelle, historique et sociale. « Une telle pédagogie fondée sur l'échange mutuel repose sur le présupposé selon lequel tous les humains sont capables de professer des croyances et des idées qui, grâce à la discussion et à l'interaction peuvent évoluer vers un certain cadre de référence partagé » (Bruner, 1996, p. 77).

La culture est alors considérée comme un filtre qui permet de donner un sens à la réalité. La tâche à résoudre nécessite de la part des individus une attention conjointe pour atteindre une signification commune. La participation devient centrale car l'individu est vu comme un acteur en quête d'adaptation à la culture. Le dialogue élaboré au cours des négociations avec ses partenaires et l'étayage fourni par ses pairs lui permettront de construire et de réorganiser cette réalité culturelle.

### **Interaction et conflits**

Confirmant le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant, l'appareil pédagogique va permettre à l'enfant de puiser d'abord dans son entourage social et de développer son intelligence par interaction avec ses pairs. Perret Clermont (1996, p. 36) a démontré que les confrontations entre individus sont à la source du développement en insistant sur

[...] le rôle d'un facteur social qui n'agirait pas seulement en fournissant une « nourriture sociale » à assimiler mais qui nécessiterait également du sujet une accommodation qui est, elle, créatrice de nouveauté et un facteur causal dans le dynamisme de l'évolution mentale.

L'action réalisée avec l'autre va passer par la rencontre des systèmes culturels de chacun et nécessairement provoquer des heurts entre les représentations de chaque apprenant. L'opposition de centrations va donner lieu à des interactions entre les individus conduits à émettre des réponses contradictoires pour dépasser cette perturbation sociale et cognitive. Cette volonté entraîne chez les partenaires des coordinations interindividuelles d'actions et d'idées qui sont ensuite intériorisées par chacun afin de devenir de nouveaux outils mentaux (Doise et *al.*, 1975).

En situation interactive, il y a confrontation de points de vue, ou conflits de centration, et il se crée chez l'individu un déséquilibre cognitif, une décentration cognitive, propice à une nouvelle structuration du savoir et des représentations.



## Gestion des conflits

Doise et *al.* (*ibid.*) confirment la nécessité d'une hétérogénéité sociale et/ou cognitive entre les individus en interaction pour que les conflits aient lieu. L'appareil pédagogique devra prendre en compte les contextes asymétriques : tous les partenaires n'ont pas la même connaissance de la langue de l'autre. Dans le cas de communication avec des natifs de la langue-cible, l'hétérogénéité va rendre nécessaire d'acquérir une souplesse adaptative sans pour autant perdre son identité et ses convictions.

L'apprenant devra être entraîné à tolérer l'ambiguïté, et à accepter plusieurs points de vue. Il sera contraint d'accéder à la réalité à travers l'interprétation de l'autre et devra accepter la frustration personnelle qui en découle. Une des conditions de cette situation sera de créer des conditions d'une collaboration où l'échange des savoirs peut se faire par échanges mutuels.

## Prise de recul métacognitif

Chaque individu se forge, à partir de ses représentations initiales et ses connaissances préexistantes, ses propres conceptions de la réalité par confrontation avec des situations déstabilisantes. Il conviendra de procéder à l'exploration des préconceptions et des connaissances antérieures dans la construction des connaissances.

Mais en parallèle, il ne suffit pas de confronter un apprenant à un autre pour que ce déséquilibre existe et fonctionne positivement. Il est nécessaire que le sujet en prenne conscience et puisse l'exprimer. Cette exploration se fera à la faveur du développement d'habiletés de conceptualisation, nécessaires à la décentration des représentations. Le processus métacognitif permettra au sujet de prendre conscience des activités qu'il a dû élaborer pour résoudre son déséquilibre cognitif. Il va également l'aider à exprimer un jugement sur son activité cognitive et prendre des décisions pour la modifier ou non en fonction du résultat de ce jugement.

L'enseignant réservera des espaces de parole au cours desquels les apprenants pourront exprimer leur ressenti, et relativiser les tensions que peut créer la confrontation à des repères culturels étrangers. Ils pourront en outre apprendre à identifier les stéréotypes qui font obstacle à une appropriation de la langue/culture. Un tel cheminement conduira les apprenants à relativiser leurs propres repères culturels et accepter le regard de l'autre.

Une autre exigence de l'apparition de conflits de centrations est que seule une élaboration commune d'une réponse unique peut le résoudre. L'activation cognitive du sujet l'incite à coordonner ses réponses à celles d'autrui pour élaborer une solution commune.

## CONDITIONS DE MISE EN ŒUVRE DU SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Un scénario pédagogique susceptible de répondre aux postulats définis ci-dessus intègre les principes suivants :

- il place l'apprenant en interaction soit avec un document social, soit avec un ou plusieurs apprenants de la même culture que lui, soit encore avec un ou d'autres apprenants de la culture-cible. Quelle que soit la configuration adoptée, l'objectif de la tâche sera la mise en relation de ses représentations avec celles véhiculées par la culture-cible.
- il met les apprenants en situation d'interactivité proactive : il instaure un mode de travail de type incitatif qui repose sur l'expression des attentes des individus ou des groupes. Il peut encore mettre les apprenants en situation d'interactivité mutuelle dont la finalité est l'insertion sociale de l'individu (Lebrun, 2002).
- il présente une tâche à résoudre significative et stimulante. Il élabore une tâche exigeante sur le plan cognitif afin de requérir des participants qu'ils trouvent un accord, condition de réalisation de la tâche. Pour cela il met en place des modalités collaboratives de travail pour renforcer les échanges.
- il fixe comme objectif d'apprentissage non seulement celui d'un code linguistique et culturel différent mais également l'acquisition d'habiletés d'ordre individuel, cognitif et social considérées comme des compétences transversales. L'apprentissage par l'action permet de placer l'élève en relation dynamique avec le savoir et l'aide à procéduraliser ses connaissances.
- il confère aux apprenants un statut de co-énonciateurs d'un message situé dans son cadre social véritable et dynamique en les mettant dans une situation non didactique, c'est-à-dire peu ou pas marquée par la médiation pédagogique. Les apprenants se trouvent en position de maîtriser les modes de communication qu'ils désirent privilégier et ne répondent pas aux nécessités et aux contraintes d'un appareil pédagogique imposé par l'enseignant.
- au lieu de combattre les préjugés contraires à une bonne assimilation de la langue/culture cible, il prend appui sur les représentations véhiculées par les élèves, représentations liées à l'apprenant en tant que personne, et liées à sa confrontation à des habitudes sociales différentes des siennes. Il se sert de cet appui pour faire émerger les conflits socio-cognitifs et créer une déstabilisation constructive des conceptions.
- il favorise le transfert des connaissances construites par l'élève du contexte scolaire à une utilisation sociale en donnant une pertinence à

son action. Il confère aux connaissances le rôle d'outil de transmission d'un message, subordonnant les compétences linguistiques aux compétences sociales et co-actionnelles.

## **QUELQUES POSSIBILITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE SCÉNARIOS INTERCULTURELS**

Différents scénarios de mise en œuvre de ces principes dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures à l'école primaire sont en cours d'exploration sous des formes variées.

Des scénarios pédagogiques tels que les jeux de piste du type de la cyberquête (Catroux, 2008b) obligent l'élève ou les élèves à participer à un processus de recherche, de création ou même de discussion, ce qui correspond à la notion de tâche. Dans une activité de cette nature le groupe d'élèves doit trouver des informations à partir d'indices plus ou moins manifestes. L'objectif est de rassembler toutes les informations dans le délai le plus court. Le recours à des documents sociaux, c'est-à-dire non didactisés, montre la langue dans son contexte communicationnel, aspect renforcé dans le cas de documents électroniques qui sont présentés dans un environnement authentique, culturellement connoté.

La démarche exploratoire inclut le travail de déduction à partir des indices, les stratégies de recherche mises en place, les différentes pistes suivies pour obtenir l'information, le travail de collaboration dans l'équipe ou même le travail de collaboration avec d'autres internautes rejoints par courrier électronique, chat, conférence, etc. Ces informations sont recherchées pour mettre en évidence les différences culturelles et nécessitent un travail de réflexion postérieur afin de développer la connaissance des valeurs et des croyances partagées par certains groupes sociaux dans d'autres pays.

Les échanges asynchrones permettent de confronter les élèves et leurs conceptions de l'autre. Les ateliers d'écriture collaborative mettent en contact des élèves de cultures diverses pour échanger des informations sur eux-mêmes et leur environnement social. L'envoi de lettres à des correspondants a toujours été une activité intéressante pour les élèves. La dimension électronique de ces messages rend les choses encore plus attractives à cause de l'immédiateté de la communication. Les appariements peuvent se faire d'individu à individu, ou de classe à classe et l'enseignant laisse plus ou moins de latitude dans le choix des sujets en fonction de l'autonomie de ses élèves. De nombreux sites Internet facilitent la mise en relation de groupes scolaires.

Les échanges synchrones, toutefois plus délicats à mettre en œuvre à cause des paramètres temporels, sont hautement productifs pour les confrontations immédiates qu'ils permettent. Le support de visioconférence mettant en jeu des élèves d'au moins deux langues différentes en échange synchrone peut permettre

des échanges plus authentiques en langue orale et faciliter le passage vers une opérationnalisation de la langue étrangère. Le recours à des séances d'échanges hebdomadaires par ce moyen met à profit les connaissances contextualisées dans les situations scolaires pour se faire comprendre et converser avec de véritables représentants de la langue et de la culture étudiées.

## CONCLUSION

Bien d'autres appareils pédagogiques visant à construire la compétence interculturelle des élèves dès leur plus jeune âge sont encore à inventer mais les pistes dessinées ici permettent de dépasser la conception un peu figée des « cartes postales culturelles » traditionnellement présentées dans les classes.

Les possibilités offertes par les moyens électroniques de communication sont nombreuses et ne nécessitent pas toujours un haut niveau de connaissances techniques, ni des équipements techniques sophistiqués. L'intérêt d'une telle démarche est qu'elle déplace la centration de l'acte didactique de l'enseignant vers l'apprenant. Chacun est considéré comme une ressource potentielle d'apprentissage au service de parcours personnalisés. La création de situations au fort potentiel d'apprentissage n'est plus désormais le fait du seul enseignant mais passe tout autant de pairs à pairs.

En cherchant à réduire les stéréotypes stériles, l'enseignant renforcera la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. Il favorisera la capacité à dépasser les relations superficielles en établissant un véritable désir de communiquer.

Le développement d'aptitudes interculturelles doit accroître la connaissance des groupes sociaux et de leurs pratiques en même temps que les capacités d'interprétation et de mise en relation. De l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture dépend l'acquisition de nouvelles connaissances propres à favoriser les interactions et la communication interculturelle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2010, « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Education et formation interculturelles : regards critiques*, n° 9, p. 10-17.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHER, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, 2000, Paris, Didier.

- BENNETT, C., 1999, *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- BRUNER, J.S., 1996 (1<sup>re</sup> édition 1983), *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BYRAM, M. & G. ZARATE, 1998, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le français dans le monde*, n° 06, p. 70-77).
- CAIN, A. & BRIANE, C., 1996, *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classes d'anglais*, Collège, Paris, Ophrys – INRP.
- CATROUX, M., 2008a, « La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 », *Les Cahiers de l'Acadelle, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, n° 5, p. 37-68.
- CATROUX, M., 2008b, « Sensibilisation à l'interculturel au cours d'une cyberquête », *Colloque international Cultural Attitudes towards Technology and Communication 2008 « ICTs bridging cultures? Theories, obstacles and best practices »*, Université de Nîmes, Nîmes (France), 24-27 June 2008.
- COSSETTE, M. N. et VERHAS M., 1999, « Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, XXV, n° 2 (p. 319-338).
- DERVIN, F., 2010, « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Education et formation interculturelles : regards critiques*, n° 9, p. 32-42.
- DOISE, W., G. MUGNY & A.N. PERRET-CLERMONT, 1975, « Social interaction and the development of cognitive operations », *European Journal of Social Psychology*, 5 (3), p. 367-383.
- GALISSON R., & PUREN C., 1999, *La formation en questions*, Coll. « Didactique des langues étrangères », Paris, CLE International.
- HOLEC, H., 1984, « Une forme d'éducation globale : l'éducation interculturelle », *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, p. 87-97.
- LEBRUN, M., 2002, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et pour apprendre*, Bruxelles, De Boeck.
- PERRET-CLERMONT, A.N., 1996, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Editions Peter Lang.
- RAASCH, A., 2001, « Didactique "langue-culture-impact" : une didactologie nouvelle ? », *Revue de didactologie des langues-cultures*, 3-4, n° 123, p. 349-356.
- SCHACHINGER, C. & TAYLOR M., 2000, *Une pédagogie de l'apprentissage interculturel*, Council of Europe publishing. Consulté le 2 avril 2013. En ligne : [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T\\_kits/4/French/3\\_pedagogie.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/French/3_pedagogie.pdf)
- ZARATE, G., 1994, « Objectifs et progression pour décrire la relation à l'altérité à niveau européen : une partition en cours d'élaboration », *ELA*, n° 94, Paris, Didier Erudition.