



INSTITUTIONEN FÖR SPRÅK OCH
LITTERATURER

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE

Des recherches en didactique et des politiques
éducatives aux pratiques pédagogiques

Maria DOLLANDER

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och kurs:	Språk och Interkulturell Kommunikation SIK241 Självständigt arbete på masternivå, 30 högskolepoäng
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT2021
Handledare:	Ugo Ruiz
Examinator:	Christina Lindqvist

Résumé

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	Språk och Interkulturell Kommunikation SIK241 Själständigt arbete på masternivå, 30 högskolepoäng
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT2021
Handledare:	Ugo Ruiz
Examinator:	Christina Lindqvist
Nyckelord:	Didactique des langues, français langue étrangère, compétence interculturelle, approche interculturelle, développement durable

Résumé

Des dimensions interculturelles en classe de langue en scolarité obligatoire sont recommandées par la recherche et par les décideurs politiques depuis des décennies, sans effet constaté sur le terrain.

L'objectif de cette étude est une meilleure compréhension des défis et des possibilités permettant la mise en pratique d'une approche interculturelle. La question de recherche principale est la suivante : *comment le système éducatif peut-il mieux intégrer l'approche interculturelle en classe de langue dans la formation des futurs enseignants ?*

La notion et les implications d'une approche interculturelle sont décrites. La manière par laquelle elle est visée est étudiée à travers trois niveaux du système éducatif comme suit : 1) des guides et des recommandations du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne ; 2) des directives de la Suède, où le terme interculturel n'est pas mentionné dans le curriculum, et de la Confédération suisse, où ce terme est courant ; et 3) des descriptifs des formations des enseignants de français dans les deux pays.

De nombreuses incohérences sont identifiées dans leur contexte, mettant en évidence des défis et des opportunités. Leur traitement attentif pourrait faciliter l'adoption de l'approche interculturelle en Suède et améliorer celle existante dans la Confédération suisse.

Abstract

Intercultural dimensions in language class in compulsory school have been recommended by research and policy makers for decades. Still, follow-up studies from numerous countries all over the world have observed little or no effect in the classrooms.

The aim of this study is to gain a better understanding of the challenges and opportunities for implementing an intercultural approach in practice. The main research question is: *How can the educational system better integrate the intercultural approach in language class into the training of future teachers?*

The notion and implications of an intercultural approach are described. The way it is being aimed for is studied through three levels of the educational system as follows: 1) guides and recommendations from the Council of Europe and the European Union; 2) directives from national authorities in Sweden, where the term intercultural is not mentioned in the curriculum, and from a German-speaking canton of the Swiss Confederation, where the term is common; and 3) course descriptions from initial French teacher training programmes in both countries.

Many inconsistencies are identified, that imply challenges and opportunities. Their careful treatment could facilitate the adoption of an intercultural approach in Sweden and improve the existing one in the Swiss Confederation.

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes, auxquelles je témoigne toute ma gratitude. Les plus influentes sont mentionnées ci-dessous.

Je remercie Ugo Ruiz, lecteur en français à l'université de Göteborg, Suède, pour sa patience, sa disponibilité et ses judicieux conseils. En tant que Directeur de mémoire, il m'a aidée à structurer mon travail et à adhérer à la forme académique requise de l'université.

Je remercie tout particulièrement Jean Claude Beacco, professeur émérite de l'université Sorbonne nouvelle, dont les propres recherches ont fortement inspiré ce mémoire. Il m'a fait découvrir des ressources clés du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, il a évoqué l'idée d'une comparaison avec la Confédération suisse, et il a gracieusement suivi et soutenu l'évolution de mes réflexions. Ses mots de sagesse et d'encouragements ont renforcé ma motivation tout au long du projet et m'ont permis d'aller plus loin que je ne l'imaginais.

J'adresse mes remerciements à Anthony J. Liddicoat, professeur des universités en linguistique appliquée à l'université de Warwick, Royaume-Uni. Il m'a aidée à trouver des études de suivi de l'approche interculturelle dans l'enseignement des langues dans de nombreux pays, et il m'a suggéré des sources supplémentaires qui m'ont permis d'étendre le cadre théorique.

Pour ma compréhension du programme de formation initiale des enseignants de langues à la Haute École Pédagogique Saint-Gall, Suisse, je remercie Prof. Dr. Lukas Bleichenbacher, formateur d'enseignant*es. Les descriptions et les explications supplémentaires qu'il m'a fournies ont eu un impact sur ma perception tout au long du projet, menant également à mon analyse approfondie des facteurs favorables à la conceptualisation d'un tel programme. Finalement, il a courtoisement relu et confirmé l'exactitude des parties connexes du mémoire.

Enfin, le personnel de la bibliothèque universitaire de Göteborg mérite une mention spéciale ; il a rapidement acquis les livres que j'ai demandés au cours de mes recherches. Ainsi, tous les membres de la bibliothèque peuvent facilement accéder aux sources citées dans ce mémoire.

Ce mémoire ne reflète qu'une partie de tous les apprentissages et découvertes résultant de ce soutien combiné. Je ne peux qu'espérer qu'il transmette également une partie de leur générosité, ainsi qu'une idée de ce qu'il y a à exploiter dans des travaux continus.

Ce mémoire porte sur les changements nécessaires pour répondre aux changements.

Pour Maiken et Sophia

et pour ceux de nombreux pays avec qui elles sont liées par le sang ou par le cœur

Sommaire

L'éducation interculturelle en classe de langue	1
Problème de la mise en pratique d'un nouveau paradigme	3
Objectif du mémoire	4
Structure du mémoire	5
1 Cadre théorique : définitions et aspects didactiques	7
1.1 Définition et composantes de la compétence interculturelle	7
1.1.1 La compétence interculturelle dans une perspective actionnelle	7
La perspective actionnelle pour les besoins du monde réel	8
La CI comme objectif principal de la compétence langagière générale.....	9
Avantages de la CI tout au long de la vie.....	10
1.1.2 Notions complexes de culture, interculturel et langue	13
Culture en tant que grille interprétative.....	13
L'interculturel et les analogies des icebergs et du soleil dans la porte.....	14
Langues en tant que pratiques sociales et ressources sémiotiques	16
1.1.3 Du renforcement récent par les neurosciences	17
1.2 Quelques aspects didactiques importants	19
1.2.1 Une réforme de la formation aux langues ancrée dans le CECR	19
De profonds changements didactiques guidés par la recherche du CoE.....	21
Valeurs fondamentales et but permanent – le chemin reste dynamique	22
1.2.2 Viser d'interagir avec des locuteurs d'autres langues	23
1.2.3 Travailler la CI en interaction authentique.....	23
1.2.4 Analyser et guider le développement de la CI	25
1.3 Études de suivi : manque d'approche interculturelle sur le terrain	26
1.3.1 L'usage du CECR répandu mais détourné de l'approche interculturelle.....	26

1.3.2	Globalement un manque de mise en pratique et de formation.....	28
	Contradiction entre croyances abstraites et pratiques à résoudre.....	29
1.4	Conséquences pour la formation des enseignants	30
1.5	Cadre retenu pour la recherche.....	33
2	Méthode et collecte de données	35
2.1	Analyse de la cohérence des instruments curriculaires du SUPRA au MESO.....	35
2.2	Collecte des données du corpus.....	37
2.3	Prise en compte des besoins réels et du contexte	39
3	Analyse au niveau SUPRA : le CoE et l'UE	40
3.1	Les référentiels en soutien à l'EPI de la part du CoE	40
3.1.1	Force des référentiels majeurs : inviter à la collaboration.....	41
3.1.2	Faiblesses et suggestions.....	41
	La clarté de la finalité et le lien à l'approche interculturelle comme objectif.....	41
	La clarté du fait qu'il s'agit d'une réforme de l'enseignement des langues.....	43
	La clarté des termes clés et des traductions.....	43
3.2	La Recommandation du Conseil de l'UE des compétences clés.....	45
3.2.1	Forces	45
	La CI compris dans les compétences clés pour l'avenir	45
	L'urgence de l'approche interculturelle justifiée par des besoins réels	47
3.2.2	Faiblesses et suggestions : la clarté du sens et du public visé.....	49
3.3	Conclusion de l'analyse de notre corpus au niveau de SUPRA	50
4	Analyse au niveau MACRO : la Suède et la Suisse.....	52
4.1	Population et choix des langues étrangères pour la scolarité obligatoire	52
4.2	Horaires d'enseignement de LE2.....	56
4.3	Perspectives transversales en faveur de l'approche interculturelle	57
4.3.1	La Suède.....	57

4.3.2	Le canton de Zurich.....	59
4.4	Finalité et objectifs en classe de LE2	59
4.4.1	La Suède : langues modernes (français / allemand / espagnol).....	59
	Finalité et objectif du sujet permettent l’approche interculturelle	59
	Objectifs d’apprentissage centrés sur la compétence linguistique	61
4.4.2	Le canton de Zurich : français LE2.....	62
	Finalité et objectif du sujet	63
	Objectifs d’apprentissage	63
4.5	Directives pour les programmes de formation des enseignants en Suède.....	65
4.5.1	La mission des établissements d’enseignement	65
4.5.2	Exigences limitatives pour la formation des enseignants de français	66
4.6	Conclusion de l’analyse de notre corpus au niveau de MACRO	67
4.6.1	La Suède.....	67
4.6.2	La Confédération suisse et le canton de Zurich	68
4.6.3	La CI particulièrement pertinente pour le milieu scolaire.....	69
5	Analyse au niveau MESO : quelques programmes de formation des enseignants de français	70
5.1	Formations initiales offertes par six universités en Suède.....	70
5.2	Formation offerte par la Haute École Pédagogique de Saint-Gall	72
	5.2.1 Un modèle pour une formation visant l’EPI	74
	5.2.2 Séjours linguistiques et compétences linguistiques.....	75
5.3	Conclusion de l’analyse au niveau MESO	76
	5.3.1 La cohérence dans le système éducatif.....	76
	5.3.2 Les futurs enseignants doivent vivre ce qu’ils vont enseigner.....	77
6	Conclusion	79
7	Références.....	81

7.1	Références bibliographiques.....	81
7.2	Documents du corpus : des instruments curriculaires	92
7.2.1	Recommandations et guides au niveau européen (SUPRA)	92
7.2.2	Directives et documents d'orientation au niveau national, Suède (MACRO) ...	95
7.2.3	Directives au niveau cantonal de la Confédération suisse (MACRO)	97
7.2.4	La formation des enseignants au niveau institutionnel, Suède (MESO).....	98
7.2.5	La formation des enseignants au niveau institutionnel, Suisse (MESO)	102

Liste de figures

Figure 1	La structure du schéma descriptif du CECR, dans la perspective actionnelle (CoE, 2020, p. 32).....	9
Figure 2	Stratégies de gestion de la diversité et de la dynamique culturelles (Sackmann et al. 2011, p. 145).....	11
Figure 3	Grille interprétative [« worldview »] et composantes Fantini & Garret-Rucks, 2016, p. 8.....	13
Figure 4	Chevauchement de grilles interprétatives, Fantini & Garret-Rucks, 2016, p. 11	13
Figure 5	L'analogie des icebergs pour l'interaction avec l'altérité (Lussier, 2015, p. 15)	14
Figure 6	Aïda : les deux battants d'une porte entre lesquels on entrevoit un soleil (Aden, 2012, p. 206).....	16
Figure 7	Compétence interculturelle et lieux d'apprentissage (Byram, 2021, p. 98).....	24
Figure 8	Les étapes ethnocentriques du développement de la compétence interculturelle (Bennett, 2004, p. 63).....	26
Figure 9	Éléments pour une formation des enseignants à l'interculturalité (Beacco et al., 2016a, p. 140).....	32
Figure 10	Organisation des parcours de formation (Beacco et al., 2016a, p. 142)	32
Figure 11	Le curriculum à différents niveaux du système éducatif (Beacco et al., 2016a, p. 18)	36

Figure 12 Un graphique du CECR : niveaux de compétence communs de référence (CoE, 2001, p. 25).....	42
Figure 13 Principes de conception didactique et domaines du programme d'études (Bleichenbacher et al., 2019, cités dans Bolitho & Rossner, 2020, p. 60).....	74

Liste de tableaux

Tableau 1 Composantes de la planification curriculaire (Beacco et al., 2016a, p. 19)	36
Tableau 2 Aperçu des documents clés du corpus de notre étude	38
Tableau 3 Population, langues officielles, parlées et enseignées en Suède et en Suisse.....	52
Tableau 4 Les horaires d'instruction de la LE2 en scolarité obligatoire en Suède et en Suisse alémanique	56
Tableau 5 Niveaux des compétences en cours de LE2 (Skolverket, 2017, p. 5)	61
Tableau 6 Niveaux des compétences en cours de LE2 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Fachbereich Sprachen, p. 14)	63
Tableau 7 Cours requis pour le diplôme d'enseignant de matières en secondaire en Suède (Sveriges riksdag, 1993).....	66
Tableau 8 Formations initiales d'enseignants de français en Suède dont les descriptifs sont revus	71
Tableau 9 Exemple de programme d'études pour un diplôme d'enseignant de cinq matières du secondaire (PHSG, op. cit.).....	73

Liste des abréviations

CECR	Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Publié à titre d'ébauche en 1996, version finale en 2001, disponible en 40 langues et considéré l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe le plus connu et le plus utilisé. Prolongé avec un <i>Volume complémentaire</i> paru en 2018, qui a été mis à jour et republié en 2020. À l'exception de la publication la plus récente qui n'est actuellement disponible qu'en anglais, principalement les versions françaises ont été consultées dans cette étude.
CI	Compétence interculturelle
CoE	Le Conseil de l'Europe
EPI	L'Éducation Plurilingue et Interculturelle, l'une des finalités essentielles poursuivies par le CECR
LE1	Première langue étrangère
LE2	Deuxième langue étrangère
ODD	Les Objectifs de développement durable
OFS	L'Office fédéral de la statistique, la Confédération suisse
OIM	L'Organisation internationale pour les migrations
ONU	L'Organisation des Nations unies
PHSG	Pädagogische Hochschule St. Gallen [la Haute École Pédagogique de Saint-Gall], la Confédération suisse
SCB	Statistikmyndigheten [Office fédéral de la statistique], Suède
UE	l'Union européenne

L'éducation interculturelle en classe de langue

Des recherches en didactique et des politiques éducatives aux pratiques pédagogiques

Face à une prise de conscience accrue de la diversité linguistique et culturelle, les décideurs politiques de nombreux pays cherchent à s'aligner sur la recherche scientifique en didactique des langues (depuis les années 1980) pour intégrer des dimensions interculturelles dans la scolarité obligatoire. Au niveau européen, le thème est privilégié depuis le tournant du XXI^e siècle ; la compétence interculturelle fait partie intégrante des huit compétences clés pour l'avenir des peuples de l'Europe, définies dans le document directeur *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (l'Union européenne, 2018). Explicitement énoncée sous « 2. Compétences multilingues », elle est implicitement requise pour les sept autres compétences qu'il importe de développer chez chaque citoyen.

La classe de langue étrangère est un des lieux a priori où les élèves sont censés apprendre et se former à la compétence interculturelle, afin de la développer tout au long de leur vie. Ainsi, elle fait partie des finalités essentielles de l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe (désormais CoE) le plus connu et le plus utilisé, paru en 2001 et disponible en 40 langues : *le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais le CECR). Visant à fonder et à diffuser l'éducation plurilingue et interculturelle (désormais l'EPI), considérée comme indispensable aux dures réalités et pour la cohésion sociale, l'Union européenne (désormais l'UE) et le CoE offrent de nombreux outils pour motiver et soutenir leurs États membres dans leurs changements nécessaires de leur système éducatif. Avec la classe de langue étrangère en premier plan, des activités transversales sont désormais proposées dans toutes les matières ; le CECR, où la compétence interculturelle est encore peu élaborée, n'est que la première pierre posée pour permettre aux acteurs des systèmes éducatifs à collaborer dans cette entreprise (Beacco et al., 2016a ; Byram, Gribkova & Starkey, 2002 ; CoE, 2007, 2009, 2014, 2018a, 2018b, 2020, s.d. a, s.d. b, s.d. c ; Willems, 2002).

En Suède, État membre du CoE et de l'UE, il convient de commencer avec la matière scolaire « langues modernes », par tradition offerte aux élèves du cycle secondaire et suivie par la grande majorité. Le gouvernement a modifié les règles, pour que, depuis l'année scolaire 2018/2019, les écoles doivent l'offrir déjà depuis le cycle intermédiaire (Skolverket, 2021a). Toutefois, il n'est pas précisé dans quelle mesure la notion d'approche interculturelle doit être traitée ; en effet, le terme « interculturel » ne figure ni dans le curriculum scolaire, ni dans le descriptif des cours de langues modernes actuel ou la version révisée qui entre en vigueur en 2022 (Skolverket, 2019a, 2019b, 2021a, 2021b). Or, l'adoption d'une approche interculturelle et plurilingue implique un « véritable 'tournant copernicien' » qui « concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum », selon Egli Cuenat (2011, pp. 54-55), travaillant sur ce projet en Suisse. En France, dans sa communication *La dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ?* Blanchet (2014) résume de même des raisons pour un changement radical, qui devrait donc être perceptible dans le système scolaire.

La compétence interculturelle (désormais CI) désigne un ensemble d'aptitudes qui facilitent les interactions efficaces et appropriées. « Efficace » se rapporte à la perception que l'on a de sa propre performance, et « appropriée » à la façon dont la performance est perçue par l'autre. Ensuite, les recherches dans divers domaines proposent de multiples définitions de ces composants, des façons de les développer, et de les évaluer, comme le résumant entre autres Beacco (2018), Bartel-Radic (2009), Fantini & Garret-Rucks (2016), et Jackson (2014). Guidés par l'idée d'identifier des manières d'assurer que les interlocuteurs se comprennent *vraiment* ou suffisamment pour viser la réalisation d'objectifs compatibles, ce sont d'abord des chercheurs en anthropologie, au service du Foreign Service Institute des États-Unis, peu après la deuxième guerre mondiale et à la suite d'échecs diplomatiques, qui se sont lancés dans cette entreprise ; au fil du temps, les sciences de la communication, de l'éducation et de la psychologie, et les sciences de gestion, se sont aussi mises à développer ce champ interdisciplinaire. Le défi est de savoir percevoir et valoriser nos différences, pour mieux vivre et réaliser des projets en tant que personne, avec des locuteurs dans des contextes multilingues, dynamiques et imprévisibles.

Problème de la mise en pratique d'un nouveau paradigme

Déjà dès le début du CECR, le défi constitué par la mise en pratique de cette politique linguistique est évoqué : « De ce point de vue, *le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié.* (...) Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel *retournement de paradigme.* » (CoE, 2001, p. 11 [emphase ajoutée]). Des équipes d'experts, au service du Conseil, ont ensuite continué à enrichir le matériel, publié surtout en anglais et en français, pour orienter les professionnels des langues dans l'élaboration de l'EPI. Néanmoins, c'est aux acteurs des systèmes éducatifs des États membres de s'organiser pour tirer profit de ce travail et des réflexions.

En outre, des ressources pédagogiques pour aborder des dimensions interculturelles en classe ont été développées et mises en ligne par des chercheurs en didactique des langues, au sein du CoE et dans les établissements scolaires à travers le monde, depuis les années 1980. Des enseignants informés et formés à leur emploi et capables d'effectuer des adaptations locales, pourraient les utiliser concrètement, s'ils sont incités pour les intégrer dans leurs cours.

Toutefois, les études de suivi sur le terrain, menées dans plusieurs pays – y compris en Suède – où les directives de politique éducative demandent implicitement ou explicitement une approche interculturelle en classe de langue, montrent que les enseignants peinent à s'identifier avec ce projet éducatif dans la mesure requise pour le pratiquer en classe (Garrido & Álvarez, 2006 ; Ghanem, 2017 ; Gong et al., 2018 ; Kramersch, 2018 ; Oranje & Smith, 2018 ; Pedro, 2018 ; Ragoonaden, 2011 ; Sercu, 2006). Aussi, malgré 40 ans de recherches et de décisions politiques, le manque d'approche interculturelle en classe de langue reste-t-il la constatation de départ de nombreux articles scientifiques et d'ouvrages entiers consacrés au « pourquoi » et « comment » aborder les dimensions interculturelles en classe de langue, comme Beacco (2018), Byram (2021), Kramersch (2020), et Liddicoat & Scarino (2013), pour n'en nommer que quelques-uns.

La disponibilité des ressources théoriques ne semble donc pas suffire sur le terrain. Selon un des trois *Guides* fondamentaux du Conseil (CoE, s.d. b ; Beacco et al. 2016), le développement et la mise en œuvre d'un curriculum impliquent un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif, du niveau international (« supra »), jusqu'au domaine de l'enseignement, de l'enseignant, et de l'individu (« nano »). Les acteurs à tous les niveaux

doivent viser les mêmes finalités et la formation initiale des enseignants est primordiale. Aucune étude connue n'a pu mettre en évidence dans quelle mesure les activités, à tous ces niveaux en général et dans la formation initiale des futurs enseignants, en particulier, prennent en charge des dimensions interculturelles dans les classes de langues étrangères.

Objectif du mémoire

En réponse à ce problème, notre question de recherche principale se résume ainsi : *comment le système éducatif peut-il mieux intégrer l'approche interculturelle en classe de langue dans la formation des futurs enseignants ?*

L'étude sera axée sur la formation des enseignants de langues étrangères, en général, et de français en particulier, visant la scolarité obligatoire dans deux États membres du CoE. En première ligne, nous regardons le système éducatif en Suède, un État-nation avec une langue principale et officielle, le suédois (Sveriges riksdag, 2009). Comme constaté, le terme « interculturel » ne figure pas dans le curriculum. En comparaison, nous regardons celui d'un État fédéral, qui compte quatre langues nationales et où l'approche interculturelle est intégrée dans le curriculum de manière explicite : la Confédération suisse (voir par exemple Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017). Née de la volonté de s'unir dans la diversité, la « Willensnation » vise par tradition de valoriser le plurilinguisme, la souveraineté de ses 26 cantons, dont 22 sont officiellement monolingues, ainsi que la cohésion sociale de la nation entière ; l'enseignement des langues à l'école obligatoire y joue un rôle clé et fait l'objet de nombreux débats et initiatives (Conseil fédérale de la Confédération suisse, 2020a ; Hänni & Zimmerman, 2018). Dans la majorité des cantons en Suisse alémanique, des défis en classe de français ressemblent à ceux de la Suède ; la langue de scolarisation, l'allemand (qui remplace le suisse allemand comme langue de scolarisation dès l'école primaire), est une langue germanique tout comme le suédois, la première langue étrangère est l'anglais, et le français en tant que deuxième langue étrangère est rarement entendue en dehors des cours. Puisque les structures de l'enseignement des langues dans différents pays sont partiellement harmonisées, ce dont témoigne la vaste adoption du CECR, les résultats peuvent aussi se révéler pertinentes pour des systèmes scolaires dans d'autres pays.

Trois questions de recherche spécifiques vont guider notre étude à travers trois niveaux du système éducatif :

1. Au niveau européen, comment l'approche interculturelle en classe de langues est-elle présentée dans quelques documents d'orientation ?
2. Au niveau national en Suède et dans la Confédération suisse, comment l'approche interculturelle est-elle intégrée dans les documents directeurs pour la classe de langues étrangères ?
3. Au niveau de la formation initiale des futurs enseignants de français, comment l'approche interculturelle est-elle intégrée dans la formation offerte par six universités en Suède (représentatif pour la majorité du pays) et dans un programme donné par une Haute École Pédagogique en Suisse alémanique, qui en fait une finalité explicite ?

L'objectif du mémoire, que le traitement de ces questions nous aidera, nous l'espérons, à atteindre, est de parvenir à une meilleure compréhension des réels défis, et des possibilités, permettant d'accompagner les enseignants de langues dans la mise en pratique d'une approche interculturelle en classe de langues.

Structure du mémoire

L'approche interculturelle étant une notion complexe, nous commençons par résumer ce que dit la recherche sur quelques-unes de ses composantes clés. Partant d'une définition de la compétence interculturelle selon le CoE, il s'agit des termes très utilisés *culture* et *langue*, dont l'interprétation nous semble au cœur du défi d'une mise en pratique en classe de langue, ainsi que des défis et des possibilités des rencontres *interculturelles*. Ensuite seront abordés les aspects didactiques et les conséquences pour la formation initiale des enseignants de langue étrangères, suivi par un bref aperçu des études de suivi sur le terrain. La partie aboutira à la définition de quelques critères qui nous semblent fondamentaux de tout programme de formation des professeurs de langues appelés à mettre en pratique l'approche interculturelle.

Le chapitre suivant décrit la méthode de recherche et d'analyse, et la collecte des données pour notre corpus. En ligne avec des recommandations du CoE et avec les questions de recherche, nous ferons une analyse qualitative des documents officiels à plusieurs niveaux du

système éducatif, du niveau européen au niveau des programmes de formation initiale des professeurs de langues.

Au niveau européen, notre analyse est axée sur la clarté par laquelle l'approche interculturelle est visée dans le corpus, qui comprend notamment des référentiels. Au niveau national, en prenant le contexte linguistique de chaque pays en compte, nous analyserons des documents directeurs avec un plus grand pouvoir d'inciter ou de limiter l'approche interculturelle dans la scolarité obligatoire du pays. Finalement, nous arrivons à l'analyse des documents officiels des formations initiales des enseignants de français pour la scolarité obligatoire. Pour la Suède, l'analyse comprend plusieurs formations offertes par six universités, que nous considérons représentatifs pour la totalité offerte dans le pays. Pour la Confédération suisse, nous regardons une formation offerte par la Haute École Pédagogique de Saint-Gall (désormais la PHSG), qui fait de l'approche interculturelle une finalité explicite. L'analyse au chaque niveau aboutit à une conclusion liée aux questions de recherche.

La conclusion présente un bilan de l'étude et propose une voie alternative, qui les deux invitent aux futurs travaux. Vu les recherches déjà effectuées, les nouvelles études, dans laquelle la nôtre entend s'inscrire, ne peuvent qu'inviter à passer à l'action des décideurs politiques, des concepteurs des programmes de formation des enseignants, ou d'autres acteurs clés du système éducatif.

1 Cadre théorique : définitions et aspects didactiques

La compétence interculturelle (désormais CI) est un concept traité depuis des décennies dans de multiples disciplines. Nommée compétence (de communication) pluriculturelle / transculturelle / cross-culturelle / globale, selon les chercheurs et leurs perspectives, la finalité commune est d'améliorer l'interaction humaine dans un monde multiculturel. Dans cet esprit, ce chapitre part de la définition avancée par le CoE, en tant qu'elle est un reflet de la politique linguistique, et il traite ensuite les concepts de culture, interculturel et langue à l'aide de sources bibliographiques multiples. Ces termes reçoivent une signification particulière dans l'approche interculturelle en classe de langue étrangère, avec des conséquences importantes pour les aspects didactiques et pour la formation des enseignants. Ensuite, nous examinerons des études de suivi sur le terrain, avant d'aborder les critères retenus pour notre propre recherche et analyse des documents officiels du système scolaire.

1.1 Définition et composantes de la compétence interculturelle

1.1.1 La compétence interculturelle dans une perspective actionnelle

Parmi les définitions de la compétence interculturelle, requise pour l'interaction efficace et appropriée, cette étude se réfère à celle du CoE formulée comme suit :

La compétence interculturelle désigne la capacité à faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, à analyser cette expérience et à en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Beacco et al., 2016a, p. 10).

La définition vient du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, fruit du travail d'équipe de plusieurs années de Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, et Johanna Panthier (2016), qui à son tour s'appuie sur des décennies de travaux d'autres didacticiens des langues expérimentés au sein du CoE. Les notions de plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique, interdépendant, évolutif, et unique d'un

apprenant) et interculturelle sont intimement liées, et l'éducation plurilingue et interculturelle (désormais l'EPI) constitue « l'une des finalités essentielles poursuivies par le CECR » (*ibid.*, p. 5). Ainsi, le *Guide* est référencé huit fois dans le dernier *Volume complémentaire* du CECR (CoE, 2020), et il est un des *Trois guides fondamentaux* pour les politiques linguistiques éducatives du CoE (s.d. b). Le CECR à son tour est pris en compte dans le même document directeur où la CI fait partie intégrante, *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (l'UE, 2018). Cette définition représente donc la CI en tant que clé pour l'avenir, que l'UE et le CoE visent à fonder chez les citoyens en ces temps de mutation rapide et profonde (*ibid.*).

La perspective actionnelle pour les besoins du monde réel

L'approche interculturelle s'inscrit dans « la perspective actionnelle », qui est privilégiée par le CECR et introduite comme suit :

[La perspective actionnelle] considère avant tout l'utilisateur 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 donné (...) [avec] les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CoE, 2001, p. 15).

Cette perspective s'inspire et va au-delà de « l'approche communicative » proposée dès les années 1970, ce qui est davantage souligné dans le volume complémentaire du CECR : « on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à *des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle* » (CoE, 2018a, p. 25, [emphase ajoutée]).

L'approche communicative, quant à elle, va bien au-delà d'une approche axée strictement sur les compétences linguistiques. L'approche communicative est axée sur l'usage de la langue et prend donc en compte les facteurs socioculturels des interlocuteurs, tels que des différences socio-économiques, plurilinguisme, attitudes, perception, valeurs et normes, « competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. (...) attitudes, values, and motivations (...) and the interrelation of language with the other code of communicative conduct » (Hymes, 1972, pp. 277-278). Le lien de la communication à l'action reflète l'explication du sens originel du mot communiquer : **commūnīcō**, (communis), mettre ou avoir en commun, comme dans « *communicato inter se*

consilio partes ad rem agendam divisere » (« après s’être concertés, ils se partagèrent les rôles pour l’action ») (Gaffiot, 2016).

La CI comme objectif principal de la compétence langagière générale

La compétence langagière générale décrite dans le CECR, citée dans Figure 1, vise à répondre aux besoins du monde réel. Il s’agit d’apprendre à mobiliser l’ensemble des compétences pour accomplir des tâches avec des personnes d’autres langues et cultures.

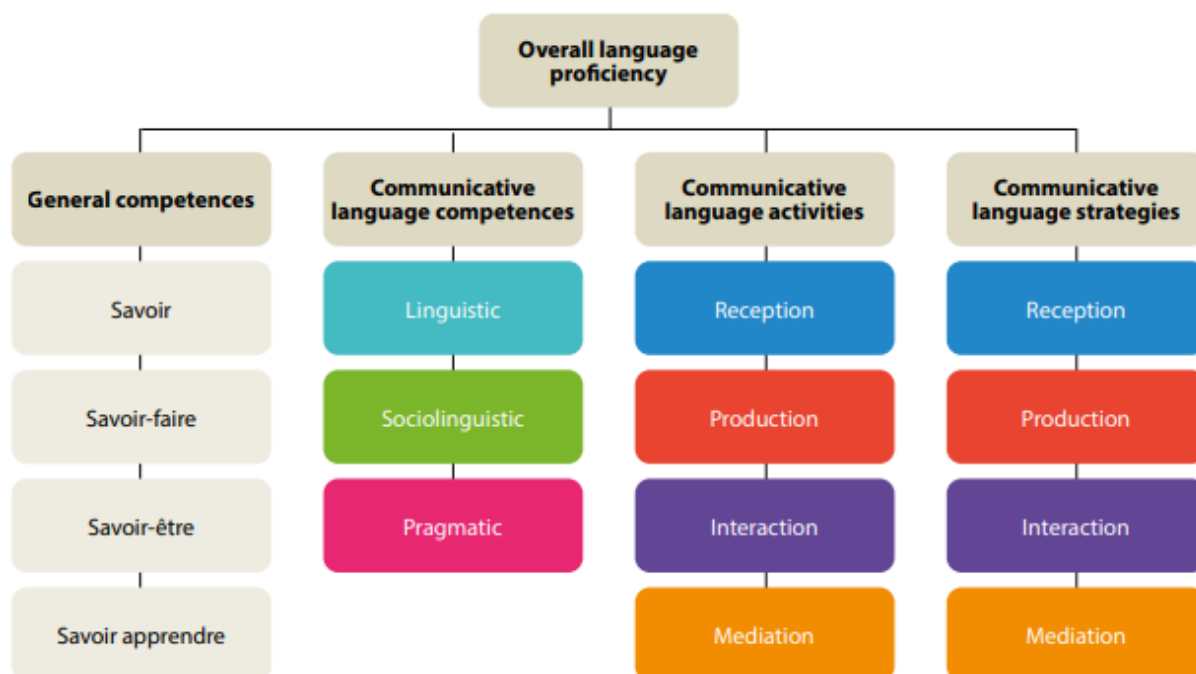


Figure 1 La structure du schéma descriptif du CECR, dans la perspective actionnelle (CoE, 2020, p. 32)

En effet, « l’objet principal n’est pas la langue (...) Le schéma descriptif et l’approche actionnelle du CECR met **la co-construction du sens** (grâce à l’interaction) au centre du processus d’apprentissage et d’enseignement. » (CoE, 2018a, pp. 27-28 [emphase par l’auteur]). La co-construction du sens grâce à l’interaction est au cœur de la CI ; nous concluons qu’en d’autres termes, *l’objet principal est la CI*. Les mêmes composants figurent dans le modèle de la compétence interculturelle de Byram (2021), la co-construction du sens (*meaning-making*) est fil conducteur dans par exemple Liddicoat & Scarino (2013), et dans l’ensemble, le même contenu est présenté en d’autres termes, axé sur l’usage, dans le modèle de processus de la CI de Deardorff (cité par exemple dans Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017, p. 10). Contrairement à l’impression que peut donner la Figure 1, les différents aspects ne sont pas indépendants. Les compétences générales (les savoirs) et communicatives (linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques y compris discursives) sont imbriquées

dans toutes activités et stratégies langagières. Par ailleurs, la médiation inclut la traduction (CoE, 2020).

Les compétences générales, nommées « savoirs » dans le CECR, sont élaborés dans *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*, de la Division des politiques linguistiques au CoE (Byram et al., 2002). Nous les résumons ici. *Le savoir* est la connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, et, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus. *Le savoir apprendre/faire* est constitué des capacités de découverte et d'interaction, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel. Cela englobe la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous. *Le savoir être* comprend les points de vue et approches interculturels, la volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une autre personne avec un autre ensemble de valeurs, de croyances et de comportements ; l'aptitude à « décentrer ».

Primordiales pour la CI sont « des attitudes ouvertes, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender positivement et à gérer de façon profitable toutes les formes de contact avec l'altérité [et pour] assouplir les attitudes égo/ethnocentriques qui naissent de rencontres avec de l'inconnu » (Beacco et al. 2016, p. 43). Il s'agit d'apprendre à gérer de manière contrôlée et attentive des réactions spontanées à l'altérité. La réflexivité et la décentration culturelle au centre, l'enseignement de la CI est aussi nommé « l'éducation à l'altérité » (Beacco, 2018a).

Avantages de la CI tout au long de la vie

L'usage pratique de la CI tout au long de la vie est liée à l'amélioration des relations humaines, des projets réussis dans tous les contextes et au rentabilité économique. Dans des entreprises et organisations tournées vers l'international, elle est considérée indispensable (voir par exemple Arnulf et al., 2014 ; Bartel-Radic, 2009, 2015 ; Bartel-Radic et al., 2015 ; Hammer, 2012 ; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 ; Forsberg Lundell & Viklund, 2017). Des organisations tournées délibérément et avec succès vers l'international le confirment ; les autres ignorent ce qu'en fait ils ignorent. Selon une étude majeure, des sociétés britanniques,

qui disent ne pas avoir rencontré de difficultés linguistiques ou culturelles, ont un ratio exportations – chiffre d'affaires inférieur d'au moins 46 % (Foreman-Peck & Wang, 2014).

De multiples études de cas, dans des entreprises à but lucratif et dans des organisations à but non lucratif, montrent qu'une catégorisation des différences culturelles nationales enseignée à l'avance n'offre qu'un point de départ qui est souvent trompeuse ; les individus dans le contexte donné correspondent rarement aux stéréotypes, interagissent constamment, et créent de nouvelles « cultures ». En ligne avec la définition de la CI du CoE, Sackmann et al. (2011) conseille donc aux personnes sur tous les niveaux une approche basée sur la co-construction du sens et de se concentrer sur l'interaction. Ayant appliqué cette approche dans dix études de cas, les auteurs sont parvenus à plusieurs recommandations pour traiter les différences culturelles, la multiplicité culturelle et la dynamique culturelle. Ces recommandations ont ensuite été synthétisées dans les neuf stratégies dans la Figure 2. Nous considérons qu'elles sont conformes à la CI que le CoE recommande au système scolaire, ce qui renforce la cohérence et l'importance de la CI tout au long de la vie.

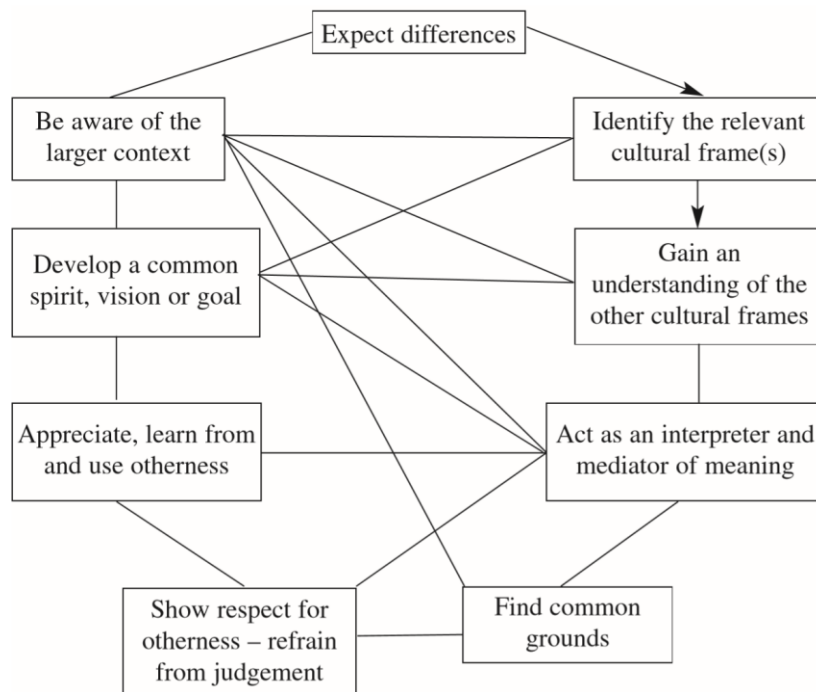


Figure 2 Stratégies de gestion de la diversité et de la dynamique culturelles (Sackmann et al. 2011, p. 145)

Par-dessus tout, il faut s'attendre à des différences, afin de découvrir consciemment les cadres culturels pertinents (par exemple des normes socioculturelles d'une nation, soutenus par ses

lois et ses institutions, ou bien d'une région, d'une profession, ou des intérêts personnels). Cela exige des attitudes ouvertes et réflexives, une grande sensibilité, la capacité d'identifier les mécanismes d'interprétation et d'acquérir une compréhension du point de vue de l'autre. Par exemple, dans une entreprise, la valeur fondatrice « questioning the ordinary », établie au siège au Danemark pour encourager un certain comportement, était acceptée verbalement par les employés de la filiale japonaise, mais en réalité les mettait mal à l'aise car elle allait à l'encontre de leur norme socioculturelle de s'intégrer et d'appartenir à un groupe (*ibid.* p. 142). Au fil du temps, la gêne a été atténuée en ajoutant un deuxième organigramme, qui a permis aux employés de voir les rôles et les attentes de chacun selon leur perspective culturelle. Dans une autre entreprise, des ingénieurs allemands basé en Allemagne se sont mieux entendus avec des ingénieurs en Inde, qu'avec leurs supérieurs allemands ou leurs compatriotes du département des ressources humaines, bien que ces derniers soient de la même langue maternelle et nationalité ; les ingénieurs étaient formés à une manière similaire de penser et de résoudre les problèmes, et dans ce contexte, le « cadre culturel de la profession » était plus pertinent que celui de l'origine nationale (*ibid.* p. 146).

Aussi, selon Sackmann et toujours en ligne avec la CI définie par le CoE, pour atteindre un *objectif commun*, partagé en fonction de la co-construction du sens, s'appliquent les stratégies *d'agir en tant qu'interprète et médiateur de sens et d'apprécier, d'apprendre et d'utiliser ce qu'apporte l'altérité* (notre traduction des termes de la Figure 2). La recherche en gestion abonde d'exemples d'opportunités manquées et des projets ratés avec des coûts réels incalculables, faute d'avoir reconnu et valorisé l'altérité et les compétences requises. En revanche, des effets de synergie, des relations améliorées, et plus de projets réussis font partie des résultats des équipes qui tirent profit de leur diversité.

Les difficultés et les opportunités des rencontres interculturelles dans des contextes professionnels se reflètent dans la vie privée. Le besoin d'une formation à la CI, traditionnellement destinée aux professionnels actifs à l'international, englobe donc *tous* y compris les écoliers (Bolitho & Rossner, 2020 ; Leung & Scarino, 2016 ; Zhao, 2010).

1.1.2 Notions complexes de culture, interculturel et langue

Culture en tant que grille interprétative

La mise en pratique de l'approche interculturelle est liée à l'interprétation de *culture*, « one of the two or three most complicated words in the English language » (Williams, 2014, p. 49). Parmi les définitions de *culture*, celle de « grille interprétative » (Blanchet, 2014, 02:36 min.) convient dans l'approche interculturelle. Partant du terme *Weltanschauung* des philosophes allemands des années 1800, Fantini et Garret-Rucks (2016) l'appellent en anglais *worldview* et en font les graphiques ci-dessous.

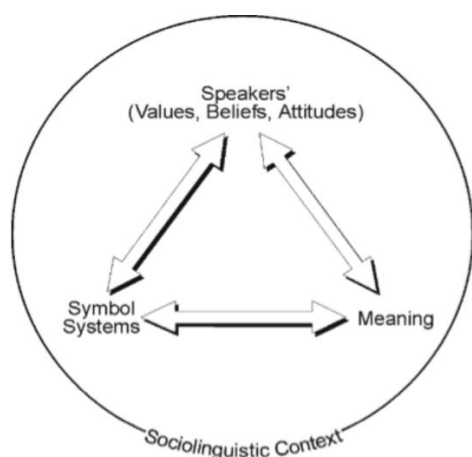


Figure 3 Grille interprétative [« worldview »] et composantes Fantini & Garret-Rucks, 2016, p. 8

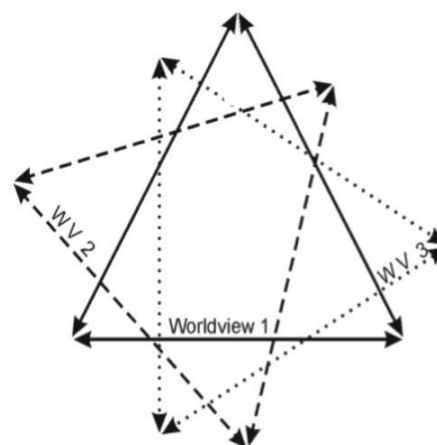


Figure 4 Chevauchement de grilles interprétatives, Fantini & Garret-Rucks, 2016, p. 11

Notre perception et évaluation du monde, et par suite comment nous y comportons, est déterminé par la combinaison des valeurs, des croyances et des attitudes, ainsi que par des systèmes sémiotiques tels que la langue, et le sens, en grande partie assimilé inconsciemment par socialisation dans notre contexte sociolinguistique. Dans cette optique, certains décrivent culture comme une communauté discursive, constamment créée et recréée par ses membres, par la langue et d'autres systèmes symboliques (Piller, 2017). Kramsch précise comme suit :

Membership in a discourse community that shares a common space and history, and common imaginings. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting. These standards are what are generally called their “culture”. (Kramsch, 1998, d'après Kramsch, 2018, 11:05 min).

Puisque les gens évoluent, se déplacent et interagissent dans différentes communautés discursives tant dans leur vie privée que professionnelle, les cultures, ainsi liées aux langues,

sont en constante évolution et s'influencent mutuellement. Pourtant, nous remettons rarement en question les composants ou l'évolution de notre propre grille interprétative. Des grilles interprétatives se chevauchent partiellement, ce qui les unit, alors que les parties qui ne se chevauchent pas, l'altérité, sont invisibles et risquent de provoquer des tensions, voir Figure 4. Nous pouvons nous servir de la même terminologie et en entendre des choses tout à fait différentes, un fait hors de portée de tout dictionnaire, ou bien en accorder des priorités différentes, en fonction de nos valeurs que nous supposons inconsciemment partager avec l'interlocuteur. La possibilité de faire l'expérience de l'altérité, de l'analyser et d'en tirer profit, se présente pendant l'interaction interculturelle.

L'interculturel et les analogies des icebergs et du soleil dans la porte

Les cultures et les interactions interculturelles sont parfois illustrées par l'analogie des icebergs, voir Figure 5 (Ennis, 2015 ; Lussier, 2015 ; Pedro, 2018). Naturalisé par le processus de socialisation, on reste inconscient d'une grande partie de sa propre grille interprétative, sans parler de celles des autres qui détermine leur comportement.

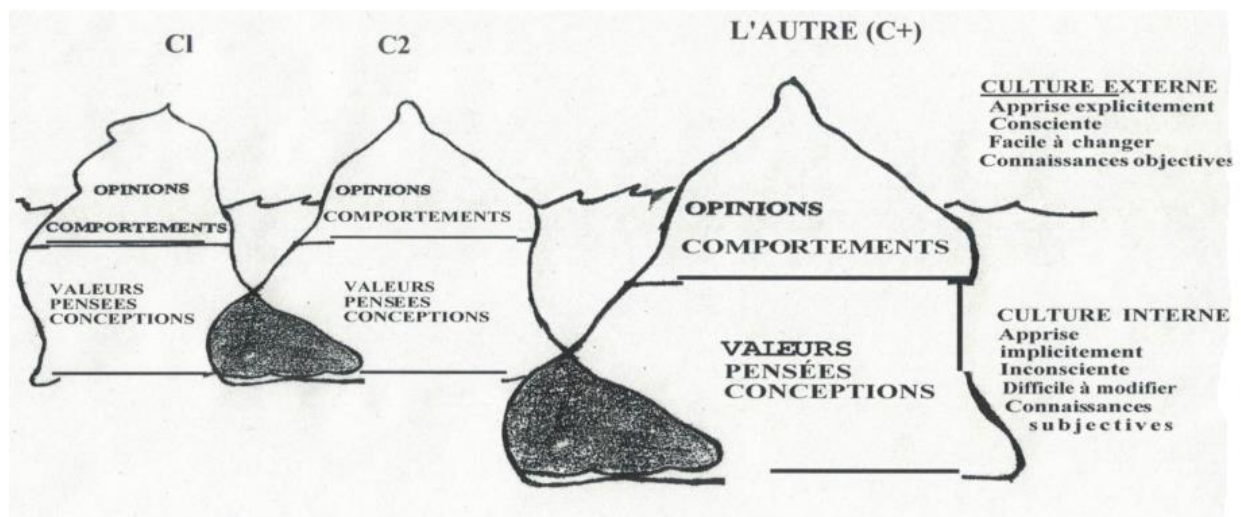


Figure 5 L'analogie des icebergs pour l'interaction avec l'altérité (Lussier, 2015, p. 15)

En fonction de nos capacités d'observation, de perception, et d'interprétation, les rencontres conduisent aux jugements immédiats subconscients, qui touchent aux valeurs et aux croyances ancrés dans notre identité, ce qui éveillent nos émotions. Ces jugements et émotions peuvent entraîner des conséquences aussi bien positives que négatives pour les interlocuteurs, et ultérieurement pour d'autres personnes considérées comme appartenant à un

groupe similaire de l'Autre. Lorsque la rencontre est interculturelle, le risque d'interprétation erronée est plus grand.

Le même acte de parole ou indice non-verbal est pour certains une expression d'appréciation, d'intérêt ou de respect, tandis que pour d'autres, il est perçu comme allant de la grossièreté à l'étrangeté ou à l'agressivité (Hymes, 1972 ; Jackson, 2014, pp. 103-124 ; Kerbrat-Orecchioni, 2010 ; Kohls, 1984 ; Matsumoto et al., 2013). Parmi de nombreux exemples étudiés figurent les usages des pronoms et des termes d'adresse, le contact oculaire, la distance physique, les interruptions, la conversation directe ou indirecte, les manifestations d'émotions, etc. Ainsi, un compliment peut être perçu comme dévalorisant et une insulte comme une expression d'amabilité ; la recherche sur la CI abonde de tels exemples.

Les conséquences peuvent être majeures. Bien plus de *décisions* qu'on ne le pense, dans les contextes officiels et privés, sont basées sur ce que nous appelons l'intuition (le réseau neuronal nommé « System 1 »), fortement liée aux perceptions et aux émotions (au centre de l'enseignement de la CI), au lieu de l'être sur la pensée rationnelle (« System 2 ») (Tversky & Kahneman, 1981 ; Kahneman 2003). Les preuves apportées à cela ont valu à Kahneman, psychologue, le prix de la Sveriges Riksbank en sciences économiques en mémoire d'Alfred Nobel, et conduit à la fondation du domaine de recherche économie comportementale qui ne cesse d'ajouter de nouvelles preuves (Heukelom, 2009). Dans les chaînes de communication et de décisions, même un biais mineur peut avoir un grand impact.

Similairement aux icebergs arctiques, la plus grande partie des grilles interprétatives est donc cachée et évolue avec le temps. Toute information statique « objective » n'est qu'un point de départ pour une (ré)découverte ; en allégorie, la compétence interculturelle est le sonar. C'est pourquoi la compétence interculturelle se base sur une conscience réflexive de soi et de l'autre, du franchissement de frontières et ce qui se passe dans l'entre-deux, parfois nommé le *troisième espace* (Aden, 2012 ; Holliday, 2018 ; Kramsch, 2019). Puisque le succès dépend de tous les interlocuteurs, la CI est aussi décrite comme « a dedicated interpersonal engagement to reinvent a new common culture that is mutually beneficial » (Piller, 2017, p. 204).

Toujours dans l'esprit des défis et des possibilités qui s'ouvrent par les rencontres de l'altérité, nous rencontrons l'analogie du « soleil dans la porte ». En soutenant l'EPI avancée

par le CoE, Aden (2012) propose le concept japonais « aïda » (dont la Figure 6 montre l'idéogramme) pour définir la « médiation linguistique ».



Figure 6 Aïda : les deux battants d'une porte entre lesquels on entrevoit un soleil (Aden, 2012, p. 206)

[Aïda] désigne une philosophie qui attribue autant d'importance aux objets (les battants de la porte) qu'à ce qui les sépare et les réunit en même temps (le soleil). C'est dans cet espace relationnel que le sujet peut se constituer dans la rencontre avec l'autre. (...) *par aïda on entend à la fois et en même temps l'espace relationnel, la relation et les pôles de cette relation ; c'est plus un acte qu'un espace* » (ibid., p. 276, emphase par l'auteur).

Pour Aden, la médiation linguistique est l'acte fondateur du sens partagé ; être médiateur ne signifie pas transmettre, mais « créer de nouveaux réseaux de sens », ce qui s'aligne sur l'approche interculturelle. Enfin, la médiation linguistique nous ramène à la notion de *langue* comme étant bien plus que des ensembles de mots, liés entre eux par des règles, qui peuvent être simplement traduits par des dictionnaires.

Langues en tant que pratiques sociales et ressources sémiotiques

La perspective sur les langues dans l'approche interculturelle, conforme aux principes fondamentaux du CECR, est celle d'un sociolinguiste : « les langues se définissent avant tout comme étant des pratiques sociales, des pratiques qui servent à créer de la relation entre les humains et à agir entre humains » (Blanchet, 2014, 08:28 min.). Tout comme les personnes qui s'en servent et leurs cultures, les langues sont en évolution permanente et s'influencent mutuellement ; elles sont des ressources sémiotiques dynamiques pour créer des relations et agir dans le monde social (Kern & Liddicoat, 2008).

En retour, la langue façonne nos perceptions des gens, du monde social, et du monde et, en conséquence, la manière dont nous agissons et recréons le monde. Nos représentations mentales et même notre façon de penser sont influencées par des catégories linguistiques, ce qui est nommé le principe de « la relativité linguistique », ou l'hypothèse de Sapir-Whorf ; « We dissect nature along lines laid down by our native languages » (Whorf, 1956, p. 213). Après des décennies de controverse, cette hypothèse est soutenue par un nombre croissant d'études, et utilisée pour comprendre et améliorer les rencontres interculturelles dans le commerce international. Les locuteurs d'une deuxième langue ont tendance à conserver leurs

habitudes cognitives et communicatives de la langue maternelle dans la langue nouvellement acquise, ce qui provoque de nombreuses tensions et malentendus (Arnulf et al., 2014).

Quelques exemples de la relativité linguistique montrent son impact. Les mots de couleur déterminent *notre capacité à repérer* les plages du spectre chromatique (avec un seul mot pour le bleu et le vert, la différence entre la couleur de l'herbe et celle de l'océan passe inaperçue), et les mots de chiffres déterminent notre capacité de nous *percevoir* et donc de collaborer autour des nombres exacts supérieurs à 3 (sans mots de chiffres, des personnes ne perçoivent pas la différence entre 7 et 11 objets). Parmi les exemples plus courants, l'usage des pronoms, des termes d'adresse et des marqueurs de statut social détermine la *perception* des relations sociales ; d'autres aspects linguistiques déterminent si l'on se concentre sur l'ici et maintenant ou sur le futur, ou bien sur un lien direct entre un acteur et son résultat, ou plutôt le contexte (Bennett, 1997 ; Casasanto, 2016 ; Goddard & Wierzbicka, 1995 ; Kohls, 1984).

Comme l'écrit Wittgenstein (2010, p. 144), « Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt » (Les limites de ma langue sont les limites de mon monde [notre traduction]). Pour tirer profit de l'altérité, il faut agrandir sa langue, et la distance entre des langues différentes est un formidable levier pour la pensée. Les premières attestations de l'enseignement d'une langue étrangère sont des tablettes d'argile trouvées près du golfe Persique, datées à la conquête de Sumer il y a 5 000 ans (Germain, 2016, pp. 20-25). Les Akkadiens semblent avoir voulu apprendre la langue de leurs sujets conquis, pour accéder à la religion et à la culture de la civilisation sumérienne, considérée très élevée. Ils ont appris des mots et des expressions des sujets aujourd'hui nommés théologique, botanique et mathématiques. La durée des études – une dizaine d'années pour apprendre quelque 600 signes – témoigne de leur dévouement à faire l'expérience de l'altérité et à en tirer profit, une finalité clé de la CI.

1.1.3 Du renforcement récent par les neurosciences

Reconnaissant l'importance du « sonar » et renforçant la recherche revue, les neurosciences cognitives sociales, en progression fulgurante depuis l'arrivée de nouveaux outils techniques au tournant du XXI^e siècle, étudient (a) la compréhension des autres, (b) la compréhension de soi, (c) le contrôle de soi, et (d) les processus à l'interface de soi et des autres (Lieberman,

2007). Selon la recherche, les cerveaux sont conçus pour se connecter et s'épanouir en groupe ; l'activité neuronale est étudiée à l'aide d'outils de neuro-imagerie. Lorsque la communication fonctionne, puisque a) le message est efficace ; ou b) puisque les interlocuteurs ont déjà des visions du monde similaires, leurs cerveaux se synchronisent (Lieberman, 2018). De nombreuses études ont révélé que nos expériences privées d'événements quotidiens ordinaires, comme les vidéos YouTube, sont de puissants prédicteurs des personnes avec qui nous passerons notre temps et que nous finirons par apprécier ; « rather than being what separates us from others, *our way of seeing the world is a remarkable predictor of who we will connect with* » (*ibid.*, p. 371 [emphase ajoutée]).

Aujourd'hui, des interactions de groupe sont étudiées à l'aide d'électroencéphalogrammes (EEG) portables. Un suivi de 12 étudiants pendant 11 cours de biologie a montré que la mesure dans laquelle l'activité cérébrale est synchronisée entre les élèves prédit à la fois l'engagement des élèves, et la dynamique sociale (Dikker et al., 2017). Houdé (2018), qui a introduit en France le terme de « neuropédagogie » au début des années 2000, en constate « un bon prof, emportant l'adhésion des élèves, est un véritable chef d'orchestre neuronal ». Les métaphores d'orchestre et de symphonie paraissent dans de nombreuses publications de la recherche cognitive. En empruntant l'allégorie, une interaction interculturelle réussie est une pièce musicale harmonieuse où chacun apporte une valeur appréciée.

Certains scientifiques avancent même l'idée que la motivation sociale sous-tend l'évolution génétique chez les humains et que l'émergence du langage (basée sur la capacité à générer la parole) peut et doit être expliquée comme un processus culturel qui a fini par enchevêtrer les esprits/cerveaux individuels dans un processus d'évolution pour le langage. Ensuite, la puissante ressource sémiotique de la langue est ce qui a rapidement conduit aux énormes différences de style de vie entre les humains et nos plus proches parents, les bonobos et les chimpanzés, avec lesquels nous partageons 98,7 % de notre ADN (Prüfer et al., 2012). Shilton et al. (2020) résumant la recherche qui voit l'évolution humaine comme le résultat d'une évolution culturelle intense menée par le langage, la musique et d'autres stratégies culturelles. Les cerveaux et les esprits des communicateurs sont supposés s'être adaptés aux systèmes de communication culturellement évolutifs, générant ainsi, par le biais de rétroactions positives, une spirale co-évolutive toujours plus large. Si la communication mimétique et la musique ont conduit à une première étape majeure de l'évolution humaine, puisqu'elles ont permis aux

gens de synchroniser leurs expériences et leurs émotions, le développement du langage a conduit à la deuxième étape : communiquer des expériences, des normes, des compétences, et des visions du monde de l'au-delà, de l'ici et du maintenant, communiquer directement avec l'imagination des interlocuteurs, instruire intentionnellement et systématiquement des interlocuteurs dans le processus d'imaginer le sens voulu, au lieu de le vivre. Cela nous rappelle la notion du « pouvoir symbolique » de Bourdieu (1977), repris par Kramsch (2019, 2020) en traitant l'impact des « faits alternatifs » à l'ère des médias sociaux.

En appliquant l'allégorie de la musique au niveau de la société, sachant que le succès d'un orchestre symphonique repose sur la pratique guidée et la répétition des musiciens, la beauté et la puissance de la symphonie interculturelle dans la société reposent sur le développement guidé de la compétence interculturelle des citoyens. Ceci nous amène aux aspects didactiques.

1.2 Quelques aspects didactiques importants

1.2.1 Une réforme de la formation aux langues ancrée dans le CECR

Basé sur la vision de culture en tant que grille interprétative et langues en tant que des pratiques sociales pour agir entre humains, l'approche interculturelle change de manière radicale la formation aux langues, l'explique Blanchet (2014). Nous avons déjà constaté que la CI dans la perspective actionnelle est l'objectif de la compétence langagière générale décrite dans le CECR, pour atteindre la finalité de la formation aux langues en milieu scolaire obligatoire en Europe. Ainsi, l'approche interculturelle implique une véritable réforme éducative ; le CECR est l'outil de base pour l'encourager et pour permettre aux acteurs des systèmes éducatifs de collaborer et de suivre leurs temps. Toutefois, les notions fondamentales de l'EPI et de l'interculturalité sont encore peu développées dans le CECR et la mise en œuvre n'y est pas traitée, comme le constate Beacco (2018b) dans un aperçu approfondi. Les auteurs y décrivent les principes fondamentaux et la finalité selon le CoE, et offrent une terminologie commune, tout en soulignant qu'il « ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire » (CECR, 2001, p. 4). Les praticiens sont libres de trouver les moyens d'y parvenir en fonction de leur contexte. Déjà depuis l'élaboration du CECR menée depuis 1991, des acteurs de l'enseignement des langues à tous

les niveaux des systèmes scolaires sont invités à collaborer dans le processus de changement (CoE, 2001) ; une participation active nous semble toujours requise.

De ce point de vue, *le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié*. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier (...) La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné. Restent encore à régler et à traduire en actes toutes les conséquences d'un tel *retournement de paradigme*. (CoE, 2001, p. 11 [emphasis ajoutée]).

Pour faciliter la collaboration et l'élaboration de programmes, le CECR fournit un barème pour l'évaluation de la compétence langagière générale illustrée dans la Figure 1. Ainsi, plusieurs composants de cette compétence sont décrits à l'aide d'une échelle de A à C, divisée en six niveaux allant de l'utilisateur élémentaire au stade d'introduction (A1) à l'utilisateur expérimenté au stade de maîtrise (C2). Ces niveaux généraux sont censés couvrir l'espace d'apprentissage pertinent pour les apprenants en langues étrangères et ne sont donc pas exhaustifs. Des tâches classées pré-A1 comprennent des interactions simples en situation de touriste et la capacité d'écrire une carte postale, alors qu'au-dessus de l'autre extrémité de l'échelle, nous trouvons des interprètes simultanés dans les Institutions européennes et les traducteurs professionnels, qui ont un niveau bien supérieur à C2 (CoE, 2001, 2018a, 2020).

Si les descripteurs occupent de nombreuses pages dans le CECR et la majorité du *volume complémentaire* de 278 pages, l'évaluation en tant que telle et des tests standardisés ont la plus faible priorité. Le *volume complémentaire* nous le rappelle plusieurs fois, par exemple comme suit : « Il est cependant important de souligner encore une fois que **le CECR est un outil permettant de faciliter les projets de réforme de l'éducation et non pas un outil de standardisation** » (CoE, 2018a, p. 26, emphase par l'auteur) et encore : « The CEFR is not focused on assessment, as the word order in its subtitle – Learning, teaching, assessment – makes clear » (CoE, 2020, p. 28).

Depuis la publication du CECR, les implications de l'approche interculturelle dans les programmes de langues en milieu scolaire ont été abordées dans de nombreux guides de soutien élaborés dans le cadre du CoE ; les publications se sont enchaînées. Publiés en anglais et en français au minimum, ces guides sont tous ancrés dans le CECR, traduit en 40 langues.

De profonds changements didactiques guidés par la recherche du CoE

Tout d'abord, en soutien des politiques linguistiques, le CoE propose sur le site web intitulé *Trois guides fondamentaux* (CoE s.d. b) trois publications majeures soutenues par des vastes études de référence : 1) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016a) ; 2) *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et al., 2016b) ; 3) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007). Elles soutiennent les valeurs fondamentales de l'approche interculturelle et visent des acteurs à plusieurs niveaux des systèmes éducatifs.

D'autres publications pertinentes dans le cadre du CoE comprennent les suivants, pour ne nommer que quelques-uns, dont les titres donnent une idée du contenu : 1) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) ; 2) *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle – Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (CoE, 2007) ; 3) *L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles - Contexte, concepts et théories* (CoE, 2009) ; 4) *Développer la compétence interculturelle par l'éducation* (CoE, 2014) ; 5) *Kit pédagogique : Tous différents – Tous égaux. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. Troisième édition* (CoE, 2018b) ; 6) *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (Willems, 2002). Ces ressources et bien d'autres, soutenues par des vastes études de référence également mentionnées, sont accessibles au public et trouvables par des moteurs de recherche internet, et par des sites web de ressources dédiées à l'EPI, tels que *Tous égaux – tous différents* (CoE s.d. a), et *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (CoE s.d. c).

Les aspects didactiques sont donc nombreux et en développement continu ; leurs points communs sont les principes fondamentaux et le but, qui sont présentés notamment dans le premier chapitre du CECR (CoE, 2001) ; ils sont toujours en vigueur, comme nous le rappelle le dernier volume complémentaire (CoE, 2020). Au lieu de viser une progression linéaire des

compétences strictement linguistiques, il s'agit donc de puiser dans la diversité linguistique et culturelle, de favoriser la compréhension réciproque et renforcer la coopération, pour parvenir à une plus grande unité parmi les peuples. Les aspects didactiques doivent être réorientés d'après ces principes et ce but, alors que le chemin pour y arriver est et restera dynamique, raisons pour laquelle une coopération suivie des acteurs des systèmes éducatifs des États membres fait partie du cadre conceptuel.

Valeurs fondamentales et but permanent – le chemin reste dynamique

Pour guider les acteurs impliqués dans le changement continu des aspects didactiques, le CECR propose sept questions, auxquelles il faut toujours savoir répondre. Elles sont toutes axées sur l'apprenant ; la première est simplement « Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? » et les autres sont reliées à ses motivations, ses capacités et ses ressources (CECR, 2001, p. 4). L'idée est donc de continuellement élaborer et appliquer des méthodes et des matériels appropriés « en fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (*ibid.*, p. 10). Les besoins dépendent du contexte de l'apprenant et de la société, qu'il importe de bien suivre afin de continuellement offrir un enseignement pertinent. Les ressources mentionnées dans le CECR incluent par exemple des dictionnaires ; ainsi, de nos jours il s'agit des outils de traduction automatique orale et écrite sur nos smartphones ; demain, d'autres outils, en cours de développement, seront à la portée de tous. Comme nous le montre la Figure 1 *La structure du schéma descriptif du CECR, dans la perspective actionnelle* (CoE, 2020, p. 32), l'apprenant pourra valoriser tout son répertoire langagier, bien au-delà des compétences strictement linguistiques. Cela inclut ses compétences en plusieurs langues et fait du plurilinguisme un « élément capital de l'éducation interculturelle » (Beacco & Byram, 2007, p. 18).

Les aspects didactiques de l'approche interculturelle en classe de langue étrangère sont aussi abordés en rigueur dans de nombreuses publications externes (parmi d'autres Beacco, 2018 ; Blanchet, 2014 ; Bolitho & Rossner, 2020 ; Byram, 2019, 2021 ; Ennis, 2015 ; Fantini & Garret-Rucks, 2016 ; Liddicoat & Scarino, 2013 ; Aden, 2012 ; Holliday, 2018 ; Kramsch, 2019, 2020). Nous n'en reprenons que quelques aspects fondamentaux, soutenus par toutes sources revues et soulignés dans le résumé par Blanchet (2014), pour analyser notre corpus.

1.2.2 Viser d'interagir avec des locuteurs d'autres langues

L'objectif est donc le locuteur/l'acteur interculturel, équipé pour accomplir des tâches et répondre aux besoins du monde réel en collaborant avec des personnes avec d'autres grilles interprétatives. Cela remet en question l'apprentissage des langues fondée sur les quatre compétences parler, écouter, lire, et écrire, qui réduit le locuteur à un simple apprenant de la grammaire, du vocabulaire, de la littérature ou des dialogues d'un manuel, n'ayant pas atteint le statut d'acteur. En revanche, le pouvoir de l'individu de participer pleinement à la création ou à la modification des contextes dans lesquels il ou elle acquiert et utilise la langue est valorisé (Aden, 2012, Byram, 2021 ; Beacco, 2018 ; Blanchet, 2014 ; Egli Cuenat, 2011, entre autres).

La notion de locuteur/acteur construit donc l'individu dans un cadre positif qui reconnaît ses capacités, ses voix, ses identités, ses appartenances et ses rôles dans l'action sociale. Cet individu est considéré du point de vue de ce qu'il est (locuteur/acteur plurilingue et pluriculturel) plutôt que du point de vue de ce qu'il n'est pas (par ex. locuteur natif). (Kern & Liddicoat, 2008, p. 31).

On évite ainsi le « complexe d'infériorité » que peut avoir un locuteur non national d'une langue, pour au lieu travailler la construction du sens en puisant et en élargissant les répertoires plurilingues et pluriculturels de chacun, basé sur des aspects sociolinguistiques et pragmatiques.

1.2.3 Travailler la CI en interaction authentique

Toute littérature revue s'aligne sur le besoin de travailler les rencontres interculturelles en interaction ou par des analyses des rencontres authentiques, car *interculturel* implique des interlocuteurs qui interagissent. Pour viser un développement de la compétence interculturelle tout au long de la vie, l'apprenant et sa capacité d'apprentissage autonome des aspects interculturels est au centre. Cela nécessite de contextualiser la compétence interculturelle dans ses réalités sociales, et des activités d'analyse et d'exploration, plutôt que de retirer de l'information. « Les dimensions culturelles des apprentissages de langue sont à concevoir en termes de rencontres avec de l'altérité qui suscitent des réactions de la part des apprenants », et il revient donc « aux enseignants de créer des “événements” d'expérience de l'altérité, comme moments de crise en mesure d'agir sur les croyances et les attitudes des apprenants » (Beacco, 2018 [emphase ajoutée]). La rencontre avec l'altérité est bien distincte d'un simple

accès à des informations et à des connaissances sur les autres sociétés. Ces rencontres peuvent être dérangeantes, puisqu'elles pourront remettre en cause des croyances ancrées. Dans l'espace sécurisé de la classe de langue étrangère, l'enseignant doit donc faire passer les apprenants de réactions spontanées à des réactions contrôlées.

Dans la même ligne de pensée, Blanchet (2014) avance qu'en milieu scolaire, il faut viser à résoudre des problèmes, ce qui dans ce contexte implique de surtout travailler « des relations en tension, des relations de rejet, des relations d'exclusion, des relations de conflits » (*ibid.*, 05:00 – 06:30 min.). Cela permettra à l'enseignant formé à l'approche interculturelle de « doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler les relations, quand il y a prise de conscience que l'altérité éventuellement crée des problèmes interprétatifs du comportement verbal ou non verbal des uns et des autres en situation » (*ibid.*, 12:10 min. [accentuation par l'orateur]).

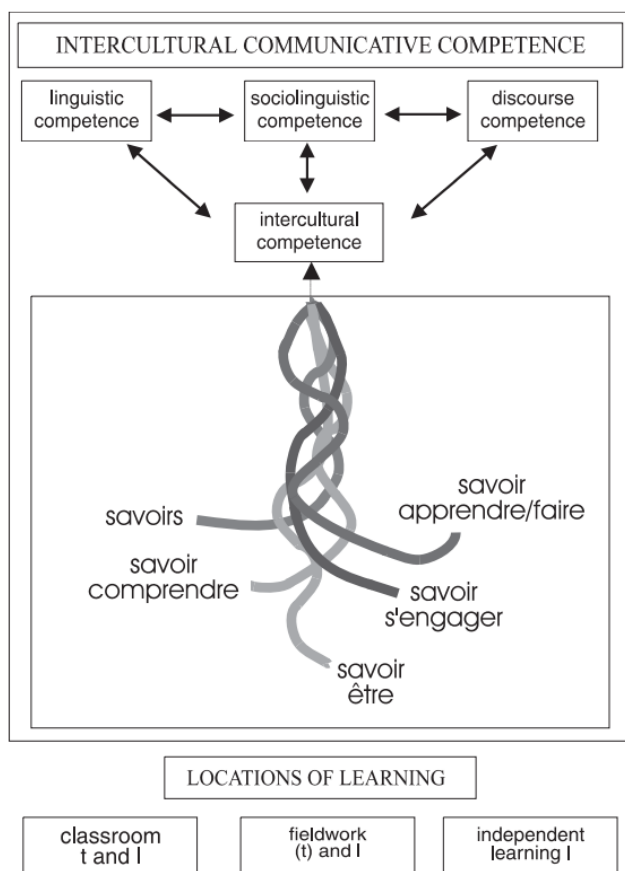


Figure 7 Compétence interculturelle et lieux d'apprentissage (Byram, 2021, p. 98)

Également dans cet esprit, Byram (2021, p. 34) constate que « l'apprenant en langues en tant qu'ethnographe est un fil conducteur fondamentale tout au long du livre ». Pour faciliter l'approche interculturelle en classe de langue étrangère en milieu scolaire, en accord avec la politique linguistique du CoE, il reprend les aspects et la terminologie de la compétence langagière générale décrits dans le CECR et ajoute des lieux d'apprentissage dans son modèle de la CI en Figure 7. Il convient de noter que Byram préfère le terme plus spécifique « compétence de communication interculturelle », ainsi que parmi d'autres Fantini & Garret-Rucks (2016), pour souligner l'importance de la langue.

Dans d'autres modèles de la CI, qui visent une interaction efficace et appropriée au-delà des classes de langue, la langue est incluse de manière implicite. En fonction du contexte, l'enseignant peut choisir le modèle qui convient et adapter son usage ; Jackson en offre une comparaison (2014, pp. 305 – 322). Leurs valeurs fondatrices et leurs buts communs permettent des effets de synergie dans le domaine multidisciplinaire de la CI.

1.2.4 Analyser et guider le développement de la CI

L'apprentissage d'une autre langue et l'expérience des rencontres interculturelles engagent la personne dans sa totalité et génèrent des moments de tension. La compétence interculturelle ne peut pas être forcée ; il importe donc de suivre, analyser et guider le changement, raison pour laquelle la recherche sur la CI et la politique linguistique de l'EPI existe.

Dans le CECR, le descripteur le plus pertinent pour évaluer et guider l'enseignement nous semble « Exploiter un répertoire pluriculturel », selon lequel des apprenants sur niveau A2 (utilisateur élémentaire) « Can recognise that their behaviour in an everyday transaction may convey a message different from the one they intend, and can try to explain this simply » (COE, 2020, p. 125) et une personne au B2 (utilisateur indépendant) « Peut se *renseigner* sur les normes et les pratiques culturelles appropriées en collaborant lors d'une rencontre *interculturelle et utiliser ce savoir acquis dans une interaction en temps réel.* (CoE 2018a, p. 252 [emphase ajoutée]).

De nombreux outils alternatifs, créés par des organisations à travers le monde, prouvent le besoin perçu d'évaluer et de développer la compétence interculturelle. Un modèle très répandu, qui est à la base de multiples questionnaires et des méthodes destinées à suivre le degré de l'interculturalité, est le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (désormais DMIS), développé par M. J. Bennett en 1986 (Bennett, 2004 ; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003 ; Hammer, 2012). En raison de sa simplicité à première vue, alors qu'il soutient les mêmes notions fondamentales que les travaux du CoE, le DMIS est brièvement présenté ici, dans la Figure 8.

La séquence est basée sur de nombreuses années d'observation des comportements des personnes en des situations interculturelles. En gros, Bennett distingue trois stades ethnocentriques, marqués par une résistance, au bout desquels un changement majeur dans la qualité de l'expérience peut prendre place ; après, il distingue trois stades ethno-relatifs

marqués par l'ouverture à l'altérité. Le but est l'ethnorelativisme, soit d'accepter que l'expérience de ses propres croyances et comportements n'est qu'une organisation de la réalité parmi de nombreuses possibilités viables. Toutefois, il ne s'agit pas de viser un certain stade par défaut, tel que le dernier « intégration » ; la compétence interculturelle implique une curiosité et une évaluation critique tout en gardant son intégrité et en agissant en conséquence.

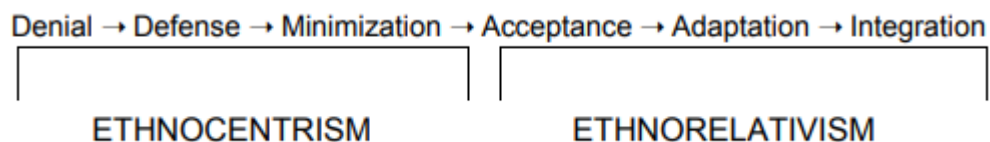


Figure 8 Les étapes ethnocentriques du développement de la compétence interculturelle (Bennett, 2004, p. 63)

Une personne ne suit pas forcément ses stades d'une manière linéaire ; au contraire, des arrêts et des retours en arrière sont fréquents et le changement ne peut pas être forcé. Un séjour linguistique est considéré essentielle pour développer la CI, et les séjours en famille d'accueil sont en général les plus efficaces, comme le conclut Fantini (2020), mais ne garantit aucun progrès de la CI surtout si l'apprenant ne reçoit ni de préparation ni de suivi des expériences. En effet, de nombreuses personnes qui séjournent à long terme, comme les travailleurs humanitaires internationaux, les expatriés d'entreprise et les étudiants d'échange, développent une vision stéréotypée de leur propre culture d'origine comme inférieure à l'Autre.

La réflexion guidée est donc fondamentale et non triviale, raison pour laquelle l'enseignant a besoin d'une formation explicite et des outils et des méthodes pour guider et évaluer les élèves vers une progression (Beacco, 2018 ; Bennett, 2004 ; Fantini & Garret-Rucks, 2016). Comme nous l'avons montré, les outils et les méthodes accessibles aux enseignants sont nombreux, et l'approche interculturelle est soutenue par la politique linguistique du CoE. Ceci nous amène à revoir leur usage, selon des études de suivi de l'approche interculturelle dans les systèmes éducatifs jusqu'en classe de langue étrangère sur le terrain.

1.3 Études de suivi : manque d'approche interculturelle sur le terrain

1.3.1 L'usage du CECR répandu mais détourné de l'approche interculturelle

« Disponible en 40 langues, le CECR est l'un des outils de la politique du Conseil de l'Europe le plus connu et le plus utilisé » (CoE, 2018a, p. 21). Cependant, personne ne contrôle ni ne

coordonne son utilisation. Dans la pratique, depuis son élaboration et les propositions publiés déjà dans les années 1990, le CECR a été rapidement adopté dans de très nombreux pays, chaque programme l'interprétant en fonction de sa culture éducative. L'ensemble des praticiens dans de nombreux pays a particulièrement bien accueilli les descripteurs des compétences, non pas pour collaborer dans une réforme éducative, mais en tant que référence commune pour élaborer des outils d'évaluation (Little, 2006). Globalement, les résultats résumés par Little sont en accord avec la situation en France décrite en détail par Aden (2012) ; le pays a adapté les descripteurs du CECR comme outil de standardisation « tout en rejetant clairement l'éthique plurilingue et interculturelle, et laissant de facto la médiation en dehors des compétences langagières à entraîner » (*ibid.*, p. 272).

L'usage détourné du CECR est attribué à la distance entre les politiciens et les didacticiens : « l'enseignement des langues est aujourd'hui partie prenante d'un projet politique dont chercheurs et enseignants ignorent largement les enjeux... alors qu'ils sont invités à le développer et à le mettre en œuvre. » (Maurer, 2011 : 157, cité dans *ibid.*, p.272). L'usage répandu mais détourné des valeurs fondamentales du CECR est aussi souligné dans de multiples endroits dans des publications récentes du CoE.

Les débats et les échanges (...) ont confirmé (...) le succès incontestable du CECR au niveau européen. Mais ils ont aussi mis en évidence le fait que les utilisations de cet outil ne reflétaient que partiellement la richesse de son contenu, en ignorant parfois même certaines des valeurs qui sont promues par les états membres du Conseil de l'Europe et sous-tendent les démarches décrites. Ce déséquilibre manifeste dans la mise en œuvre des dispositions proposées par le CECR concerne en premier lieu l'éducation plurilingue et interculturelle, qui constitue pourtant l'une des finalités essentielles poursuivies par le CECR. Celle-ci n'est en effet que rarement prise en compte explicitement et de façon conséquente dans les curriculums de langue. (Beacco et al., 2016a, p. 5).

La résistance au changement est dite venir notamment de la part des enseignants-mêmes, due aux « représentations sociales ou de théories subjectives relatives aux langues et à leur acquisition : les langues sont souvent perçues comme des systèmes homogènes et normés, vecteurs de l'unité et de l'unicité de chaque état-nation et propres à un locuteur-auditeur idéal » (*ibid.*, p. 77). Dans l'avant-propos du dernier volume complémentaire du CECR, la directrice générale pour la démocratie du CoE nous rappelle de nouveau que le CECR est devenu « one of the best-known and most used Council of Europe policy instruments » et que, cependant, « It has never been the intention that the CEFR should be used to justify a gate-

keeping function of assessment instruments » (Snežana Samardžić-Marković, CoE, 2020, p. 11).

1.3.2 Globalement un manque de mise en pratique et de formation

Outre le suivi de l'usage du CECR, de nombreuses études du monde entier ont constaté le manque d'approche interculturelle en classe de langue en milieu scolaire obligatoire, malgré le consensus scientifique, l'abondance des ressources théoriques ainsi qu'une politique linguistique en faveur ; l'enseignement des langues sacrifie l'enseignement de la dimension culturelle au profit de l'enseignement de la dimension linguistique. Dans notre étude, qui inclut la revue de plus de 200 articles et livres scientifiques sur la CI notamment en milieu scolaire, aucun exemple de l'approche interculturelle mise en pratique n'a été trouvé.

Certains chercheurs reprennent la situation générale, basé sur le retour d'information des enseignants de langue de nombreux pays, tels que Bergh (2017), Deardorff & Arasaratnam-Smith (2017) ou Garrido & Álvarez (2006). D'autres, partant du constat de ces difficultés, font des études sur le terrain dans des pays spécifiques comme le Canada (Ragoonaden, 2011), la Chine (Gong et al., 2018), l'Espagne (Castro et al., 2004), les États-Unis (Ghanem, 2017 ; Hoyt & Garrett-Rucks, 2014 ; Kramsch, 2018), le Mozambique (Pedro, 2018), la Nouvelle-Zélande (Oranje & Smith, 2018), ou à la fois des enseignants de Belgique, Bulgarie, Grèce, Mexique, Pologne, Espagne et de la Suède (Sercu, 2006). Toutes les études trouvées ont constaté que l'approche interculturelle en classe de langue en milieu scolaire obligatoire n'est pas mise en pratique. Nous trouvons que les conclusions des recherches se ressemblent assez pour être résumées globalement et brièvement.

Une grande partie de la communauté des enseignants ignorent l'approche interculturelle ; les concepts de culture et de compétence interculturelle sont fluides et interprétés de manières différentes par les enseignants ainsi que par les autres acteurs du système éducatif. De nombreux enseignants sont favorables à l'idée d'intégrer « la culture » en classe de langue, et certains d'eux ont essayé de l'intégrer dans le programme scolaire. Quelquefois, « la culture » est enseignée, mais les apprenants n'apprennent pas à la découvrir par eux-mêmes. Ces résultats sont en ligne avec ce que signifie probablement pour un grand nombre de personnes dans nombreux pays « culture » en classe de langue étrangère, résumé par Ennis (2015) ; en classe de langue, culture signifie par tradition la culture dite cultivée, la littérature classique,

ou les rituels, des chefs-d'œuvre de l'art, etc., d'une nation où la langue ciblée est la langue nationale, parfois nommé Culture avec un Grand C ou « haute culture », ou bien des médias et des blogs des gens de tous les jours, pour refléter une « culture subjective ». Il s'agit du « savoir », documenté dans les médias ou le matériel pédagogique, enseigné en fonction du temps à côté des compétences linguistiques.

Surtout, les études ont montré que les enseignants n'ont reçu aucune ou pas assez de formation pour une approche interculturelle. En outre, ils n'ont pas reçu de moyen d'assurer une cohérence entre les objectifs du cours et la façon dont ils sont reflétés dans le programme, entre le programme et le matériel de cours, et entre la pratique en classe et l'évaluation des compétences interculturelles. Les enseignants sont laissés à eux-mêmes pour 1) interpréter l'ambiguïté des documents directeurs relatifs aux programmes d'études, où ils sont rarement invités à contribuer, et 2) poursuivre le développement professionnel et les affiliations pour combler les lacunes en formation.

Contradiction entre croyances abstraites et pratiques à résoudre

Dans quelques études revues (par exemple Gong et al., 2018 et Oranje & Smith, 2018) les résultats sont liés de manière explicite à la recherche sur la cognition des enseignants, qui suggère des tensions entre d'une part les croyances abstraites et théoriques des enseignants, et d'autre part leurs croyances concrètes et pratiques. Prioritaires pour guider la pratique sont les croyances ancrées depuis longtemps, fondées sur l'expérience personnelle, dites centrales. Les croyances théoriques ou nouvellement acquises, dites périphériques, sont moins susceptibles d'influencer la pratique. Un enseignant peut faire état d'une croyance particulière par rapport à un concept abstrait (comme l'approche interculturelle) mais faire état d'une autre croyance en ce qui concerne l'opérationnalisation concrète du concept (il faut mettre l'accent sur la langue pour les examens). La cognition est aussi influencée et conservée par les autres acteurs du système éducatif, et leurs attentes vis-à-vis des enseignants et de leur identité professionnelle ; ce phénomène nous semble en jeu dans toutes les études.

Ces conclusions en ce qui concerne l'identité et la cognition des enseignants sont encore renforcées par Barkhuizen (2016). L'étude, basée sur des données de la recherche sur les croyances des enseignants, confirme des croyances contradictoires. D'une part, les enseignants souhaitaient consacrer plus de temps à enseigner de « la culture ». D'autre part, ils se sentaient frustrés de ne pas pouvoir le faire, principalement en raison des contraintes

institutionnelles, mais peut-être aussi parce que, au fond d'eux-mêmes, ils croyaient que l'enseignement de la langue était plus important. Les implications pour la formation des enseignants sont évidentes, selon Barkhuizen ; puisque les enseignants sont prêts à « interculturer » l'enseignement des langues étrangères, les programmes de formation des enseignants peuvent s'appuyer sur cette volonté, montrer aux enseignants comment procéder et les aider à renforcer leur confiance pour enseigner la CI, et ainsi préparer leurs apprenants à la vie dans la société actuelle, de plus en plus multiculturelle et internationale.

Pour les besoins de notre étude, les leçons du terrain peuvent être résumés en deux conseils principaux : 1) l'approche interculturelle doit être visée de manière explicite et très claire sur tous les niveaux du système scolaire ; 2) la formation initiale est fondamentale.

1.4 Conséquences pour la formation des enseignants

Se basant sur les travaux du CoE et un exemple concret mené dans six cantons de Suisse alémanique, Egli Cuenat (2011) montre les défis de l'adoption d'une approche interculturelle et plurilingue au niveau du curriculum. Elle résume comme suit :

L'éducation plurilingue et interculturelle demande un changement, tant au niveau de l'organisation des apprentissages qu'au niveau des savoirs, savoir-faire et savoir-être de la part des différents acteurs du curriculum. Il s'agit non seulement de coordonner l'enseignement des langues, mais d'inverser la perspective, si bien que certains parlent d'un véritable « tournant copernicien » : c'est le *répertoire des ressources plurilingues et interculturelles auquel l'enseignement de chaque langue contribue* qui se trouve désormais au centre, même si chaque langue continue à être un objet d'enseignement apprentissage en soi. Ce changement concerne tous les acteurs à tous les échelons du curriculum : du *supra* au *nano*. (Egli Cuenat, 2011, pp. 54-55 [emphase de l'auteur]).

En particulier, Egli Cuenat met en évidence la nécessité de nouvelles approches de la formation des enseignants, et propose trois facteurs essentiels (*ibid.*, p. 53), qu'il nous semble opportun de reproduire ci-après dans sa presque totalité avec l'emphase de l'auteur :

- 1) Les **compétences en langue** s'orientant au niveau C1 du CECR pour les enseignants du primaire, et au niveau C2 pour les enseignants du secondaire. Basé sur le principe que les enseignants intégreront plus facilement dans leur pratique ce qu'ils ont vécu eux-mêmes

durant leur propre formation, l'accent est mis sur les compétences fonctionnelles en la langue ciblée (gestion de la classe, ressources pour enseigner des contenus adaptés aux intérêts des enfants), et sur le développement des compétences interculturelles, du plurilinguisme et de la capacité d'apprentissage autonome tout au long de la vie ;

- 2) Les **compétences en didactique et méthodologie** couvrant à la fois les domaines « traditionnels » (la compréhension des processus d'apprentissage, l'enseignement orienté vers les contenus et les activités, la planification de l'enseignement, les besoins des jeunes apprenants etc.) et des orientations plurilingues et interculturelles (par exemple en tirant parti des outils et des méthodes partagés dans le cadre de l'UE et du CoE) ;
- 3) Les **compétences métadidactiques et la pratique réflexive** au sens de la capacité de se servir de façon critique et ciblée des différents instruments et méthodes. Les enseignants sont encouragés à la réflexion permanente et à l'observation de leurs propres pratiques, notamment à travers une dimension *coaching* (travail sur les attitudes à l'aide de séquences filmées en classe et de transcription). L'approche d'une pratique réflexive accompagnée est sensée garantir l'ancrage de l'innovation et sa mise en œuvre dans la pratique actuelle d'enseignement, ses questions, ses problèmes, et ses besoins.

Enfin, les enseignants doivent vivre ce qu'ils enseignent, notamment quand il s'agit d'interculturalité, d'évaluation, des stratégies et de la réflexion sur l'apprentissage (*ibid.*, p. 54). Il s'agit de faire des enseignants eux-mêmes des « apprenants interculturels » qui, enfin, peuvent en tirer des enseignements utiles à l'exercice de leur métier.

Ces expériences sont aussi reflétées dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016a), dont Egli Cuenat est co-auteur. Une formation à l'approche interculturelle requiert de la part des enseignants des langues, outre des solides compétences langagières, les atouts en Figure 9.

Une formation à l'interculturalité et à ses valeurs

- ▶ des connaissances sur les rapports existant entre langues et cultures ;
- ▶ divers savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs au dialogue interculturel ;
- ▶ une expérience des modalités d'un travail en classe sur l'interculturalité qui ne se réduise pas à des aspects anecdotiques ou folkloriques, mais qui active chez les apprenants :
 - la décentration par rapport à leur propre point de vue ;
 - la capacité à respecter et/ou assumer le point de vue de l'autre ;
 - l'ouverture et la curiosité envers la richesse et la diversité des cultures ;
 - la capacité à observer et à décrire, avec une attitude de réflexivité, son comportement et celui de l'autre dans la rencontre interculturelle ;
 - la bienveillance envers les personnes porteuses d'autres cultures ;
 - ...

Figure 9 Éléments pour une formation des enseignants à l'interculturalité (Beacco et al., 2016a, p. 140)

Pour former les enseignants à l'approche interculturelle, le parcours de formation inclut de préférence diverses activités externes et internes à l'école, comme nous le propose Figure 10. Ces formules soutiennent le principe de laisser les enseignants vivre ce qu'ils vont enseigner.

Organisation des parcours de formation

Diverses formules de formation peuvent être proposées pour répondre aux besoins et aux contraintes des enseignants, parmi les suivantes :

Formules externes à l'école :

- ▶ stages à l'étranger, dans les pays de la langue cible ;
- ▶ cours locaux de formation ;
- ▶ formations à distance ou mixtes (à distance et en présentiel) ;
- ▶ participation à des projets internationaux (CELV ou autres) ;
- ▶ ...

Formules internes à l'école et à la classe :

- ▶ projets de recherche-action ;
- ▶ séances d'observation en classe et pratiques réflexives en dehors de la classe ;
- ▶ stages sur place ;
- ▶ ...

Figure 10 Organisation des parcours de formation (Beacco et al., 2016a, p. 142)

Enfin on peut identifier un intérêt pour l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle, car celle-ci vise à former les élèves à répondre à des besoins réels dont certains exigent de la collaboration interculturelle ; les enseignants doivent être formés pour suivre et prioriser en permanence des besoins réels d'aujourd'hui et ceux prévus pour demain. Pour viser la cohésion sociale, la formation initiale doit logiquement être adaptée au contexte culturel et linguistique réel, et montrer comment elle se rapporte aux besoins réels.

1.5 Cadre retenu pour la recherche

En résumé, les notions de base (NB) de notre étude sont comme suit :

NB1) La finalité de la politique linguistique de l'UE et du CoE (selon notre propre formulation) est d'assurer que les citoyens puissent répondre aux besoins réels et accomplir des tâches dans un monde en mutation rapide et profonde, en sachant coopérer dans des situations marquées par l'altérité culturelle. Cette finalité est élaborée dans le CECR, soutenue par les publications connexes, davantage soulignée dans l'UE (2018) et partagée par la recherche externe sur la CI. Elle constitue la réponse à la question « pourquoi l'enseignement des langues en milieu scolaire ? ». Dans les documents du CoE ce but est quelquefois brièvement résumé dans l'expression « la cohésion sociale » ;

NB2) L'approche interculturelle en classe de langue est un objectif, un moyen d'arriver à la finalité (parmi d'autres objectifs qui sont également nécessaires). Elle considère les cultures en tant que grilles interprétatives et les langues en tant que pratiques sociales, qui s'influencent mutuellement et évoluent au fil du temps, sous l'influence des personnes qui changent avec l'âge et l'expérience, se déplacent et interagissent. Les rencontres interculturelles se font quand il y a une *interaction* marquée par une altérité perçue comme étant suffisamment importante pour devoir être prise en compte. L'interaction avec l'altérité, dans des tâches collaboratives pour répondre aux besoins réels, doit donc faire l'objet de l'enseignement en classe de langue.

NB3) Les conséquences didactiques impliquent une réforme éducative, par rapport à l'enseignement des langues en milieu scolaire traditionnel qui vise les compétences linguistiques en premier lieu, et, en fonction du temps, quelques « savoirs » observés sur des expressions culturelles plus ou moins historiques. La réforme est soutenue et guidée par de nombreuses publications du CoE, ancrées dans le CECR, et par la recherche externe.

De la recherche bibliographique nous avons tiré quelques critères globaux pour que l'approche interculturelle soit réalisée en classe de langue. Ces critères seront la base de notre propre recherche. Nous les résumons et les accentuons ainsi :

- 1) *Les enseignants sont soutenus par les acteurs et les instruments curriculaires dans leur contexte*, afin de repositionner la compétence interculturelle en tant que croyance centrale

et concrète dans leur cognition, *ce qui implique une cohérence dans le système éducatif où la compétence interculturelle est visée de manière explicite et claire du supra au nano* ; (Beacco et al. 2016 ; Egli Cuenat, 2011 ; les études de suivi mentionnées)

- 2) La formation initiale des enseignants est primordiale, et vise la compétence interculturelle en demandant aux futurs enseignants de vivre eux-mêmes ce qu'ils vont enseigner (Egli Cuenat, 2011). Cela nécessite de mettre l'accent sur :
 - a) *La prise de conscience de soi et des autres, que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs, des situations engageant les émotions et un investissement personnel ;*
 - b) *L'engagement actif au-delà de la salle de classe par des interactions dans le monde réel (projets internationaux, des échanges, des séjours à l'étranger, des projets locaux avec des interlocuteurs d'autres grilles interprétatives), précédé par une phase préparatoire, et suivi par l'auto-analyse guidée du propre vécu de chaque apprenant ;*
 - c) *Des stages/pratiques en salle de classe avec des activités pour s'entraîner à enseigner la compétence interculturelle aux autres ; chaque stage doit être précédé par une phase préparatoire, et suivi par une suivie des expériences et auto-analyse guidée. La formation pour découvrir le matériel pédagogique disponible via le CoE et d'autres acteurs, d'effectuer des adaptations locales, et l'usage concret en cours, est inclus ;*
 - d) *Les conditions d'admission des étudiants pour commencer le programme de formation initiale des professeurs de langues comprennent des compétences linguistiques correspondant au moins au niveau B1 du CECR, afin de pouvoir se concentrer sur les aspects interculturels et sur comment l'enseigner, et pour pouvoir s'orienter au niveau C2 avant la fin de la formation.*

Notre recherche sera axée sur la manière par laquelle ces critères sont remplis dans le système éducatif en Suède en 2021. Ensuite, nous allons voir comment ils sont remplis par la formation des enseignants de langue à la PHSG dans la Confédération suisse.

2 Méthode et collecte de données

Une analyse qualitative de quelques instruments curriculaires sera effectuée pour répondre à notre question de recherche « *comment le système éducatif peut-il mieux intégrer l'approche interculturelle en classe de langue dans la formation des futurs enseignants ?* », énoncée dans la section *Objectif du mémoire* à la page 4. Le corpus d'analyse construit à cette fin sera constitué de documents directeurs et de référence pour plusieurs niveaux du système éducatif. Ils seront interprétés en fonction de leur manière d'inciter (ou de limiter) les acteurs à adopter et à réaliser une approche interculturelle dans une perspective actionnelle, afin de viser les finalités proposées de la politique linguistique par le CoE. Partant du niveau européen, l'étude aboutit à six Instituts de formation initiale des enseignants de français en Suède, et à un programme Suisse alémanique, à des fins de comparaison. La démarche suit des recommandations des outils du CoE déjà mentionnés : la méthode et le corpus sont décrits ici.

2.1 Analyse de la cohérence des instruments curriculaires du SUPRA au MESO

Poursuivant l'usage des outils du CoE nous présentons une revue structurée de la cohérence du système éducatif en ce qui concerne l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle. Le système éducatif se compose de plusieurs niveaux et chaque niveau comporte plusieurs instruments curriculaires, comme le résume la Figure 11. Dans la planification et la mise en œuvre d'un curriculum, pour qu'une recommandation politique ait un effet sur le terrain, en classe, il faut assurer une forte cohérence de tous ces instruments. En dépendent un grand nombre d'activités (pilotage politique, conception et développement, implémentation, évaluation) du niveau international, SUPRA, au celui de l'individu, NANO.

Les documents d'orientation que nous allons examiner font partie des éléments clés pour aligner tous les acteurs. L'orientation donnée par ces documents est d'autant plus importante puisqu'il s'agit, comme nous l'avons constaté, de réussir une véritable réforme éducative ; les acteurs travaillent dans des champs divers et il est possible que la communication entre tous (politiciens, concepteurs de programmes de formation, formateurs des enseignants, enseignants, chercheurs, administrateurs, etc.) ne soit pas continuellement étroite. Cette étude pourra identifier des incohérences, que des acteurs clés pourront adapter afin de mieux réaliser la politique linguistique, y compris des insuffisances dans les formations initiales.

INTERNATIONAL , comparatif (SUPRA)
par exemple, instruments internationaux de référence comme le CECR, évaluations internationales comme l'enquête PISA ou l'Indicateur européen de compétences linguistiques, analyses réalisées par des experts internationaux (Profil de politique linguistique éducative), visites d'étude dans d'autres pays...
NATIONAL/SYSTÈME ÉDUCATIF , État, région (MACRO)
plan d'études, syllabus, objectifs stratégiques, tronc commun, standards de formation, éditeurs scolaires...
ÉCOLE , institution (MÉSO)
adaptations du programme scolaire ou du plan d'étude au profil spécifique d'un établissement scolaire, développements en partenariat avec des entreprises...
CLASSE , groupe, séquence d'enseignement, enseignant (MICRO)
cours, manuel en usage, ressources...
INDIVIDU (NANO)
expérience individuelle d'apprentissage, développement personnel (autonome) tout au long de la vie...

Figure 11 Le curriculum à différents niveaux du système éducatif (Beacco et al., 2016a, p. 18)

Pour vérifier la cohérence, nous nous inspirons par les composantes et les questions qui sont proposées dans le Tableau 1. Toutes les composantes sont liées à un questionnaire plaçant les apprenants au centre des préoccupations ; l'approche est en accord avec les principes fondamentaux et les questions proposées déjà dans le CECR (CoE, 2001, p. 4).

Tableau 1 Composantes de la planification curriculaire (Beacco et al., 2016a, p. 19)

Composantes			Niveau déterminant le plus fréquent
1)	Finalités	Dans quel(s) but(s) apprennent-ils?	MACRO (nation, État, région)
2)	Objectifs/compétences	Quels objectifs visent-ils/leur sont fixés?	
3)	Contenus	Qu'est-ce qu'ils doivent apprendre ?	
4)	Démarches et activités	Comment doivent-ils apprendre ?	MICRO (classe) et MÉSO (établissement scolaire)
5)	Regroupements et lieux	Où et avec qui apprennent-ils ?	
6)	Temps	Quand apprennent-ils ? Combien de temps ont-ils à leur disposition ?	
7)	Matériaux et ressources	Avec quoi apprennent-ils ?	
8)	Rôle des enseignant(e)s	Comment l'enseignant(e) suscite, organise et facilite-t-il(elle) les apprentissages ?	
9)	Coopérations	Quelles coopérations, notamment dans l'équipe pédagogique, sont nécessaires pour favoriser les apprentissages ?	
10)	Évaluation	Comment évaluer les progrès et acquis ?	

Le tableau est une simplification ; en réalité, la répartition des responsabilités peut varier selon les systèmes éducatifs, et certaines de ces composantes dépassent le seul niveau indiqué. Ainsi et quoi qu'il en soit, « les finalités (...) constituent la dimension centrale à laquelle toutes les autres dimensions doivent se référer » (Beacco et al., 2016a, p. 19). Comme noté dans notre *Cadre retenu pour la recherche*, la *finalité* de la politique linguistique se résume dans l'expression « la cohésion sociale » dans un monde en mutation et elle dépend de l'ensemble des compétences et des attitudes qui constituent la CI en tant qu'objectifs. Pour guider la réalisation de toutes les composantes aux niveaux inférieurs, la recherche et les outils du CoE et des chercheurs externes sur l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle sont donc les principaux instruments d'orientation. C'est pourquoi notre méthode est une analyse qualitative des documents d'orientation de plusieurs niveaux, basée sur ces outils et ces recherches.

Sur le terrain, l'établissement scolaire (MESO) et les enseignants dans leurs classes (MICRO) déterminent la mise en œuvre du curriculum. Cependant, les documents analysés sont supposés exercer une forte influence ; les directives et recommandations qui y sont écrites peuvent aussi bien inciter que limiter les actions des enseignants et de tous ceux qui conceptualisent et leur offrent une formation initiale, les accompagnent pendant le reste de leur carrière, et s'influencent mutuellement dans le système éducatif. La zone cible de notre étude sera la formation initiale des enseignants où les bases sont posées, soit des instituts de formation au niveau MESO.

2.2 Collecte des données du corpus

Le corpus de données à analyser est constitué de documents publics, qui font partie des instruments curriculaires du système éducatif et concernent les futurs enseignants de français. Ils sont consultables sur les sites web des institutions officielles. Au niveau MESO, un conseiller d'études de chaque Institut de formation a confirmé/indiqué où se trouve la série la plus récente de descriptions de cours et les listes de littérature pour chaque programme d'études ; tous les documents sont valables pour l'année scolaire 2020/2021 ou 2021/2022. Afin d'expliquer le contexte, certains des documents du corpus sont complétés par des références à d'autres documents officiels, ici considérés comme extérieurs au corpus central. Suivant la structure de la Figure 11, les documents clés ont été sélectionnés et groupés ainsi :

Tableau 2 Aperçu des documents clés du corpus de notre étude

<p>SUPRA (International, comparatif) *</p> <p>Les mêmes instruments curriculaires constituent la base de notre cadre théorique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Du CoE, les référentiels pour l'EPI décrits dans notre cadre théorique, notamment le CECR avec son volume complémentaire (CoE, 2001, 2020) et le <i>Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle</i> (Beacco et al., 2016a). Ces outils sont pertinents pour la Suède et pour la Suisse, puisque toutes deux sont membres du CoE. 2. De l'UE, le document directeur <i>Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie</i> (UE, 2018). Ce document est pertinent pour la Suède, État membre de l'UE, mais non pour la Suisse. 	
<p>MACRO (National/Système éducatif) : La Suède</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De l'Agence nationale de l'éducation, trois documents directeurs pour la classe de langue en secondaire : <i>le curriculum scolaire, le descriptif des cours « langues modernes »,</i> où le français est une option, et <i>l'organisation et horaires d'enseignement primaire et secondaire.</i> 2) Du parlement suédois, deux documents directeurs, auxquels tous les instituts de formation des enseignants doivent se conformer : <i>la loi sur l'enseignement supérieur et l'ordonnance sur l'enseignement supérieur.</i> 	<p>MACRO : La Suisse alémanique</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Du Conseil de l'éducation du canton de Zurich*, deux documents directeurs pour la classe de langue en secondaire : <i>Curriculum pour la scolarité obligatoire du canton de Zurich,</i> et le <i>Tableau des leçons pour les niveaux maternel, primaire et secondaire (l'organisation et horaires d'enseignement)</i> <p>*Le curriculum est pareil ou largement harmonisé dans tous les cantons de Suisse alémanique, par leurs conseils de l'éducation respectifs.</p>
<p>MESO (Institution) : La Suède</p> <p>De six universités, qui dans l'ensemble proposent quatre programmes complets et quelques pistes alternatives de formation des enseignants de français : <i>le descriptif du programme, les descriptifs des cours et les listes de littérature.</i></p> <p>Les universités sont celles de Stockholm, Uppsala, Göteborg, Dalarna, Jönköping, et Linköping. Les formations revues constituent la grande majorité des formations des enseignants de français offertes en Suède et sont considérées représentatives pour la totalité dans un avenir prévisible.</p>	<p>MESO : La Suisse alémanique</p> <p>D'un Institut où les concepteurs ont reformé les programmes de formation des enseignants de langue pour qu'ils soient en accord avec l'EPI selon le CoE : <i>le descriptif du programme, les descriptifs des cours et les listes de littérature,</i> ainsi qu'un <i>descriptif de la conception du programme.</i></p> <p>L'Institut choisi est la Haute École Pédagogique de Saint-Gall ; nous étudions leur programme « Maîtrise des arts en enseignement secondaire » pour les futurs enseignants de français.</p>

Pour la lisibilité du tableau, certains titres de documents ont été traduits et simplifiés ; les références complètes se trouvent dans le chapitre consacré à l'analyse du corpus.

* La Suède est un État membre de l'UE et du CoE ; tous les instruments au niveau SUPRA sont donc pertinents pour le système éducatif suédois. La Suisse, en revanche, ne fait pas partie de l'UE, mais est membre du CoE. Ainsi, du niveau SUPRA de notre corpus, seuls les outils du CoE font partie du système éducatif suisse.

Étant donné que de nombreux documents du corpus sont rédigés en suédois ou en allemand, tous les résumés et les citations de ces documents dans cette étude sont basés sur notre traduction.

2.3 Prise en compte des besoins réels et du contexte

Dans la perspective actionnelle, les composantes de la planification curriculaire dans Tableau 1 doivent être adaptées au contexte du monde en mutation, afin de préparer les apprenants à répondre aux besoins réels d'aujourd'hui et de demain. Notre méthode comporte donc la prise en compte des besoins réels, tels qu'ils sont identifiés via les documents directifs, et quelques données contextuelles sur la population pour laquelle la cohésion sociale est visée.

3 Analyse au niveau SUPRA : le CoE et l'UE

Pour trouver « *comment le système éducatif peut-il mieux intégrer l'approche interculturelle en classe de langue dans la formation des futurs enseignants ?* » nous analyserons dans ce chapitre certains instruments curriculaires du CoE et de l'UE qui constituent la base de notre cadre théorique, de la perspective de leur clarté. En supposant que ces instruments n'ont pas encore été utilisés comme prévu, sur la base du manque constaté d'approche interculturelle sur le terrain, nous recherchons surtout les problèmes éventuels et suggérons des actions pour les résoudre. Étant donné que l'approche interculturelle doit être explicitement et clairement ciblée, l'analyse est axée sur l'interprétation de cette partie du corpus qui peut être effectué par différents acteurs. La clarté a un impact particulier au niveau de SUPRA, en fonction du nombre d'acteurs, des décideurs politiques aux parents des apprenants, en passant par les enseignants et les concepteurs de leurs programmes de formation, dans tous les pays ; elle est un prérequis pour les sensibiliser, pour qu'ils puissent justifier les programmes de réforme requis, et pour qu'ils puissent s'aligner dans l'action.

3.1 Les référentiels en soutien à l'EPI de la part du CoE

Les référentiels pour l'éducation plurilingue et interculturelle (l'EPI) du CoE constituent un corpus propre qui s'est développé au fil des décennies. Ils sont énumérés dans la section 1.2.1. *Une réforme de la formation aux langues ancrée dans le CECR*, sous « De profonds changements didactiques guidés par la recherche du CoE ». Ce sont surtout des documents PDF fortement basés sur le texte, dont la plupart ont entre 50 et 200 pages, disponibles sur quelques sites web différents. Il s'agit de l'incitation et le soutien à l'approche interculturelle la plus centrale de notre corpus. Pour le meilleur et pour le pire, les outils du CoE sont des référentiels/guides et non des directives ; la responsabilité de leur utilisation, une entreprise majeure quand il s'agit d'introduire l'approche interculturelle, incombe donc au système éducatif de chaque pays. Résumons quelques-unes de leurs forces et faiblesses lorsqu'il s'agit d'inciter à l'approche interculturelle sur le terrain. Ces documents du cadrage du niveau SUPRA sont destinés aux décideurs, aux didacticiens, et aux formateurs de formateurs ; ils doivent être médiés pour arriver jusqu'aux bénéficiaires directs qui sont les enseignants.

3.1.1 Force des référentiels majeurs : inviter à la collaboration

Conçus par des didacticiens expérimentés, les outils du CoE intègrent les fruits de recherches approfondies et les expériences de terrain. Partant des valeurs qui sont promues par les états membres du CoE, ils sont axés sur la méthodologie et offrent des définitions communes, afin de faciliter la collaboration à plusieurs niveaux du système scolaire, tout en soulignant dans la perspective actionnelle que l'enseignement doit être adapté pour former les élèves pour répondre aux besoins réels. Outre le besoin général de « cohésion sociale » ces besoins sont peu élaborés ; naturellement, les acteurs des systèmes éducatifs doivent les trouver et prioriser en fonction du contexte. Ainsi, les outils du CoE restent pertinents au fil du temps. Avec des questions axées sur les apprenants telles que « Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ? » le CECR (et les autres outils, qui y font tous référence), tente d'assurer que la finalité de l'enseignement soit toujours claire. Enfin, la manière collaborative dont les outils du CoE ont été conçus (souvent décrits dans les avant-propos) est une inspiration et une invitation à poursuivre et à étendre la collaboration entre les acteurs dans les différents pays.

3.1.2 Faiblesses et suggestions

Les enseignements tirés des études de terrain et l'ambiguïté confirmée des termes clés *langue*, *culture*, *interculturel*, et de *CECR* (ambigu en raison de son utilisation répandue et détournée), tous expliqués dans notre cadre théorique, ainsi que nos propres expériences en tant que novice des outils du CoE au début de cette étude, nous permettent de considérer le problème du point de vue des différents destinataires. Quelques suggestions d'améliorations suivent.

La clarté de la finalité et le lien à l'approche interculturelle comme objectif

Si les outils du CoE sont vastes et solides, il manque de présentation *claire* (à notre avis) de la finalité de la politique linguistique, de l'approche interculturelle en tant qu'objectif pour y arriver, de la manière dont chaque outil contribue, et des implications pour l'enseignement des langues. Nous avons dû élaborer notre cadre théorique afin d'avoir une compréhension (adéquate, nous l'espérons) des connexions et des implications, pour arriver aux facteurs clés résumés dans la section 1.5 *Cadre retenu pour la recherche*. Compte tenu de l'effort que cela a demandé, nous ne pouvons pas attendre qu'un grand nombre d'acteurs dans les systèmes éducatifs fassent de même. Ainsi, nous faisons écho à la conclusion décennale d'Egli Cuenat (2011, p. 55) « il faut trouver le moyen d'expliquer simplement les nouvelles idées, concepts, instruments et méthodes » et à celle plus récente dans une thèse de doctorat confirmant le

manque d’approche interculturelle en français au Mozambique (Pedro, 2018, p. 300) « la complexité de cette notion, la diversité des modèles et la prolifération des recherches, loin de faciliter la pratique de l’interculturel par les praticiens, bien au contraire, creuse davantage l’écart entre la théorie et la pratique ».

Une déclaration officielle des buts et des objectifs de la politique linguistique du CoE se trouve dans le CECR (CoE, 2001, pp. 9-11), mais en raison du format et de l’âge de la publication (un PDF de 196 pages de 2001) il est difficile de percevoir ce qui est important et aussi de savoir quelles parties sont encore valables. Les seuls graphiques se trouvent aux pages 25, 31 et 32 ; ils affichent tous des niveaux de compétence comme dans la Figure 12.

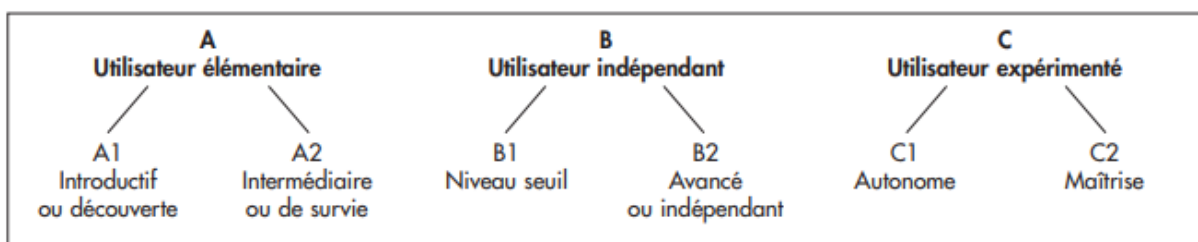


Figure 12 Un graphique du CECR : niveaux de compétence communs de référence (CoE, 2001, p. 25)

Les avant-propos et les introductions des différentes publications plus récentes sont éclairants, mais il faut d’abord que l’on les lise, et dans leur ensemble. En raison de l’utilisation répandue mais détournée du CECR, avec ses descripteurs assez complets pour être fonctionnels, des acteurs clés risquent de ne pas se percevoir de nouveaux guides/référentiels. S’ils le font, nous ne sommes pas convaincues que le sens passe. Alors que quelques phrases du volume complémentaire (CoE, 2020) nous rappellent que l’évaluation est la dernière priorité du CECR, son principal graphique est celui que nous avons cité dans la Figure 1 et consacré plusieurs sections pour expliquer. Pour le lecteur rapide, les références qui y figurent à Beacco et al. (2016a) passent facilement inaperçues dans les blocs de texte.

Les sites web *Trois guides fondamentaux* (CoE s.d. b) et *Plateforme de ressources et de références pour l’éducation plurilingue et interculturelle* (CoE s.d. c) semblent être les pages de renvoi les plus pertinentes, mais nous ignorons comment les acteurs en sont informés, par exemple par leurs institutions nationales et dans la formation initiale et continue des enseignants. En outre, les sites ont besoin d’une refonte (à notre avis) qui dépassent les questions ergonomiques ; par exemple, le visiteur doit comprendre la signification du terme expert « l’éducation plurilingue et interculturelle », alors que les acteurs qui ne sont pas

familiers avec ce terme ont besoin d'un aperçu de quoi il s'agit réellement, et qui il concerne. Le site n'indique pas clairement qu'il concerne l'enseignement des langues en scolarité obligatoire, ni que l'EPI constitue l'objectif (recommandé) à atteindre. Le visiteur des sites a donc besoin d'un guide ou d'une formation à l'avance.

Nous en concluons qu'une introduction globale et facile à comprendre pour un large éventail d'utilisateurs pourrait soutenir l'introduction de l'approche interculturelle. Une présentation visuelle attrayante avec des illustrations claires et explicites, avec des liens vers des outils pertinents pour les différents acteurs, inviterait les acteurs à utiliser le travail effectué au fil des ans par les didacticiens dans le cadre du CoE. Un tel site nécessiterait des compétences spécialisées et dédiées en matière de communication visuelle et organisationnelle, ce qui en fait une question d'organisation et de budget.

La clarté du fait qu'il s'agit d'une réforme de l'enseignement des langues

Puisque l'approche interculturelle implique une réforme de l'enseignement traditionnel des langues dans le système scolaire obligatoire, ce que des études de suivi et des expériences maintenant ont prouvé, nous pensons qu'il faut le dire très clairement. Nous suggérons que cela fasse l'objet d'un gros titre dans la communication écrite, et surtout mérite le lancement d'un programme dédié à la direction d'une telle réforme, impliquant les participants clés des pays qui souhaitent y participer. Cela devient également une question d'organisation et de budget. Nous ignorons si cette entreprise majeure serait du ressort du CoE, mais soutenons que le sujet devrait être discuté pour mieux exploiter les travaux précédents sur les guides référentiels et la collaboration effectués au cours des décennies, et surtout parce que l'approche interculturelle est nécessaire, maintenant, sur le terrain, et le CoE semble pouvoir proposer le réseau d'experts nécessaire pour former et consulter avec des acteurs clés locaux.

La clarté des termes clés et des traductions

L'ambiguïté des termes *langue*, *culture* et *interculturel* mérite une attention particulière. En accord avec une communication efficace et adéquate, acceptant que les gens continueront à interpréter ces termes différemment, nous suggérons d'aborder explicitement l'utilisation de cette terminologie. Les options incluent de les définir clairement et de manière répétée, ou de les éviter, en utilisant des termes plus précis auxquels davantage de personnes donnent le même sens. Les acteurs clés au niveau de SUPRA pourraient considérer de s'aligner sur une politique d'utilisation de ces options dans divers contextes, en particulier en ce qui concerne

l'enseignement des langues pendant la scolarité obligatoire. Il s'agirait d'un projet distinct. Comme dénomination alternative pour l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle, qui permet de tirer parti du répertoire langagier de chaque apprenant, on peut envisager « interaction avec l'altérité ».

En raison de son utilisation répandue mais détournée, l'usage du terme CECR devrait également être pris en considération. Un large nombre d'acteurs des systèmes éducatifs dans les différents pays risque, par l'ignorance, de l'utiliser tout en allant à l'encontre de l'utilisation prévue. Ainsi, l'usage du terme « CECR » dans la politique linguistique peut simultanément inciter et limiter l'approche interculturelle. Ceux qui le considèrent comme un outil de normalisation des niveaux de compétences linguistiques agiront de manière fondamentalement différente de ceux qui le voient comme un outil pour faciliter une réforme éducative. Nous suggérons que, de préférence, les acteurs qui font référence au CECR mettent en évidence l'objectif visé, avec des termes que tous les interlocuteurs peuvent plus facilement comprendre de manière commune.

Finalement, nous constatons que si le CECR est connu mondialement, les descripteurs sont traduits en 40 langues (CoE, 2020, p. 42), et le terme « interculturel » y figure 25 fois (32 fois dans la traduction suédoise), les implications didactiques y sont très peu développées. Les publications plus récentes qui développent mieux l'approche interculturelle semblent exister principalement en anglais et en français. Le contenu étant essentiellement textuel, il requiert des compétences linguistiques élevées de la part des lecteurs. Combiné à la réforme nécessaire pour introduire l'approche interculturelle, qui impliquerait un grand nombre d'acteurs qui doivent être formés, l'impact des traductions pourrait être significatif.

En résumé, les outils du CoE soutiennent fortement l'approche interculturelle, mais leur statut de référentiels, éventuellement inconnus du public visé, les empêche de l'inciter et certaines ambiguïtés empêchent apparemment le message clé de passer. Globalement, il nous semble que plus d'attention portée à la diffusion est nécessaire. Nous voyons un fort besoin de collaboration étroite entre les experts de l'approche interculturelle au niveau de SUPRA avec les acteurs des autres niveaux. À notre avis, soutenu par notre propre cadre théorique, l'interaction humaine permettra de s'assurer que les outils plus récents tels que le volume complémentaire sont diffusés et que le sens essentiel passe.

3.2 La Recommandation du Conseil de l'UE des compétences clés

L'incitation à l'approche interculturelle dans *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (UE, 2018) a été mentionné dans l'introduction de ce mémoire. Une clarification suit ici, qui, espérons-nous, peut inspirer des acteurs à se référer à ce document afin de justifier l'approche interculturelle. Rédigé par le Conseil de l'Union européenne, le document de 13 pages commence par une liste de considérations pour les États membres et les citoyens de l'UE, qui comprend des conditions préalables et des besoins perçus. Nous les résumons comme *des besoins réels de notre monde en mutation*. Pour y répondre, il est constaté qu'il convient que les États membres de l'UE soutiennent le droit des citoyens à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie des huit compétences clés. Sur la base de notre cadre théorique, nous pouvons identifier de nombreuses incitations à l'approche interculturelle dans les compétences clés, ainsi que dans la liste des besoins, ce qui souligne l'urgence et peut servir à justifier les allocations de personnel et de budget pour les activités requises aux différents niveaux du système éducatif.

3.2.1 Forces

La CI compris dans les compétences clés pour l'avenir

L'incitation la plus explicite à l'approche interculturelle est l'essence de la compétence clé numéro 2, *Compétences multilingues*. Nous la citons ici :

Ces compétences définissent *la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication*. Elles sont globalement les mêmes que pour la lecture et l'écriture : elles s'appuient sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle selon les désirs et les besoins de chacun. Les compétences linguistiques intègrent une dimension historique et *des compétences interculturelles*. Elles s'appuient sur *la capacité à jouer le rôle de médiateur en cas de différences de langues et de supports, comme indiqué dans le cadre européen commun de référence pour les langues (...)* ainsi qu'une connaissance des *principaux types d'interaction verbale et registres de langue*. Il importe d'avoir une connaissance des *conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues (...)* Les citoyens doivent être à même d'utiliser les outils *de manière appropriée* et d'apprendre les langues de manière formelle, non formelle et informelle tout au long de leur vie (...) Une attitude positive implique *une sensibilité à la diversité culturelle, ainsi qu'un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle* (l'UE, 2018, C 189/8, emphase ajoutée).

Ici, la définition du multilinguisme est importante, en vue de l'éducation plurilingue et interculturelle (l'EPI) visé par l'approche interculturelle et les outils du CoE. Le CoE emploie le terme de « plurilinguisme » pour désigner la capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues et « multilinguisme » pour plusieurs langues d'une communauté, alors que les documents officiels de l'UE, comme celui-ci, utilisent « multilinguisme » pour décrire tant les compétences individuelles que les situations sociales. Cela est dû en partie à la difficulté d'opérer une distinction entre « plurilingue » et « multilingue » dans d'autres langues que l'anglais et le français (*ibid.*). Nous en concluons que l'approche interculturelle décrite par les outils du CoE correspond parfaitement aux compétences multilingues visées par l'UE ; il existe une cohérence.

Le CI est également inclus d'une manière assez explicite dans plusieurs autres compétences clés. De numéro 5. *Compétences personnelles et sociales et capacité d'apprendre à apprendre*, citons : « Pour interagir avec les autres et participer à la société de manière fructueuse, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les règles de communication généralement acceptés dans différentes sociétés et divers environnements ». De numéro 6, *Compétences citoyennes*, citons :

La connaissance du processus d'intégration européenne est essentielle, de même que la sensibilisation à la diversité et aux identités culturelles en Europe et dans le monde. (...) comprendre les dimensions multiculturelles et socio-économiques des sociétés européennes, ainsi que la manière dont l'identité culturelle nationale contribue à l'identité européenne (...) la communication interculturelle afin d'être préparé à surmonter les préjugés et à accepter les compromis, le cas échéant, ainsi qu'à garantir l'équité et la justice sociale (*ibid.*).

Enfin, nous trouvons un lien clair à la CI dans la compétence clé numéro 8, *Compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles*. Chacune des huit compétences clés comprend également la CI de manière moins explicite, à travers le besoin d'interaction et d'une attitude positive, tout en restant critique, dans ce monde en mutation rapide.

L'urgence de l'approche interculturelle justifiée par des besoins réels

La *Recommandation* (UE, 2018) relie l'ensemble des compétences à plusieurs domaines de besoins réels. Ils comprennent notamment la cohésion sociale, le marché du travail, l'épanouissement personnel, et l'employabilité des citoyens, ainsi que les objectifs de développement durable (désormais ODD) (*ibid.* ; ONU, s.d.). Lors du choix des besoins réels à viser dans la formation des enseignants, pour qu'ils puissent à leur tour les prioriser pendant leurs heures d'enseignement restreintes avec les apprenants (par exemple pour sélectionner des études de cas), ces vastes domaines de besoins doivent être équilibrés et priorisés. Alors qu'ils sont tous simultanément causes et effets, les ODDs ont le plus grand effet de levier ; en outre, les ODDs sont définis pour montrer le chemin de l'avenir aux personnes de toutes les langues et cultures. Les citoyens et les entreprises doivent savoir aller dans leur sens, et leur état justifie, parmi bien d'autres activités, un lancement immédiat de l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle. Ici suit notre raisonnement.

La *Recommandation* souligne l'ODD 4.7 comme suit :

(...) faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables (...) et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable (UE, 2018, C 189/3, emphase ajoutée).

Cet objectif est considéré un catalyseur essentiel de tous les autres ODDs.

Selon le dernier *Rapport sur les objectifs de développement durable* (ONU, 2020) leur état se détériore gravement et nous nous approchons des boucles de rétroaction irréversibles. Le Secrétaire général de l'ONU nous rappelle l'ampleur du défi :

Les 17 objectifs de développement durable *exigent une transformation des systèmes financiers, économiques et politiques qui régissent aujourd'hui nos sociétés* afin de garantir les droits humains de toutes et tous. Ils requièrent une immense volonté politique et *une action ambitieuse de la part de toutes les parties prenantes* (António Guterres, ONU, 2020, p. 2, emphase ajoutée).

Le système éducatif est partie prenante pour préparer les élèves à participer dans la transformation des systèmes, et à faire face aux conséquences de l'état des ODDs ; cela exige une portée de collaboration interculturelle encore non atteinte. En ce qui concerne « la contribution de la culture au développement durable », l'ambiguïté du terme culture et la complexité du concept développement durable rend difficile l'alignement des actions, et pose un problème pour la priorisation du contenu à inclure dans les cours ainsi que dans la formation initiale des enseignants. Basé sur le sens de culture en tant que grille interprétative étroitement liée au langage, *notre façon de recréer le monde perçu dans nos communautés discursives et par suite aussi dans nos systèmes financiers, économiques et politiques, qui nous restreignent ensuite, sont interdépendants*. Pour inverser le développement destructif dans les systèmes interconnectés au niveau mondial, nous devons apprendre à élargir nos grilles interprétatives et à réellement tirer parti de l'altérité dans une perspective actionnelle. La complexité et l'urgence du sujet exigent une couverture étendue dans la formation des enseignants (et dans la recherche), et justifient davantage une introduction immédiate de l'approche interculturelle. Nous suggérons de tirer parti de cette déduction.

Pour illustrer comment l'approche interculturelle se lie aux besoins réels, citons aussi le rapport majeur *Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security* (Committee for Economic Development, 2006). Ces besoins des États-Unis se chevauchent avec les ODDs. Parmi les besoins cités figurent la guerre internationale contre le terrorisme, les défis liés à la sécurité humaine tels que les pandémies, la dégradation de l'environnement et la pauvreté. La demande pour le système scolaire (dès la maternelle) d'enseigner les langues et les cultures afin de mieux collaborer, ce que nous interprétons comme l'approche interculturelle, existe depuis des décennies ; le rapport nomme des recommandations depuis 1936 et plusieurs

incitations à la mise en place de programmes d'échanges internationaux pour les enseignants et les étudiants. Malgré les demandes renouvelées des présidents démocrates et républicains, peu de résultats sont constatés sur le terrain et le rapport prévoit une urgence accrue d'agir.

Une infinité d'activités engageantes pour former les élèves à répondre à ces besoins peuvent être réalisées en classe de secondaire. Pour donner une idée, le domaine de l'environnement a été traité par des élèves argentins et danois collaborant en ligne dans un projet sur le recyclage, en utilisant l'anglais comme lingua franca ; ils ont découvert et travaillé sur plusieurs divergences de vues par exemple sur ce qui peut être recyclé, et ils sont passés à l'action en entreprenant des travaux de terrain dans leurs communautés locales respectives (Byram, 2019). Le domaine des conflits internationaux a été traité en laissant des élèves argentins et britanniques collaborer à un projet sur les guerres des Malouines, qui a duré 74 jours en 1982 ; les deux pays étaient opposés et ont subi des pertes de vies humaines (*ibid.*). Nous notons que leurs histoires écrites et racontées respectives, soutenues par des personnes de l'entourage des élèves qui peuvent se souvenir des événements, offrent vraisemblablement des points de vue complémentaires ; des réactions émotionnelles ont probablement eu lieu, ce qui est un ingrédient clé pour former la CI selon notre cadre théorique.

Comme constaté, l'idée est d'utiliser l'espace sécurisé de la classe de langue étrangère pour doter les apprenants d'outils qui vont leur permettre de réguler les relations quand leurs émotions signalent qu'il y a un problème, ce qui nécessite justement des émotions des élèves autour des cas d'études et des enseignants spécialement formés. Il est à noter que ce type de projet appelle naturellement une collaboration entre les enseignants de langues et ceux d'autres matières ; cette dimension transversale du travail sur la langue fait partie des recommandations du CoE (Beacco et al., 2016b). Cela nous semble d'ailleurs bénéfique pour donner aux élèves une compréhension holistique de l'apprentissage et aux enseignants des expériences enrichissantes, avec de nombreux effets secondaires positifs.

3.2.2 Faiblesses et suggestions : la clarté du sens et du public visé

Si nous trouvons l'incitation à l'approche interculturelle dans la *Recommandation* (l'UE, 2018) évidente, nous réalisons également que notre perception et notre interprétation sont basées sur la connaissance de notre cadre théorique. Étant donné que cette *Recommandation* décrit des compétences, et non des matières scolaires compartimentés auxquelles de

nombreux acteurs clés sont liés, le lecteur doit également faire le lien au curriculum et aux diverses matières scolaires pour identifier les changements nécessaires, et comment ces changements affectent à leur tour la conception de la formation des enseignants. Ainsi, ce document incite à l'approche interculturelle en classe de langue étrangère, à condition que les lecteurs pertinents se sentent adressés et interprètent la véritable signification d'une part du CECR, auquel il est fait référence (ce qui constitue un défi), et des termes clés comme langue, culture, et interculturel comme nous le faisons.

De façon réaliste, les divers contributeurs à ce document, ainsi que ses divers lecteurs, interprètent probablement ces termes différemment, ce qui rend l'alignement difficile ; la CI doit être « visée de manière explicite et claire ». En référence à notre question de recherche, pour mieux soutenir l'approche interculturelle dans le système éducatif (y compris la formation des futurs enseignants), des explications supplémentaires semblent nécessaires pour guider le lecteur général et pour s'assurer que le sens est bien compris par les lecteurs les plus pertinents pour qu'ils puissent agir en conséquence. Nous suggérons une combinaison d'explications écrites et d'intervention humaine pour garantir que le sens voulu atteigne le public requis. Il est clair que des discussions et des collaborations importantes sont nécessaires pour que cette Recommandation se traduise par des actions.

3.3 Conclusion de l'analyse de notre corpus au niveau de SUPRA

Les observations de notre corpus provenant du niveau SUPRA du système éducatif peuvent globalement être comparés à la première partie de notre chapitre 1.5 *Cadre retenu pour la recherche*. Nous la rappelons en bref comme suit : 1) la finalité de la politique linguistique de l'UE et du CoE est la cohésion sociale ; 2) l'objectif, le moyen pour y arriver, est entre autres choses l'approche interculturelle en classe de langue ; 3) les conséquences impliquent une réforme de l'enseignement des langues en milieu scolaire traditionnel ; 4) Pour y arriver, la compétence interculturelle doit être visée de manière explicite et claire du SUPRA au NANO dans le système éducatif.

En résumé, nous pouvons soutenir que les référentiels et les guides du CoE d'une part, et les recommandations de l'UE d'autre part, expriment la finalité en des termes différents et génériques (donc vagues), et suggèrent des moyens partiellement différents pour y parvenir.

La nécessité d'une réforme n'est énoncée que de manière implicite, à l'exception de quelques mentions dans des blocs de texte dans le matériel du CoE. Nous pouvons donc conclure que la compétence interculturelle n'est pas « visée de manière explicite et claire » au niveau SUPRA, même si elle est visée de manière explicite dans de nombreux outils récents du CoE.

En outre, nous soupçonnons que la connaissance de ces documents est faible parmi d'autres acteurs du système éducatif, et que différents lecteurs pourraient percevoir et interpréter assez différemment des parties clés de ces documents. Compte tenu de la durée importante et du nombre d'acteurs impliqués, cela était prévisible ; ces documents sont le témoignage d'une collaboration internationale continue pour aborder un problème complexe, tandis que les acteurs clés plus proches du terrain se concentrent sur un sujet scolaire distinct, de manière assez autonome comme le confirme les études de suivi, au sein de leur institution.

Aujourd'hui, nous pensons que les connaissances rassemblées, y compris les expériences issues d'études de terrain, permettent une focalisation plus précise. Le message peut être communiqué de manière forte et claire pour sensibiliser une communauté plus large d'acteurs d'autres parties des systèmes éducatifs dans de nombreux pays, ce qui, nous l'espérons, mènera à l'action des changements curriculaires aux changements dans la formation initiale des enseignants. Surtout, nous pensons qu'une collaboration humaine est nécessaire pour s'assurer que le sens passe, et tout autant pour inspirer un travail et une collaboration continus dans la grande entreprise d'introduction de l'approche interculturelle. Plusieurs efforts pour accroître la sensibilisation et la facilité d'utilisation des outils du CoE ont été suggérés, ainsi que quelques initiatives pour s'assurer de l'alignement du message du niveau de SUPRA. Pour que l'approche interculturelle soit introduite, cet alignement doit atteindre les acteurs au niveau MACRO, soit le niveau national. Cela nous conduit au chapitre suivant, où nous analyserons la situation en Suède et dans la Confédération suisse.

4 Analyse au niveau MACRO : la Suède et la Suisse

La finalité retenue de la politique linguistique au niveau SUPRA est donc la cohésion sociale, même si elle nous semble moins claire dans les recommandations de l'UE. Nos pays d'étude des niveaux inférieurs MACRO et MESO sont différents : la Suède est un État membre à la fois du CoE et de l'UE, tandis que la Confédération suisse est membre du CoE. Le premier pays est un État-nation officiellement monolingue, tandis que le deuxième est un État fédéral, officiellement multilingue. Quoi qu'il en soit, au niveau national / fédéral, des questions de suivi comprennent les suivantes : 1) Entre quels groupes une meilleure cohésion sociale est-elle souhaitée ? 2) Dans ou hors du pays ? 3) Avec quelle priorité ? Ensuite, des directives du niveau national ont le pouvoir d'inciter et de limiter des efforts pour y arriver, comme l'approche interculturelle. Dans notre corpus, nous en avons inclus le curriculum scolaire, le descriptif des cours de français en tant que deuxième langue étrangère (désormais LE2), et l'organisation et horaires d'enseignement. Tous sont en vigueur l'année scolaire 2020/2021 dans leurs pays respectifs. Notre analyse commence par un aperçu de la finalité et des objectifs de français LE2. Pour la Suède, nous reverrons ensuite la loi et l'ordonnance sur l'enseignement supérieur, avec des directives pour la formation initiale des enseignants.

4.1 Population et choix des langues étrangères pour la scolarité obligatoire

Quelques faits sur la population concernée par la cohésion sociale fourniront un contexte de haut niveau. Présentés dans le Tableau 3, ils permettent une brève évaluation comparative des deux pays. Ces faits limités témoignent du monde multilingue en mutation pour lequel l'approche interculturelle est conçue ; la manière dont ils sont collectés, agrégés, rapportés et utilisés sont révélateurs de la politique linguistique nationale. Le tableau inclut également des directives du curriculum, qui pose les conditions pour la matière scolaire français LE2.

Tableau 3 Population, langues officielles, parlées et enseignées en Suède et en Suisse

	Suède	Confédération suisse (23 cantons, dont trois se divisent en deux demi-cantons)
Population résidente	10,4 millions ; augmentation de 14 % prévu pour 2050 Source : SE1	8,7 millions ; augmentation entre 9 – 20 % prévu pour 2050 Source : CH1
Partie de la pop. née à l'étranger	20 % Sources : OIM, 2020 ; SE2 ; SE5	30 % Sources : OIM, 2020 ; CH1

Langues officielles	<p>Suédois</p> <p>Cinq langues <i>minoritaires nationales</i> : finnois, yiddish, meänkieli, romani chip, same.</p> <p style="text-align: right;">Source : SE3</p>	<p>Au niveau <i>national</i> : Allemand, français, italien (romanche est la quatrième langue nationale, mais elle n'est pas officielle).</p> <p>Au niveau <i>cantonal</i> : 14 des cantons (dont les trois divisés en deux demi-cantons) sont germanophones, 4 francophones, 1 italophone, 3 bilingues, 1 trilingue. Des <i>régions linguistiques</i> en conséquence.</p> <p style="text-align: right;">Source : CH2</p>
Langues les plus courantes et l'état des statistiques	<p>Répartition des <i>langues maternelles des élèves en scolarité obligatoire dans l'ensemble du pays 2020/2021</i> :</p> <p>Suédois : 71 % Arabe : 7,3 % Somali : 2 % Autres : 19,7 %</p> <p>Les langues moins courantes ne sont pas déclarées, ni <i>l'usage</i> des langues, ni la répartition géographique.</p> <p>Le seul aperçu plus détaillé des langues en Suède trouvé est une estimation basée sur des données de 2011.</p> <p style="text-align: right;">Source : SE4, SE5</p>	<p>Répartition des <i>langues principales</i> dans la <i>région linguistique allemande</i>, selon une enquête nationale de 2019 :</p> <p>Allemand ou suisse allemand : 73 % Anglais : 5 % Italien : 4 % Français ou patois romand : 3 % Autres (avec romanche 0,3 %) : 16 %</p> <p>Détails étendus disponibles y compris <i>l'usage</i> des langues par personne etc., du niveau national aux villes. Longue tradition de recherche sur les langues, d'innombrables publications.</p> <p style="text-align: right;">Sources : CH3</p>
Tendances actuelles	<p>Les langues non nationales progressent. En 2011, le finnois était estimé la 2^e langue la plus répandue.</p> <p style="text-align: right;">Sources : SE4 ; SE5</p>	<p>À part le <i>français</i>, les langues nationales sont en recul tandis que les langues non nationales progressent.</p> <p style="text-align: right;">Source : CH2</p>
Langues officielles des pays voisins	<p>Norvégien, same, finnois, suédois, danois</p> <p style="text-align: right;">Source : wiki</p>	<p>Allemand, français, italien</p> <p style="text-align: right;">Source : wiki</p>
Finalité de la matière scolaire LE2	<p>Ambiguë, peu décrite (élaboré plus bas)</p>	<p>La cohésion nationale, historiquement (élaboré plus bas)</p> <p style="text-align: right;">Source : CH2, CH7</p>
LE1 en scolarité obligatoire	<p>Selon la loi : anglais</p> <p style="text-align: right;">Sources : SE6</p>	<p>Selon la loi fédérale, chaque élève doit apprendre deux LE, dont au moins une langue nationale, outre la langue de scolarisation. La décision sur les LE1 et LE2 (et en option LE3) à enseigner dans les écoles est prise au niveau cantonal et synchronisée avec d'autres cantons de la même région linguistique ; <i>LE1 et LE2 impliquent une langue nationale et l'anglais (sauf dans le Canton du Tessin où l'anglais est LE3)</i>. L'ordre varie entre des groupes de cantons et dépend de leurs frontières géographiques à d'autres régions linguistiques.</p>
Choix de langue LE2 en scolarité obligatoire	<p>Selon le choix de chaque élève et la disponibilité d'un enseignant. Chaque école <i>doit</i> proposer au moins deux des « langues modernes », à savoir le français, l'espagnol ou l'allemand.</p> <p>Les « langues modernes » ont un descriptif commun, inclus dans notre corpus. Comme alternative, l'élève peut choisir une autre langue avec un propre descriptif de programme (langue maternelle de l'élève, suédois langue seconde, anglais supplémentaire, langue minoritaire nationale, langue des signes pour les personnes entendantes, russe, japonais, etc.).</p> <p style="text-align: right;">Source : SE7</p>	<p>Notre étude prend l'exemple des cantons alémaniques avec anglais comme LE1 et français comme LE2, comme le canton de Zürich.</p> <p style="text-align: right;">Source : CH6 ; CH7</p>

Références :

Pour la Suède : SE1 : SCB, 2021a, 2021b ; SE2 : SCB, 2021c ; SE3 : Sveriges riksdag, 2009 ; SE4 : Skolverket, 2021a ; SE5 : Parkvall, 2019 ; SE6 : Skolverket, 2019b ; SE7 : Skolverket, 2019a, 2020, 2019c, 2021b.

Pour la Suisse : CH1 : OFS, 2021c ; CH2 : Conseil fédérale de la Confédération suisse, 2020a, 2020b ; CH3 : OFS, 2021a ; CH4 : OFS, 2021b ; CH5 : OFS, s.d. ; CH6 : Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017 ; CH7 : Hänni & Zimmerman, 2018.

Les deux pays sont clairement multilingues, multiculturels et en mutation ; entre un cinquième et près d'un tiers de la population résidente est immigrée. Tout d'abord, nous notons la différence remarquable d'intérêt porté au paysage linguistique par les autorités ; pour la Suède, les seules statistiques linguistiques trouvées sont situées au fond d'un rapport du système scolaire et ne donnent qu'une impression de haut niveau, alors que la Suisse offre des statistiques et des recherches abondantes publiées par exemple par l'OFS.

Selon Parkvall (2019), les autorités suédoises ne mènent aucune enquête et ne publient aucun rapport sur le paysage linguistique, malgré des demandes de nombreux acteurs y compris le CoE et l'ONU, et son propre projet de recherche sur le sujet (le seul trouvé de ce millénaire) a fait l'objet de tellement de polémiques et d'accusations de soutenir la politique de droit qu'il n'entend pas refaire l'effort, bien qu'il le considère nécessaire. D'après nous, ceci est à la fois le signe d'un intérêt subconscient et d'une CI ethnocentrique de la part des autorités et de nombreux acteurs, au stade de « minimisation » sur l'échelle de Bennett (2004). En revanche, nous considérons l'intérêt des autorités suisses et les recherches transparentes, dont témoignent par exemple la régulière *Enquête sur la langue, la religion et la culture* (Office fédéral de la statistique, Suisse, s.d.), comme un indice d'une CI ethnorelative, qui entre autres permet au système éducatif de concevoir une formation interculturelle adéquate. Comme remarqué dans la Figure 2, la gestion de la diversité et de la dynamique culturelle commence par une découverte active, afin de découvrir les différences pertinentes et de pouvoir les valoriser.

Une autre différence remarquable entre les deux pays concerne le choix des langues étrangères pour la scolarité obligatoire. En Suède, le « choix de langue » revient à l'élève et ne doit ni forcément être étrangère pour l'élève, ni fréquemment parlée à proximité. Selon une

estimation des 20 premières langues après le suédois parmi la population résidente en 2011, les langues étrangères les plus enseignées à l'école se sont hissées aux places 6 (l'espagnol), 8 (l'allemand) et 11 (l'anglais) ; le français ne figurait même pas sur la liste (Parkvall, 2019). La finalité ne semble donc pas être la cohésion sociale du pays (sauf éventuellement pour l'option suédois langue seconde, en fonction de son propre descriptif) ou même régionale (la cohésion des pays nordiques). En Suisse, les langues sont décidées par les autorités au niveau de la Confédération et du canton, et vise délibérément la cohésion sociale (et économique) du pays ; tous les élèves d'un canton étudient les mêmes LE1 et LE2 et sont offerts la même LE3 facultative. Il s'agit uniquement des langues nationales et l'anglais. L'allemand langue seconde ainsi que des « cours de langue et de culture de provenance » sont proposées comme des matières complémentaires (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017).

Sur la base de notre cadre théorique, l'attitude et les directives des autorités suédoises entraînent plusieurs problèmes pour la mise en œuvre de l'approche interculturelle, dont nous soulignons les suivants : 1) au niveau national, un manque d'alignement avec la finalité de la cohésion sociale, avec des conséquences probables jusqu'à la formation des enseignants ; 2) pour des élèves et des enseignants, des difficultés de trouver des occasions d'interaction authentique dans la langue d'étude, ce qui est la clé pour construire la CI ; 3) pour les enseignants, des difficultés de vivre ce qu'ils enseignent.

En outre, le problème des enseignants qui sont laissés à eux-mêmes pour répondre à de nouvelles exigences (telles que l'introduction de l'approche interculturelle), dont témoignent les études de suivi, nous semble encore plus difficile à résoudre. Les langues sont compartimentées dès la formation initiale et souvent enseignées simultanément dans les mêmes créneaux horaires. Chaque enseignant travaille de manière principalement autonome au sein de son institution et en raison de la variété de langues distinctes ils ont relativement peu de collègues à proximité qui enseignent la même matière. D'ailleurs, le nombre d'élèves dans chaque classe de langue dans une école peut varier considérablement.

Une vérification rapide des étudiants et des enseignants de français en Suède renforce l'hypothèse. Au cours des dix dernières années scolaires, la répartition des langues choisies au niveau national (loin d'être représentatif des municipalités) est restée assez stable. En gros, environ 75% des élèves suivent des cours de « langues modernes » (40 % l'espagnol, 20 % l'allemand et 15 % le français) tandis que les autres (légèrement plus de garçons) étudient

d'autres langues, notamment leur langue maternelle ou le suédois langue seconde (Skolverket, 2021a). Dans un système scolaire qui compte 1,1 million d'élèves dans un pays relativement grand, cela revient à très peu d'élèves par classe de certaines langues, et très nombreux dans d'autres, sur le terrain. Concernant les enseignants de français, en 2019, il y avait 1319 actifs, dont 47 % avaient 50 ans ou plus ; selon les prévisions, plus de 90 % doivent être remplacés d'ici 2033 (Skolverket, 2019e).

4.2 Horaires d'enseignement de LE2

Pour comprendre les implications pour l'approche interculturelle, il nous faut également un aperçu des horaires d'enseignement du français LE2, qui suit dans le Tableau 4.

Tableau 4 Les horaires d'instruction de la LE2 en scolarité obligatoire en Suède et en Suisse alémanique

	Suède			Suisse alémanique, canton de Zürich		
Âge de l'apprenant	Nom de la classe	Cycle	No. d'heures de « choix de langue » (comme français LE2)	Nom de la classe (nom commun)	Cycle	No. de leçons par semaine (et convertie en heures) de français LE2
5				0	Kinder- garten	0
6	F	[préparatoire]	0	0		0
7	1	Lågstadium [primaire]	0	1	Primar- schule	0
8	2			2		0
9	3			3		0
10	4	Mellanstadium [intermédiaire]	48*	4		0
11	5			5		3 (90 h/année)
12	6			6		3 (90 h/année)
13	7	Högstadium [secondaire]	272	1. Sek	Sekundar -schule	3 (90 h/année)
14	8			2. Sek.		3 (90 h/année)
15	9			3. Sek		3 (90 h/année)
Totale	Dix années obligatoires		(320 leçons) 320 heures	Onze années obligatoires		600 leçons (450 heures)

* en pratique, ces heures sont données en classe 6

Sources : Skolverket, 2019d ; Bildungsrat des Kantons Zürich, 2017.

Conversion de la durée des leçons en Suisse en heures, afin de comparer avec la Suède :
le nombre de leçons par semaine * 45 minutes * 40 semaines / 60 minutes.

Il en ressort avant tout que les élèves en Suisse alémanique reçoivent 130 heures, soit 41 %, de plus que les élèves en Suède. En Suisse, la répartition est spécifiée jusqu'au nombre de leçons par semaine ; en Suède, le directeur de l'école décide de la répartition sur les jours, les semaines et les mois (Skolverket, 2021d). Les écoles en Suède offrent la LE2 depuis la classe 6 (Skolverket, 2021a) et une leçon dure normalement une heure. En leçons, la différence est encore plus grande : les élèves en Suisse commencent un an plus tôt que les élèves en Suède, et reçoivent presque deux fois plus de leçons de LE2, qui sont éventuellement aussi plus intenses puisqu'elles sont 15 minutes plus courtes. Or, en Suède, les enseignants *peuvent* aborder une matière intensément en périodes, tant que le nombre total d'heures pour le cycle soit atteint. Selon nous, cette flexibilité peut faciliter la collaboration entre les enseignants de différentes matières afin d'aborder des besoins réels complexes avec leurs élèves, c'est-à-dire la transversalité et l'enseignement holistique, bénéfique pour l'approche interculturelle dans la perspective actionnelle (Beacco et al., 2016b).

La fréquence et l'intensité peuvent avoir un impact important sur le développement des compétences linguistiques, qui font partie de la CI. Prouvé par la recherche, ce fait est un principe fondateur, par exemple, de l'approche neurolinguistique (Gettliffe, 2020) qui est appliquée dans la matière scolaire « français intensif » au Canada (Français Intensif, s.d. ; New Brunswick Department of Education, 2011).

4.3 Perspectives transversales en faveur de l'approche interculturelle

Pour analyser les descriptifs des cours, des lignes d'orientation du curriculum général doivent être prises en compte. Quelques parties particulièrement pertinentes sont résumées ici (nous rappelons que tous les résumés et citations de documents en suédois ou en allemand sont basés sur notre traduction).

4.3.1 La Suède

En Suède, le curriculum scolaire (Skolverket 2019b) constate tout au début que l'école est un lieu de rencontre sociale et culturelle qui a à la fois l'opportunité et la responsabilité de

renforcer la capacité de comprendre les autres et la capacité d'empathie ; la xénophobie et l'intolérance doivent être combattues par la connaissance, la discussion ouverte et l'action active. Ensuite, il propose des perspectives transversales pertinentes pour toutes les matières, comme suit : 1) *historique*, pour se préparer pour le futur et développer une capacité de réflexion dynamique ; 2) *environnementale*, pour apprendre à adapter les fonctions de la société et notre façon de vivre et de travailler pour créer un développement durable ; 3) *internationale*, pour voir sa propre réalité dans un contexte mondial, pour créer une solidarité internationale, pour vivre dans une société avec des contacts fréquents au-delà des frontières culturelles et nationales, et pour développer une compréhension de la diversité culturelle au sein du pays ; 4) *éthique* pour favoriser la capacité des élèves à faire des choix personnels et à agir de manière responsable envers eux-mêmes et envers les autres (*ibid.*, p. 4).

Partiellement vagues, ces perspectives sont toutefois en accord à la fois avec l'approche interculturelle et avec la perspective actionnelle, pour répondre aux besoins réels de notre monde multilingue en mutation, d'après nous. Sous *Contenu fondamental - Langue et communication* (qui concerne toutes les langues), il est en outre spécifié « Mots et concepts qui expriment des besoins, des sentiments, des connaissances et des opinions. Comment les mots et les expressions d'opinion *peuvent être perçus par et influencer soi-même et les autres* » (*ibid.*, p. 14, [emphase ajoutée]). Toutefois, si le terme « culture » figure 19 fois (dans des sens différents) dans le curriculum de 18 pages, le terme « interculturel » fait défaut ; le contenu est axé sur la tolérance, l'égalité des genres (mentionné 16 fois et ce qui nous semble souligné le plus), l'égalité de toutes les personnes et l'égalité des chances.

Dans l'ensemble, nous en gardons l'impression d'un curriculum qui cherche à valoriser chaque élève et encourager l'empathie, tout en minimisant les différences, ce qui est légèrement ethnocentrique et contradictoire. La tolérance, par exemple, est une attitude ethnocentrique, basée sur la minimisation des différences et la supériorité de soi. La CI vise à *comprendre* l'altérité, repose sur une curiosité critique, et ne peut être forcée ; une organisation avec une CI ethnorelative sur l'échelle de Bennett (2004) s'attendrait à des différences et les rechercherait activement, afin de pouvoir les valoriser.

Les perspectives et la description du contenu fondamental du curriculum ne sont pas reprises dans les descriptifs des cours ; l'enseignant de chaque matière doit donc faire le lien et veiller à les intégrer. L'approche interculturelle est donc permise d'après le curriculum et

conviendrait particulièrement bien, d'après notre interprétation, mais elle n'est pas visée de manière claire ou explicite.

4.3.2 Le canton de Zurich

Au canton de Zurich, le curriculum scolaire propose un seul « principe directeur » pour tous les programmes des matières et des modules d'enseignement : « le développement durable » (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Grundlagen). En accord avec ce principe, sept thèmes sont intégrés dans les descriptifs des cours et des modules. Ils sont comme suit : 1) politique, démocratie et droits de l'homme ; 2) environnement et ressources naturelles ; 3) genre et égalité ; 4) santé ; 5) développement mondial et paix ; 6) *identités culturelles et la compréhension interculturelle* ; et 7) économie et consommation. Des références croisées dans le descriptif de chaque module montrent au lecteur comment chaque thème appliqué dans le module en question contribue au principe directeur.

Nous y voyons deux avantages principaux comme suit : 1) le principe directeur fournit un lien aux besoins réels, conformément à la perspective actionnelle, qui peut être exploité en classe de langue (et toutes les matières) pour trouver et hiérarchiser les thématiques et les études de cas ; 2) l'interculturalité est un thème explicite et transversal avec lequel tous les acteurs du système éducatif doivent donc se familiariser, ce qui ne peut que renforcer l'approche interculturelle dans la cognition des enseignants. Le document est très clairement structuré, et d'après nous, la clarté en ce qui concerne l'interculturalité est suffisante pour inciter des études approfondies sur les implications réelles pour l'enseignement.

4.4 Finalité et objectifs en classe de LE2

4.4.1 La Suède : langues modernes (français / allemand / espagnol)

Finalité et objectif du sujet permettent l'approche interculturelle

L'Agence nationale pour l'éducation publie les directives et documents d'orientation pour l'enseignement scolaire, au nom du gouvernement et du parlement. Le *Descriptif des cours de langues modernes* (Skolverket, 2019a) est introduit par l'affirmation suivante (notre traduction dans toutes les citations de ce document) :

La connaissance de plusieurs langues peut offrir de nouvelles perspectives sur le monde, des possibilités accrues de contacts et une meilleure compréhension des différents modes de vie. Les compétences en langues multiples augmentent également la capacité d'un individu à participer à différents contextes sociaux et culturels et à *prendre part à des études et à une vie professionnelle internationales* (Skolverket, 2019a [notre traduction, emphase ajoutée]).

La partie en emphase nous semble la plus proche d'une déclaration de finalité, compte tenu du fait que les élèves peuvent choisir eux-mêmes la langue d'étude. Si la capacité des individus à participer à différents contextes culturels est une fondation pour la cohésion sociale, cette déclaration ne la vise pas de manière claire ou explicite, et semble trop vague pour inciter à l'approche interculturelle. Toutefois, une partie de la section « Objectif du sujet » semble en ligne avec *la compétence langagière générale* du CECR (dont l'objectif est la CI, selon notre cadre théorique), citée dans la Figure 1 :

Grâce à l'enseignement, les étudiants doivent avoir la possibilité de développer des compétences de communication globales. Cette capacité implique la compréhension de la langue parlée et écrite, la capacité de s'exprimer et d'interagir avec les autres à l'oral et à l'écrit, et la capacité d'adapter sa langue à différentes situations, objectifs et publics. La compétence communicative comprend également la confiance linguistique et la capacité d'utiliser différentes stratégies pour soutenir la communication et résoudre les problèmes lorsque les compétences linguistiques ne sont pas suffisantes (Skolverket, 2019a [notre traduction]).

La déclaration ouvre la voie à une approche interculturelle en classe de langue et dans la formation des enseignants. Cependant, la création de sens reste implicite et la section désigne principalement la production et la réception linguistiques. En raison du temps d'enseignement limité et de la priorité accordée à faire passer tous les élèves, des lignes directrices spécifiques seront déterminantes pour la croyance centrale des enseignants et donc pour ce qu'ils font.

L'enseignement doit s'articuler autour des « matières familières aux élèves » et « de la vie quotidienne, des modes de vie et des relations sociales dans différents contextes et domaines où la langue est utilisée ». Ces lignes d'orientation semblent loin de viser l'interaction avec l'altérité, et ne vise pas non plus des contextes des études ou d'une « vie professionnelle internationale » qui est éventuellement la finalité de ce programme. Comme dans le CECR, les activités communicatives sont regroupées en réception (écouter, lire), production (parler, écrire) et interaction (converser), mais excluent la méditation. Les seules lignes directrices pertinentes trouvées sont comme suit : a) « les formules de politesse et de courtoisie » ; b)

« stratégies linguistiques pour comprendre et se faire comprendre lorsque la langue est inadéquate, telles que la reformulation (...) les questions et les phrases et expressions affirmatives » ; c) « stimuler l'intérêt des élèves pour les langues et les cultures ».

Objectifs d'apprentissage centrés sur la compétence linguistique

L'enseignement des langues comprend la réception et la production orale et écrite, ainsi que l'interaction, bien que cette dernière soit peu mentionnée. D'après des *Commentaires détaillés sur le programme d'études* (Skolverket, 2017), en dernière année d'école obligatoire, les élèves sont censés atteindre au moins le niveau A2.1 du CECR, comme nous le montre le Tableau 5. La note la plus élevée exige que l'élève puisse « comprendre l'ensemble et percevoir les détails essentiels dans *un langage clair et simple, à un rythme tranquille*, et dans des textes simples sur *des sujets quotidiens et familiers* » (Skolverket, 2019a [notre traduction, emphase ajoutée]). De l'interaction authentique et l'auto-analyse guidée ne sont point mentionnées.

Tableau 5 Niveaux des compétences en cours de LE2 (Skolverket, 2017, p. 5)

GERS, nivå	A 1.1	A 1.2	A 2.1	A 2.2	B 1.1	B 1.2	B 2.1	B 2.2
STEG		1	2	3	4	5	6	7
<i>Engelska</i>								
<i>Grundskolan</i>	åk 3		åk 6		åk 9			
<i>Gymnasieskolan, kurs</i>						5	6	7
<i>Moderna språk & teckenspråk för hörande</i>								
<i>Grundskolan</i>		Elevens val åk 9	Språkval åk 9					
<i>Gymnasieskolan, kurs</i>		1	2	3	4	5	6	7

Si l'on se réfère au chapitre 1.2.21.2.2 *Viser d'interagir avec des locuteurs d'autres langues*, ceci est un exemple de l'élève réduit à un apprenant, et non vu en tant qu'acteur plurilingue et pluriculturel.

L'élève doit également être capable de « s'exprimer simplement et clairement en utilisant des mots, des expressions et des phrases et en les *adaptant dans une certaine mesure au but, au destinataire et à la situation* », et de « choisir et utiliser une variété de *stratégies pour résoudre les problèmes et améliorer l'interaction* » (*ibid.* [notre traduction, emphase

ajoutée]). Cela ouvre pour l'approche interculturelle et un apprentissage axé sur l'interaction et la médiation, mais n'est pas développé davantage. Selon un exemple de matériel de cours pour la dernière année, les stratégies suggérées aux élèves sont quelques phrases telles que « Excusez-moi, mais je ne comprends pas ? » et « Est-ce que tu pourrais répéter ? ». Il s'agit donc des simples stratégies linguistiques, alors que nous aurions souhaité des stratégies en ligne avec la Figure 2 *Stratégies de gestion de la diversité et de la dynamique culturelles* (Sackmann et al. 2011, p. 145).

Finalement, l'élève doit savoir commenter certains phénomènes dans différents contextes et domaines où la langue est utilisée, et faire des comparaisons simples avec sa propre expérience et ses connaissances. Cela va vaguement dans le sens de l'interculturel, mais semble basé sur du *savoir* d'autres cultures, et non sur la capacité de les découvrir soi-même. En résumé, la finalité et l'objectif de langues modernes permettent l'approche interculturelle, sans le viser de manière explicite ou claire. Cependant, les objectifs d'apprentissage sont axés sur des compétences linguistiques très simples dans des situations familières. D'après nous, combiné avec le temps d'instruction limité, ces objectifs d'apprentissage compromettent l'approche interculturelle pour tous les acteurs qui peuvent influencer la cognition des enseignants.

4.4.2 Le canton de Zurich : français LE2

Dans le curriculum du canton de Zurich, les cours de la langue de scolarisation (l'allemand) et des langues étrangères (l'anglais, le français et l'italien) sont décrits dans un sous-document commun (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Fachbereich Sprachen)¹. Des « objectifs » et « des approches didactiques partagés », ainsi qu'un « guide de lecture » sont présentés au début. Ensuite, les cours dans les différentes langues sont présentés un par un, en utilisant la même structure pour faciliter les synergies.

¹ L'élaboration conjointe du programme des langues de scolarisation et des langues étrangères est très importante pour les concepteurs, nous affirme Prof. Dr. L. Bleichenbacher (correspondance personnelle, août 2021)

Finalité et objectif du sujet

La finalité de « la cohésion nationale » a déjà été retenue et constitue le fondement de la Confédération suisse. Une partie de la description de l'objectif de l'enseignement des langues, axée sur la diversité des langues et des cultures, complète notre compréhension comme suit :

La langue joue un rôle essentiel dans l'expression de la *compréhension mutuelle*, du respect et de la tolérance. La compréhension linguistique *mutuelle* sert donc de base à une coexistence pacifique.

L'éducation des langues comprend donc des compétences langagières et *interculturelles*. Ils servent à promouvoir *la compréhension entre les différentes régions du pays et au-delà des barrières linguistiques* (*ibid.*, p. 5 [notre traduction, emphase ajoutée]).

L'accent sur la compréhension mutuelle et la compétence interculturelle, et la mention de la manière dont elles contribuent à la finalité d'une compréhension mutuelle à travers les régions linguistiques (nous le retenons comme cohésion sociale / nationale). Nous trouvons que l'énoncé vise clairement et explicitement l'approche interculturelle. Cependant, la perspective actionnelle et des besoins réels ne sont pas mentionnés.

Objectifs d'apprentissage

Concernant les objectifs de compétences, le descriptif des cours (*ibid.*) montre le progrès au fil des cycles scolaires. L'enseignement des compétences linguistiques, soit la compréhension et la production orale et écrite, s'oriente d'après des niveaux successifs de A1 à B1 du CECR, voir le Tableau 6. La référence au CECR facilite une comparaison internationale, et les champs ombragés indiquent des niveaux de référence nationaux pour des compétences de base. Il est à noter que les niveaux de compétence visés en dernière année sont les mêmes pour la LE1 que pour la LE2, bien que les cours en LE1 commencent plus tôt. Ceci est censé être réaliste en tirant parti des effets de synergie des cours dans des langues différentes.

Tableau 6 Niveaux des compétences en cours de LE2 (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Fachbereich Sprachen, p. 14)

Zyklus	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben
2	A1.1	A1.1	A1.1	A1.1
	A1.2 = Grundkompetenz	A1.2 = Grundkompetenz	A1.2 = Grundkompetenz	A1.2 = Grundkompetenz
	A2.1	A2.1	A2.1	
3	A2.2 = Grundkompetenz	A2.2 = Grundkompetenz	A2.2 = Grundkompetenz	A2.1 = Grundkompetenz
	B1.1	B1.1	B1.1	A2.2
	B1.2	B1.2	B1.2	B1.1

D'autres compétences sont abordées par des approches didactiques, regroupés en sections ; nous en retirons quelques lignes d'orientation qui soutiennent l'approche interculturelle. Pour les « compétences communicatives », tout en travaillant leur vocabulaire et leur prononciation, les élèves sont amenés à appliquer leurs compétences dans des situations authentiques. En classe, la langue cible est la langue d'enseignement, y compris la gestion de la classe, d'après le principe « Autant de langue étrangère que possible, aussi peu d'allemand que nécessaire. » (*ibid.*, p. 11). La « sensibilisation aux langues et aux cultures » est un thème spécifique, ainsi que des « rencontres authentiques et le contact direct ». Des excursions dans la région de la langue cible, la communication virtuelle, et des échanges individuels ou de classe sont proposées. Ce contact direct avec les locuteurs de l'autre région linguistique est censé favoriser également « la compréhension interculturelle » (nommée de manière explicite) et renforcer la motivation.

Sous le principe directeur du développement durable, le thème transversal « des identités culturelles et de la compréhension interculturelle » aborde l'autocompréhension culturelle ainsi que les points communs et les différences (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017, Grundlagen, pp. 21-22). Les élèves travaillent la langue en tant qu'un élément important de la culture et de l'identité, et analysent leurs propres perceptions et valeurs afin de traiter avec respect des différentes visions du monde. La diversité de la Suisse est nommée en particulier.

Par rapport à notre cadre théorique, nous trouvons que cela s'aligne tout à fait sur l'approche communicative du CECR et assez bien sur l'approche interculturelle. Cependant, nous ne voyons pas beaucoup la perspective actionnelle (telle que nous l'avons comprise), dans laquelle s'inscrit l'approche interculturelle. Il semble que l'éducation vise à former les étudiants à devenir des locuteurs interculturels, tout en visant la cohésion sociale au sein de la nation. Pour être pleinement aligné sur l'approche interculturelle, elle devrait, selon nous, viser à former des acteurs interculturels, ayant une certaine expérience de la réponse à des besoins réels en collaboration avec des personnes d'autres langues et cultures.

Dans le cadre du temps d'enseignement limité, cela impliquerait de remplacer une partie de la formation linguistique par un accent plus marqué sur les actions collaboratives dans les rencontres interculturelles authentiques. Cela permettrait de mieux exploiter le répertoire langagier de chaque élève et des outils actuellement disponibles, conformément au principe fondateur de l'EPI ; même les élèves qui maîtrisent déjà le français seraient stimulés, et tous

les élèves pourraient par exemple apprendre des avantages et des pièges de la traduction automatique, qui est de plus en plus utilisée dans des situations privées et professionnelles.

4.5 Directives pour les programmes de formation des enseignants en Suède

Enfin, à ce niveau MACRO, quelques directives légales pour les instituts des programmes de formation initiale des enseignants en Suède sont pertinentes pour l'approche interculturelle. Le résumé n'est pas exhaustif.

4.5.1 La mission des établissements d'enseignement

La Loi sur l'enseignement supérieur (Sveriges riksdag, 1992) stipule que la mission des établissements d'enseignement supérieur doit inclure « l'interaction avec la communauté générale pour des échanges mutuels » (*ibid.*, 2 §). Les universités doivent promouvoir le « développement durable », « l'égalité des genres » (la seule exigence avec l'ajout de « toujours »), « la compréhension d'autres pays et les relations internationales », et « activement promouvoir et élargir le recrutement dans l'enseignement supérieur » (*ibid.*, 5 §). D'après nous, ces directives plaident en faveur de la formation des futurs enseignants à l'approche interculturelle dans une perspective actionnelle, pour qu'ils puissent faire des élèves scolaires des acteurs interculturels capables de répondre aux besoins réels du monde en mutation.

Selon 8 § de la *Loi*, l'enseignement doit également développer la capacité des étudiants à faire face aux changements dans le monde du travail (comme le besoin augmenté de la CI) et à suivre le développement des connaissances (comme la publication des référentiels du CoE). Cependant, à l'exception des programmes artistiques (où le gouvernement peut décider d'exemptions), l'enseignement de base, qui comprend les programmes de formation initiale des enseignants, doit être essentiellement fondé sur les connaissances acquises par les élèves dans les programmes nationaux de l'enseignement secondaire supérieur. Cela entraîne une restriction importante : les programmes doivent être conçus pour des étudiants nouvellement diplômés du secondaire supérieur.

4.5.2 Exigences limitatives pour la formation des enseignants de français

L'ordonnance sur l'enseignement supérieur (Sveriges riksdag, 1993) stipule la durée et les types de cours requis pour l'obtention du diplôme d'enseignant en milieu scolaire ; pour être éligible à l'enseignement et à l'évaluation du français dans l'enseignement secondaire, il faut passer les cours du Tableau 7. Nous avons surligné en gris les parties pertinentes pour notre analyse ultérieure au niveau du MESO (instituts de formation).

Pour la formation à l'enseignement des langues modernes, *l'Ordonnance* précise que les conditions d'admission comprennent « l'étape 3 » de la langue visée, à savoir 100 heures supplémentaires de formation en classe après la scolarité obligatoire. Selon Tableau 5, ce niveau de compétence est censé correspondre au A2.2 du CECR ; il s'agit d'un utilisateur élémentaire, de survie (voir aussi la Figure 12). Le niveau est censé être atteint si l'élève a réussi le cours, et bien inférieur à celui requis pour la formation des enseignants selon le *Cadre retenu pour la recherche* du chapitre 1.5 ; les réelles compétences linguistiques devraient au moins correspondre au niveau B2.

Tableau 7 Cours requis pour le diplôme d'enseignant de matières en secondaire en Suède (Sveriges riksdag, 1993)

Domaine de matière	Contenu requis selon <i>l'Ordonnance</i>	ECTS
Formation pratique	Stage dans une école en rapport avec la matière	30
Deuxième matière (requis dans les programmes, choix restreint des combinaisons des matières)	Études dans la matière et didactique de la matière, incl. un travail indépendant. ECTS requis varient entre 60 et 120.	60
Première matière (ici : français)	Études dans la matière et didactique de la matière, incl. un travail indépendant	90
Noyau pédagogique	Histoire, organisation et conditions du système scolaire, valeurs de l'école, valeurs démocratiques fondamentales, droits de l'homme, théorie et didactique du curriculum, théorie scientifique et méthodologie de recherche, le développement et l'apprentissage des élèves, l'éducation spéciale, les relations sociales, la gestion des conflits et le leadership, l'évaluation et la notation, et les travaux d'évaluation et de développement.	60
Total		240
Années d'études à temps plein		4

Par rapport à la mission, les cours prescrits semblent très axés sur l'école et ses méthodes ; il revient aux concepteurs du programme et des cours de s'assurer que le contenu reflète également les besoins réels de la société environnante, du développement durable et du

monde de travail. Ceci est important, puisque l'approche interculturelle s'inscrit dans une perspective actionnelle. Par rapport à notre cadre théorique, cela met la pression sur les créateurs de programmes pour s'assurer que les futurs enseignants vivent ce qu'ils enseignent.

4.6 Conclusion de l'analyse de notre corpus au niveau de MACRO

Globalement et en relation avec le *Cadre retenu pour la recherche* dans le chapitre 1.5, l'analyse du niveau MACRO dans les deux pays a révélé ce qui suit.

4.6.1 La Suède

En Suède, pays en mutation profonde, l'approche interculturelle est prescrite de manière implicite dans les documents directeurs. Or, elle n'est pas visée ni de manière claire, ni explicite. Un manque d'intérêt dans le paysage linguistique ainsi que culturel de la part des autorités nous semble témoigner d'une CI ethnocentrique, qui peut influencer de nombreux acteurs qui dans l'ensemble influencent la cognition des enseignants. L'interaction avec l'altérité ne semble point faire l'objet de l'enseignement des langues ; les objectifs d'apprentissage comprennent des compétences linguistiques de base et des sujets familiers aux élèves, complétés avec quelques connaissances sur des « cultures », comme dans les études de suivi de l'enseignement des langues étrangères dans les pays du monde entier.

Enfin, nous concluons un manque de cohérence et de clarté en général dans les documents d'orientation examinés. La répartition du contenu dans différents documents sans liens intégrés semble rendre difficile à la fois de viser la finalité, de hiérarchiser des sujets à aborder dans un temps d'enseignement limité, et d'atteindre des effets de synergie. Les objectifs d'apprentissage en classe de langue semblent peu liés aux finalités et objectifs retenus du propre curriculum. La formation des enseignants, qui ont la tâche de préparer les élèves à la vie après l'école, doit être conçue pour des étudiants aux compétences linguistiques élémentaires qui n'ont jamais quitté le système scolaire de l'État-nation propre. Nous concluons que ces questions méritent d'être abordées pour faciliter l'approche interculturelle, qui s'inscrit dans une perspective actionnelle. Cette réalisation est devenue d'autant plus claire en comparant avec le curriculum du canton de Zurich.

Pour finir, deux observations supplémentaires permettent de faire le point sur la situation actuelle. Un module d'apprentissage intitulé « Språk och interkulturalitet » (Langues et interculturalité) a été publié en 2021 au portail d'apprentissage de l'Agence nationale de l'éducation (Skolverket, 2021c). Développé à la demande des enseignants de langues en exercice², ce module théorique de base témoigne d'un intérêt prometteur, mais nous semble un effort isolé loin d'être suffisant. En outre, un nouveau curriculum et un nouveau descriptif des cours pour langues modernes entreront en vigueur en 2022 (Skolverket, 2021b) ; un examen rapide de ceux-ci, où par exemple le terme interculturel fait toujours défaut, a renforcé nos conclusions. Aucun signe d'une réforme n'a été constaté.

4.6.2 La Confédération suisse et le canton de Zurich

Dans la Confédération suisse, la finalité de la cohésion sociale est visée de manière claire et explicite du niveau national au cantonal. Cela se reflète dans le choix des langues étrangères à enseigner, ainsi que dans le curriculum du canton de Zurich, où « identités culturelles et la compréhension interculturelle » est une perspective transversale. Le curriculum est clairement structuré, du niveau générique aux descriptions de cours, avec des sections d'orientation pour le lecteur. Dans les cours de langues étrangères, l'engagement actif au-delà de la salle de classe par des interactions dans le monde réel est fortement encouragé.

Cependant, d'après nous, l'auto-analyse guidée des rencontres authentiques et la création de sens ne sont pas très soulignées dans le curriculum ; il revient au lecteur / l'enseignant de s'en informer. Finalement, ce que nous aimerions voir davantage, pour que l'approche interculturelle dans sa perspective actionnelle soit pleinement visée, c'est un lien plus fort avec les besoins réels. Il s'agirait de mettre l'accent sur les rencontres authentiques au-delà des échanges verbaux, notamment sur l'interaction avec l'altérité sous forme de projets collaboratifs liés à des besoins réels.

² Entretien avec B. Bodin, coauteur du module d'apprentissage, mars 2021

4.6.3 La CI particulièrement pertinente pour le milieu scolaire

Compte tenu du paysage multilingue, multiculturel, en mutation et souvent imprévu dans les classes scolaires obligatoires, les enseignants sont peut-être ceux de la société qui ont besoin du niveau le plus élevé de la CI. La mise en pratique du concept vague « l'enseignement inclusif », où les élèves sont regroupés pour des années principalement d'après leur année de naissance, entraîne des défis pour lesquels peu de conseils ont été satisfaisants (Kotte, 2017 ; Nilholm, 2020 ; Sims, 2021). Chargées de (re)créer une culture de classe bénéfique pour tous, au cours de chaque leçon, tout en valorisant les élèves individuels, les enseignants doivent s'attendre à une large fourche de capacités, des ambitions et des niveaux d'hormones des cerveaux adolescents, et à toutes les langues et cultures du monde. Il existe une altérité à découvrir dans la classe même, et de nombreuses « grilles interprétatives » axées sur la gestion des relations sociales, comme nous le confirme les neurosciences cognitives sociales.

Soutenant cette notion, Lundström (2020) a montré que les élèves scolaires ont tendance à établir des hiérarchies sociales plutôt fixes dans leurs classes, dans lesquelles s'inscrivent des petits groupes d'amis et des solitaires ; pendant les années scolaires où les élèves fréquentent peu d'autres personnes, ce phénomène préoccupant pour lequel ils ne reçoivent point de soutien (et pour lequel aucun argument rationnel courant ne peut aider) entre en concurrence avec l'attention portée aux matières scolaires, et socialise les individus en leur faisant croire que leur position sociale est naturelle. La problématique mérite d'être abordée d'une perspective interculturelle et humaine. Entre-temps, elle souligne davantage l'importance d'une éducation à l'altérité, et l'hétérogénéité forcée dans chaque classe offre des conditions prometteuses pour l'éducation interculturelle en classe de langue. Cela nous mène à l'analyse de l'approche interculturelle dans la formation initiale des enseignants de langue.

5 Analyse au niveau MESO : quelques programmes de formation des enseignants de français

Si d'après notre étude quelques ambiguïtés ou incohérences aux niveaux SUPRA et MACRO devraient être levées, il paraît clair qu'il existe une volonté manifeste de viser la cohésion sociale et un fort besoin de l'approche interculturelle dans les deux pays d'étude. Les instituts de formation des enseignants ont donc l'opportunité de jouer un rôle clé. Nous reverrons brièvement quelques programmes de formation initiale pour des enseignants de français en Suède, où l'introduction de l'approche interculturelle à ce stade semble dépendre principalement des concepteurs de programmes. Ensuite, de la Confédération suisse où un soutien plus large peut être présumé, la PHSG nous propose un programme conçu de manière explicite pour l'approche interculturelle. Enfin, nous verrons comment les programmes des deux pays répondent aux critères du *Cadre retenu pour la recherche* du chapitre 1.5.

5.1 Formations initiales offertes par six universités en Suède

La formation initiale des enseignants de français offerte par six universités en Suède a été examinée. Dans l'ensemble, les universités proposent quatre programmes complets, ainsi que quelques pistes alternatives, pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant de français. Nous en avons revu les formations énumérées dans le Tableau 8. Tous soumis aux directives du niveau MACRO, les descriptifs de programme se réfèrent à *L'ordonnance sur l'enseignement supérieur* (Sveriges riksdag, 1993), résumé dans chapitre 4.5.2. Les noms complets des formations examinées, et des liens pour les consulter, figurent dans la liste de références, section 7.2.4 *La formation des enseignants au niveau institutionnel, Suède (MESO)*. Constituant la majorité des formations des enseignants de français en Suède, nous les considérons représentatives pour la totalité.

Notre lecture de cette partie du corpus a été axée sur les sujets surlignés dans le Tableau 7 *Cours requis pour le diplôme d'enseignant de matières en secondaire en Suède* (Sveriges riksdag, 1993). Une lecture détaillée a été faite du matériel de l'université de Stockholm, tandis qu'un examen ciblé a été effectué pour les autres. Nous en avons constaté que le

contenu, par rapport à notre recherche, se ressemble assez pour être résumé brièvement de manière globale.

Tableau 8 Formations initiales d'enseignants de français en Suède dont les descriptifs sont revus

	Nomenclature : Les programmes/cours vérifiés sont identifiés par code, p. ex. « DPROG ». s.o. = sans objet, formation non disponible x = formation exclue, supposée peu susceptible d'influencer nos résultats		
Lieu de l'Institut de formation	Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : 240 – 300 ECTS	Programme complémentaire de formation des enseignants (noyau pédagogique uniquement) « KPU » : 90 ECTS	Des cours autonomes de français du niveau de base (à combiner avec KPU pour obtenir un diplôme d'enseignant de français) : 90 ECTS
Dalarna	DPROG	x	x
Göteborg	GPROG	x	GFRA
Jönköping	s.o.	JKPU	s.o.
Linköping	s.o.	LKPU	s.o.
Stockholm	SPROG	x	SFRA
Uppsala	UPROG	UKPU	UFRA

Les *cours de français*, au total 90 ECTS, sont axés sur des compétences linguistiques (phonétique, grammaire et vocabulaire, communication écrite et orale simple). Des études de la littérature française, à l'aide de dictionnaires, constituent une part importante. « La culture » est abordée en tant que *savoir*, notamment sur la France. Une formation aborde l'interculturel de manière explicite ; SFRA comprend un module de cours nommé « Interculturalité et compétence communicative » de 7,5 ECTS. Selon le descriptif, les expressions culturelles, les stéréotypes et la formation des normes y sont examinés ; la liste de littérature fait référence à un recueil de textes non nommés. Dans les descriptifs de haut niveau de DPROG, GPROG et GFRA, le terme « interculturel » est mentionné parmi les objectifs d'apprentissage, sans que nous ayons pu trouver un appui à ce sujet dans les descriptifs des modules ou dans les listes de littérature. Les descriptifs des autres formations manquent de termes se référant à l'interculturalité. Aucune formation ne vise la CI comme objectif principal de la compétence langagière générale. Un fait peut-être plus remarquable est qu'aucune des formations ne pose d'exigences en matière d'interaction authentique avec des personnes de langue maternelle française. Comparé avec Figure 1 *La structure du schéma descriptif du CECR, dans la perspective actionnelle* (CoE, 2020, p. 32), les compétences

pragmatiques et sociolinguistiques (des compétences communicatives), et le *savoir apprendre/faire*, ainsi que le *savoir être* (des compétences générales), sont peu abordées.

Dans le *noyau pédagogique*, les cours prescrits sur les relations sociales et la gestion des conflits, surlignés dans le Tableau 7, sont axés sur les interactions sociales entre les élèves et les enseignants. Cela pourrait être abordée d'une perspective interculturelle, et les noyaux pédagogiques d'UPROG et de JKPU contient chacun une référence à un texte sur la pédagogie dans les environnements d'apprentissage multiculturels. Toutefois, cela semble loin d'être suffisant, selon notre cadre théorique, et les descriptifs des autres formations n'en font même pas mention. Aucune des formations revues ne semble aborder la création de sens, l'autoanalyse et la manière de l'enseigner aux autres. Les autres cours du noyau sont axés sur l'institution scolaire, la didactique et la gestion des relations avec les parents.

Enfin, bien que tous les descriptifs de programmes et certains de cours mentionnent une perspective de développement durable, ce thème n'est pas mentionné dans les descriptions du contenu des modules, ni dans les listes de littérature (sans compter le module « 9KP202 » de LKPU, qui se réfère à 9 pages d'un résumé d'une enquête du gouvernement suédois sur le développement durable, adressée à la Ministère de l'éducation en 2004, ni le module « L9K10G » de GPROG, qui se réfère à 15 pages d'un livre sur la formation des enseignants publié en 2014). Nous n'avons pas non plus trouvé de référence liée aux besoins du monde du travail ou à d'autres activités en dehors de la scolarité obligatoire, ni au monde en mutation. En résumé, notre examen n'a trouvé aucune trace de *La perspective actionnelle pour les besoins du monde réel* décrite au chapitre 1.1.1, et très peu de l'approche communicative lancée dans les années 1970, sur laquelle elle s'appuie. Nous nous interrogeons également sur la cohérence entre une grande partie de la formation obligatoire axée sur des études littéraires, et ce qui doit être enseigné aux élèves du secondaire selon les directives du niveau national.

5.2 Formation offerte par la Haute École Pédagogique de Saint-Gall

Le canton suisse de Saint-Gall a l'allemand comme langue officielle et est limitrophe de l'Allemagne et de l'Autriche. Le programme de formation initiale des enseignants du secondaire proposé par la PHSG compte 270 ECTS, conduit à une Maîtrise des arts (ou en sciences) en enseignement secondaire et un diplôme d'enseignant pour quatre matières

scolaires. Les ECTS requis par matière varient entre 20 et 40 ; plusieurs cours sont interdisciplinaires et les crédits peuvent donc être partagés entre deux ou plusieurs matières (PHSG, 2021, programme complet de formation des enseignants de français + trois matières supplémentaires). Ainsi, la durée des études varie en fonction des choix de matières de chaque étudiant ; un exemple de parcours d'études est donné dans le Tableau 9.

Tableau 9 Exemple de programme d'études pour un diplôme d'enseignant de cinq matières du secondaire (PHSG, op. cit.)

Domaine de matière	ECTS
Allemand	30
Anglais	15
Français	15
Séjour linguistique (8 ECTS par langue étrangère)	16
Des cours interlinguistiques	15
Matière C (au choix : Musique / Beaux-Arts / Economie Travail Maison / Éducation physique et sportive)	30
Espaces, temps, sociétés, avec un accent sur l'histoire	40
Noyau pédagogique	37
Formation pratique (répartie plutôt équitablement entre les matières d'enseignement)	50
Mémoires de licence et de maîtrise	33
Études complémentaires (informatique, médias et technologie de présentation, compétences linguistiques en allemand, éducation au développement durable, éthique, religions, communauté)	22
Total	303
Années d'études à temps plein	5

Pour une compréhension approfondie, nous invitons le lecteur à consulter les descriptifs des cours ou un conseiller d'études de la PHSG. Ici, nous nous concentrerons sur le fait que les cours de langues ont été conçus avec l'objectif explicite « les enseignants de langues à titre d'experts en plurilinguisme et en interculturalité », comme illustré dans la Figure 13. Par une étroite collaboration, ce travail influence également certains cours du noyau pédagogique liés à la valorisation et à la prise en compte des besoins des élèves d'autres langues maternelles³.

³ Clarification des descriptifs de cours par Prof. Dr. L. Bleichenbacher (correspondance personnelle, août 2021)

5.2.1 Un modèle pour une formation visant l'EPI

Le modèle de ce programme d'études découle en grande partie des recommandations du CoE. Ainsi, la formation des professeurs de langues est conçue pour qu'ils soient plurilingues et incités à enseigner plus d'une langue, qu'ils soient versés dans les dimensions de l'interculturalité, qu'ils aient un haut niveau de conscience linguistique générale, et qu'ils voient la langue comme moyen de construire du sens dans les sujets à travers le programme scolaire (Bleichenbacher et al., 2019). La Figure 13 montre la relation entre les composants du programme et l'objectif. Quelques éléments sont brièvement décrits ci-dessous.

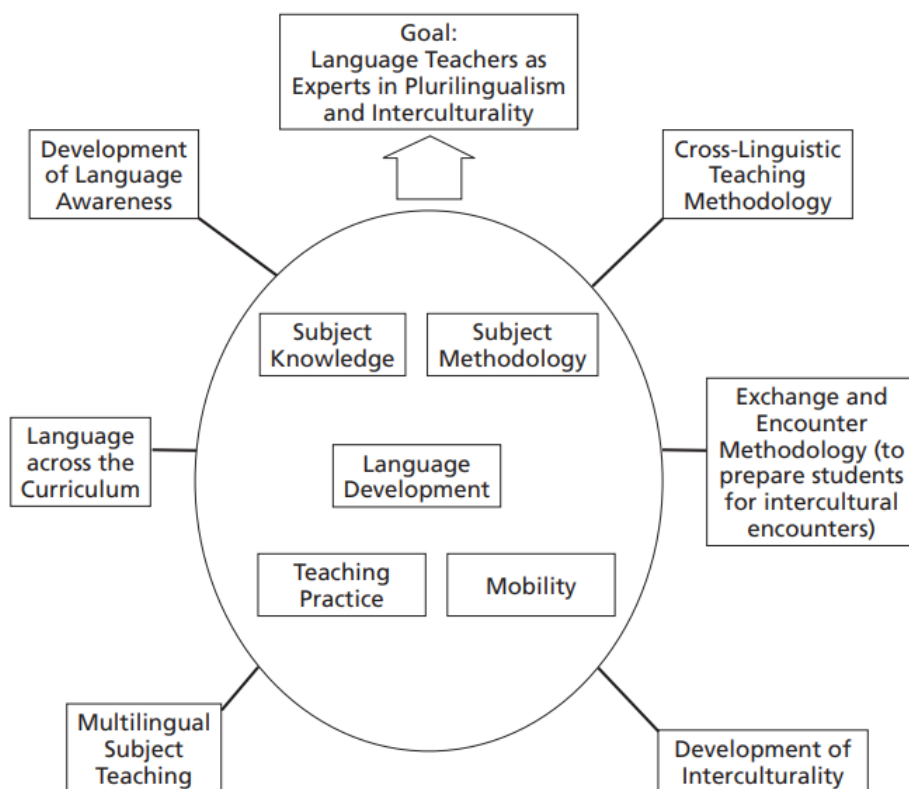


Figure 13 Principes de conception didactique et domaines du programme d'études (Bleichenbacher et al., 2019, cités dans Bolitho & Rossner, 2020, p. 60)

Globalement, les futurs enseignants de langues sont donc formés pour promouvoir le plurilinguisme et l'interculturalité (en accord avec l'EPI du CoE), pour être conscients des connexions entre les langues et les cultures, et pour connaître des outils pour promouvoir l'apprentissage synergique et la sensibilisation linguistique et interculturelle.

« Cross linguistic teaching methodology » (sprachenübergreifende Didaktik / didactique interlinguistique) est un élément de base. Elle combine la didactique intégrative des langues avec le domaine de l'intercompréhension. Cela implique l'utilisation productive et réceptive

de plusieurs langues dans les différents domaines de l'éducation pendant la formation. Il s'agit principalement des langues étrangères cibles du programme de formation, à savoir, dans l'exemple de la Suisse alémanique, l'anglais, le français et l'italien, en plus de l'allemand comme langue de scolarisation (*ibid.*)

« Language across the curriculum » et « development of language awareness » suivent le principe de la langue dans toutes les matières. La sensibilisation aux langues est encouragée dans toutes les matières, afin de permettre aux élèves d'acquérir une sensibilité de base pour la langue. Dans ce domaine, d'autres langues pertinentes, dont notamment les langues d'origine dominantes parmi les élèves, sont prises en compte. La comparaison du contenu dans les différentes langues peut permettre de comprendre quels domaines peuvent être rendus interlinguistiques et interculturels, et lesquels sont plutôt spécifiques à la langue et à la culture. Cela encourage également les compétences interculturelles (*ibid.*).

Dans les descriptifs de modules des cours de français, des cours interlinguistiques (« Sprachenübergreifend ») ainsi que des cours du noyau pédagogique (« Erziehungswissenschaften »), nous identifions des éléments répétés mettant l'accent sur l'autoréflexion (parfois soutenues par des séquences filmées en vidéo), les rencontres authentiques, et la diversité parmi les élèves (par le sexe, l'origine des réfugiés/migrants, le milieu social et la performance/la douance). Les mouvements de population sont traités de manière récurrente ; si la « culture » francophone est axée sur la partie francophone de la Suisse en accord avec la finalité « la cohésion sociale » du pays, la « culture » française aborde la France en tant qu'ancienne puissance coloniale et son impact sur les vagues de migration actuelles. Un module amène les étudiants à réaliser, et à réfléchir sur les expériences, de 20 leçons de soutien avec un élève nouvellement immigré. Il y a des éléments d'études de grammaire et de littérature, mais aussi de théâtre et de musique, et dans l'ensemble un fort accent sur la gestion de la classe en français, ainsi que sur la planification et l'exécution des leçons (PHSG, *op. cit.*).

5.2.2 Séjours linguistiques et compétences linguistiques

« Exchange and encounter methodology », « Subject knowledge » et « Language development » impliquent entre autres des rencontres authentiques et des compétences linguistiques élevées dès le départ, qui sont développées au cours du programme. Pour chaque

langue choisie (anglais, français, italien), un séjour linguistique d'au moins trois mois est requis. Le séjour doit inclure une formation en langue avec 25-30 leçons par semaine, et ne peut être interrompu. Un rapport de terrain doit être rédigé pour chaque séjour (Pädagogische Hochschule St. Gallen, Richtlinien Sprachaufenthalte / Sprachkompetenz, 2016).

Pour être admis aux cours d'une langue étrangère, une preuve des compétences linguistiques d'au moins le niveau B2 du CECR est requise. A la fin du 6^{ème} semestre, les étudiants doivent démontrer une compétence linguistique dans les langues étrangères dans lesquelles ils souhaitent obtenir une qualification d'enseignant, à un niveau minimum de C1 selon le CECR avec un diplôme reconnu au niveau international. Pour la matière « français », au moins un Diplôme Approfondi de Langue Française, DALF C1 doit être démontré. Au bout de leur formation, la compétence linguistique par langue devrait atteindre niveau C2 (*ibid.*).

5.3 Conclusion de l'analyse au niveau MESO

Pour compléter l'aperçu des programmes, voyons comment ils correspondent aux exigences du *Cadre retenu pour la recherche* du chapitre 1.5.

5.3.1 La cohérence dans le système éducatif

Critère : Les enseignants sont soutenus par les acteurs et les instruments curriculaires afin de repositionner la compétence interculturelle en tant que croyance centrale et concrète dans leur cognition, ce qui implique une cohérence dans le système éducatif où la CI est visée de manière explicite et claire. Cette question concerne des enseignants en exercice tant que des enseignants en formation.

Pour *la Suède*, plusieurs incohérences ont été identifiées du niveau SUPRA au niveau MESO, nous voyons peu de support pour l'approche interculturelle par d'autres acteurs et instruments curriculaires, et la CI n'est pas visée de manière claire. La réponse est donc non.

Pour *la Confédération suisse*, nous avons pu identifier une cohérence du niveau SUPRA au MESO. Dans la formation de la PHSG, la CI est visée de manière explicite et claire.

Toutefois, dans le programme examiné, l'interculturalité semble moins développée que le plurilinguisme. Nous considérons également que la perspective actionnelle, dans laquelle s'inscrit l'approche interculturelle, reste à développer.

5.3.2 Les futurs enseignants doivent vivre ce qu'ils vont enseigner

Critère : Accent mis sur la prise de conscience de soi et des autres, que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs, des situations engageant les émotions et un investissement personnel ;

Pour *les formations en Suède*, nous ne l'avons pas identifié. La chose la plus proche serait des cours de formation des enseignants sur la gestion des relations entre les élèves et les enseignants ou sur le développement de l'élève, mais d'après un examen rapide, le contenu ne correspond pas à cette question.

Pour *la formation de la PHSG*, les séjours linguistiques et les rencontres authentiques sont requis et l'autoréflexion est soutenue. Un examen plus approfondi du contenu des cours serait nécessaire pour savoir à quel point les sentiments, les croyances et les émotions sont engagés et analysés.

Critère : L'engagement actif au-delà de la salle de classe par des interactions dans le monde réel, précédé par une phase préparatoire, et suivi par l'auto-analyse guidée du propre vécu de chaque apprenant ;

Aux *formations en Suède*, l'étudiant a la possibilité d'effectuer certaines parties des études à l'étranger (explicitement mentionné pour UPROG et GPROG). Toutefois, l'initiative doit venir de l'étudiant, et aucune phase préparatoire ni analyse guidée du vécu n'est mentionnée.

À *la formation de la PHSG*, l'engagement au-delà de la salle de classe est central. Cependant, la phase préparatoire et l'auto-analyse guidée du propre vécu n'a pas pu être suffisamment examiné pour donner une réponse complète.

Critère : Des stages/pratiques en salle de classe avec des activités pour s'entraîner à enseigner la compétence interculturelle aux autres ; chaque stage doit être précédé par une phase préparatoire, et suivi par une suivie des expériences et auto-analyse guidée. La formation pour découvrir le matériel pédagogique disponible via le CoE et d'autres acteurs, d'effectuer des adaptations locales, et l'usage concret en cours, est inclus ;

Pour *les formations en Suède*, ceci n'a pas pu être constaté.

Pour *la formation de la PHS*, ces stages/pratiques en salle de classe sont centrales.

Critère : Les conditions d'admission des étudiants comprennent des compétences linguistiques correspondant au moins au niveau B1 du CECR et s'orientent au niveau C2 avant la fin de la formation.

Pour *les formations en Suède*, le niveau des compétences requis est inférieur, à savoir censé correspondre au A2. Ce niveau est censé s'élever au niveau B au cours de la formation, mais il n'existe aucune exigence pour le certifier.

Pour *la formation de la PHS*, les candidats doivent avoir des compétences linguistiques correspondant au niveau B2 pour commencer la formation. Un certificat de niveau C1 doit être obtenu d'un institut externe autorisé pendant les études, et les élèves sont censés arriver au niveau C2 à la fin.

6 Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de parvenir à une meilleure compréhension des défis et des possibilités permettant d'accompagner les enseignants de langues dans la mise en pratique d'une approche interculturelle en classe de langues, étant donné le manque constaté sur le terrain malgré des décennies des recherches et des politiques éducatives en faveur. La question de recherche « *comment le système éducatif peut-il mieux intégrer l'approche interculturelle en classe de langue dans la formation des futurs enseignants ?* » a été abordée en examinant comment l'approche interculturelle est actuellement intégrée et visée dans des instruments curriculaires. Des documents d'orientation des trois niveaux supérieurs du système éducatif faisaient l'objet de notre étude qualitative et comparative qui englobait d'une part, la Suède, qui est un État-nation membre à la fois du CoE et de l'UE et, d'autre part, la Confédération suisse, un État fédéral membre du CoE mais non de l'UE.

Il a fallu dans un premier temps examiner la notion de la compétence interculturelle, des implications didactiques, et des leçons des études de suivi sur le terrain dans de nombreux pays, pour déterminer comment l'approche interculturelle devrait être visée à tous les niveaux du système éducatif, ce qui a été retenu dans notre cadre de recherche. L'idée évidente est que les déviations par rapport à ces recommandations dans les instruments curriculaires signifient à la fois des défis et des possibilités d'amélioration pour la mise en pratique de l'approche interculturelle. Pour améliorer notre compréhension, des données contextuelles et quelques exemples des pratiques pédagogiques ont également été pris en compte pendant notre analyse.

Au niveau « SUPRA », la manière par laquelle l'approche interculturelle est décrite et visée dans des guides et des référentiels du CoE et dans une recommandation de l'UE a été examinée. Nous avons montré qu'elle est visée très explicitement mais moins clairement dans des publications du CoE, ayant pour finalité « la cohésion sociale », et qu'elle est recommandée d'une manière ambiguë par l'UE.

Au niveau « MACRO », des directives des autorités de la Suède et du canton suisse alémanique de Zurich ont été examinés ; il s'agit principalement du curriculum scolaire et du descriptif des cours de langues étrangères. Dans les directives de la Suède, le terme « interculturel » n'est pas mentionné alors que l'approche interculturelle semble implicitement souhaitée et requise ; en outre, des ambiguïtés et des incohérences connexes ont

été relevées. En revanche, dans les directives du canton suisse de Zurich, l'approche interculturelle est visée de manière explicite et claire, à l'exception de la perspective actionnelle dans laquelle s'inscrit l'approche interculturelle. Il nous semble que le curriculum vise à faire des élèves des *locuteurs* interculturels orientés vers la cohésion sociale du pays, mais pas des *acteurs* interculturels formés pour répondre aux besoins du monde en mutation.

Au niveau « MESO », des descriptifs des programmes de formation initiale des enseignants de français dans les deux pays ont été analysés. Dans les documents examinés des six universités suédoises, aucune cohérence avec l'approche interculturelle ou sa finalité n'a été constatée. Seules une des formations revues comprend un module de cours sur l'interculturalité, et un module est loin d'être suffisant pour parler d'une approche interculturelle. En revanche, selon les documents examinés de la PHSG en suisse alémanique, la formation a été conçue avec l'objectif explicite « les enseignants de langues à titre d'experts en plurilinguisme et en interculturalité » et se base sur les recommandations du CoE. Nous avons pu confirmer une correspondance avec des parties importantes de notre cadre théorique ; de toute évidence, la formation devrait être d'un grand intérêt pour tout système éducatif dans le monde en quête d'inspiration et d'une expérience solide de cette entreprise. Toutefois, la formation semble plus axée sur l'éducation plurilingue que celle interculturelle, et, d'après notre analyse, la perspective actionnelle reste à développer.

La réforme d'une matière scolaire ancrée dans la tradition, que l'approche interculturelle en classe de langue implique, est difficile et éventuellement non souhaité par la majorité dans de nombreux pays. Une autre solution serait de conceptualiser une nouvelle matière scolaire, qui valorise et exploite encore mieux l'hétérogénéité dans la classe et des communautés en ligne. « *L'interaction avec l'altérité* » pourrait viser la cohésion sociale dans un monde en mutation où la multiculturalité et le multilinguisme sont la norme, respecter les valeurs qui sous-tendent les démarches décrites dans le CECR, et exploiter la recherche en communication entre les êtres vivants, y compris les neurosciences cognitives sociales, ainsi que les outils techniques conçus pour soutenir la communication et qui traduisent des phrases bien mieux que leur *sens* ou leur pouvoir symbolique. Dans une perspective actionnelle ancrée dans le domaine du développement durable, *l'interaction avec l'altérité* suivrait également le statut des ODDs pour prioriser les actions à entraîner. Ainsi, les pratiques pédagogiques seraient en permanence axées sur la préparation des élèves à répondre aux besoins du monde réel.

7 Références

7.1 Références bibliographiques

- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 3(3), 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267> [Consulté le 2 février 2021]
- Arnulf, J. K. ; Lu, H. ; Niu, Z. (2014). "Management, Culture and Language: Native and Second Languages in Management Team Communication" *Academy of Management Proceedings*, 01/01/2014, Vol.2014(1), pp.11456-11456
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 47(1), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0033688216631222> [Consulté le 2 février 2021]
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13 (4), 11–26. DOI : <https://doi.org/10.7202/038582ar> [Consulté le 2 février 2021]
- Beacco, J-C. (2018a). L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative. Paris : Didier. Kindle Edition.
- Beacco, J-C. (2018b) *L'éducation plurilingue et interculturelle avec JC Beacco*. Observatoire européen du plurilinguisme. [Série de 16 vidéos] Dernier mis à jour octobre 13, 2018 https://www.youtube.com/playlist?list=PLmN0_lzOfsIjjLMjUmFVUvXGBfX7h5KX7 [Consulté le 15 janvier 2021]
- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of language. Dans Fantini, A. E. & Richards, J. C. (Éds.). *New ways in teaching culture. new ways in TESOL series II: innovative classroom techniques* (pp. 16–21). Alexandria, VA: TESOL. En ligne : <https://scholar.google.it/citations?user=hj8DU0UAAAAJ&hl=en> [Consulté le 2 février 2021]
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. Dans Wurzel, J. (Ed.). (2004). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77).

Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Disponible à :
<https://scholar.google.it/citations?user=hj8DU0UAAAAJ&hl=en>

- Bergh, H. (2017). *The Difficulties of Teaching Intercultural Competence in the EFL Classroom*. Projet de diplôme universitaire de premier niveau
<http://hdl.handle.net/2077/51301> [Consulté le 2 février 2021]
- Blanchet, P. (2014). La dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ? [Vidéo] Communication présentée au conférence d'ouverture du 6^e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE « *Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation* », Université Lille 3, 12 juin 2014. <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/> [Consulté le 2 février 2021]
- Bolitho, R. & Rossner, R. (2020). *Language Education in a changing world challenges and opportunities*. Bristol: Multilingual Matters. doi :
<https://doi.org/10.21832/BOLITH7857> Lien de l'Université de Göteborg :
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2392120&site=ehost-live> [Consulté le 28 avril 2021]
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. Dans : *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 32^e année, N. 3, 1977. pp. 405- 411;
https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828 doi :
<https://doi.org/10.3406/ahess.1977.293828> [Consulté le 2 février 2021]
- Byram, M. (2019). *Michael Byram event : Intercultural communication and language teaching*. Venezia 2018 International Conference on Japanese Language Education (2018 ICJLE). 4 août 2018 [Vidéo] Publié 13 février, 2019.
https://www.youtube.com/watch?v=YmH57rQY_zU [Consulté le 2 février 2021]
Résumé : «The Educational Value of Foreign Language Learning » <https://jle-secondary.webnode.jp/%e3%83%9e%e3%82%a4%e3%82%b1%e3%83%ab%e3%83%bb%e3%83%90%e3%82%a4%e3%83%a9%e3%83%a0-michael-byram/>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. 2nd edition, Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. doi :
<https://doi.org/10.21832/BYRAM0244> [Consulté le 2 février 2021]
- Casasanto, D. (2016). Linguistic Relativity. In Nick Riemer (ed.), *Routledge handbook of semantics*, 158–174. New York: Routledge.

- Castro, P., Sercu, L. & del Carmen Méndez García, M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education, *Intercultural Education*, 15:1, 91-104, DOI: 10.1080/1467598042000190013
- Committee for Economic Development (2006). *Education for global leadership: The importance of international studies and foreign language education for U.S. economic and national security*. Washington, DC: Author.
<https://eric.ed.gov/?id=ED502294> [Consulté le 24 avril 2021]
- Conseil fédérale de la Confédération suisse (2020a). *Déléguée fédérale au plurilinguisme* <https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/fr/home.html> ; Plurilinguisme en Suisse. Dernier mis à jour 27.02.2020.
<https://www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/fr/home/themen/mehrsprachigkeit-der-schweiz.html> [Consulté le 24 avril 2021]
- Conseil fédérale de la Confédération suisse (2020b). *Langues*. Dernier mis à jour 10.06.2020.
<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/gesellschaft/sprachen.html> [Consulté le 2 mai 2021]
- Deardorff, D. & Arasaratnam-Smith, L. (Éds.). (2017). *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315529257> [Consulté le 2 février 2021]
- Dikker, S., Wan, L., Davidesco, I., Kaggen, L., Oostrik, M., McClintock, J., Rowland, J., Michalareas, G., Van Bavel, J. J., Ding, M., Poeppel, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom, *Current Biology*, Volume 27, Issue 9, 2017, pp. 1375-1380, ISSN 0960-9822, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>.
(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982217304116>) [Consulté le 2 février 2021]
- Egli Cuenat, M. (2011). Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et le projet Suisse Passepartout: In *Forum Sprache* 4/11, 43-58.
https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-466100-4_FS052011_AT3_cuenat.pdf [Consulté le 2 février 2021]
- Ennis, M. J. (2015). Toward an integrated approach to language, culture, and communication in the foreign language classroom. In E. Nash, N. C. Brown, & L. Bracci (Éds.), *Intercultural horizons volume III: Intercultural competence: Key to the new*

multicultural societies of the globalized world (pp. 3-33). New Castle upon Tyne, England: Cambridge Scholars.

Fantini, A. E. & Garret-Rucks, P. (2016). Introduction: Expanding our Educational Goals: Exploring Intercultural Competence. Dans Garret-Rucks, P. & Fantini, A. E. (Éds.) (2016). *Dimension 2016. Special Issue: Focus on Intercultural Competence*. Southern Conference on Language Teaching (SCOLT), 18 – 20 f
https://www.academia.edu/26575642/Dimension_2016_Focus_on_Intercultural_Compentence [Consulté le 2 février 2021]

Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 52–61. <https://doi.org/10.1177/1745499920901948> [Consulté le 2 février 2021]

Foreman-Peck, J. & Wang, Y. (2014). *The Costs to the UK of Language Deficiencies as a Barrier to UK Engagement in Exporting: A Report to UK Trade & Investment*. Cardiff Business School. <https://www.gov.uk/government/publications/the-costs-to-the-uk-of-language-deficiencies-as-a-barrier-to-uk-engagement-in-exporting> [Consulté le 2 mai 2021]

Forsberg Lundell, F., & Viklund, R. (2017). *På jakt efter framtidens kompetenser. Om humanioras potential på arbetsmarknaden. [À la recherche de compétences futures. Sur le potentiel des sciences humaines sur le marché du travail.]* Humtank (Humtank rapport # 2). [20 p.]. <http://humtank.se/rappporter/> [Consulté le 2 février 2021]

Français Intensif (s.d.). *Français Intensif* <https://francaisintensif.ca/> [Consulté le 2 février 2021]

Gaffiot, F. (2016). Félix Gaffiot. Dictionnaire latin-français. Nouvelle édition revue et augmentée, dite Gaffiot 2016. version V. M. Komarov. éd. par Gérard Gréco. ISBN 978-2-9554849-0-6. Disponible à : <https://gaffiot.org/> et <https://archive.org/details/gaffiotdictionnairelatinfrançais1934versionnumeriseekomarov2016> [Consulté le 2 février 2021]

Garrido, C. & Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding, *European Journal of Teacher Education*, 29:2, 163-179, doi : <https://doi.org/10.1080/02619760600617342>

- Germain, C. (2016). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International (15 décembre 2016), version E-Book (nouvelle édition de la version format broché de 1993). 351 pages
- Gettliffe, N. (Éd.). (2020). L'approche neurolinguistique : Historique et développements actuels. *Les cahiers de l'AREFLE, 2020 Volume 1 Numéro 1*. Disponible à <http://arefle.fr>
- Ghanem, C. (2017). Teaching Intercultural Communicative Competence: The Perspective of Foreign Language Graduate Student Instructors. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*: Vol. 11: No. 2, Article 9. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110209> [Consulté le 2 février 2021]
- Goddard, Cliff & Anna Wierzbicka. (1995). Key words, culture, and cognition. *Philosophica* 55 (1), 37–67. <http://www.philosophica.ugent.be/fulltexts/55-3.pdf> [Consulté le 2 février 2021]
- Gong, Y., Hu, X, Lai, C. (2018). Chinese as a second language teachers' cognition in teaching intercultural communicative competence, *System*, Volume 78, 2018, pp. 224-233, ISSN 0346-251X, <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.09.009> [Consulté le 2 février 2021]
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (Ch. 5, pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing. En ligne : <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2021/02/HAMMER-IDI-STUDY-ABROAD-ARTICLE-2012.pdf> [Consulté le 2 février 2021]
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 27, Issue 4, 2003, pp. 421-443, ISSN 0147-1767, [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4) [Consulté le 2 février 2021]

- Heukelom, F. (2009). Kahneman and Tversky and the making of behavioral economics. *Erasmus Journal for Philosophy and Economics*, 2(1), 161–164. <https://doi.org/10.23941/ejpe.v2i1.36>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4–11. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n1.24> [Consulté le 2 février 2021]
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives* ; Editions Mardaga, Kindle Edition (format broché : 208 pages)
- Hoyt, K. & Garrett-Rucks, P. (2014). Problematizing pre-service foreign language teachers' interpretations of the cultures standards. *Proceedings of the Intercultural Competence Conference*, November, 2014, Vol. 3, pp. 94-115
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. En ligne: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> [Consulté le 2 février 2021]
- Hänni, D & Zimmermann, N (2018) « L'enseignement des langues en Suisse : entre concorde forcée et diversité coordonnée », *Fédéralisme Régionalisme* [En ligne], Volume 18 : 2018, Le fédéralisme coopératif comme terrain de jeu du droit, La gestion des compétences enchevêtrées : un grand mikado institutionnel, URL : <https://popups.uliege.be/1374-3864/index.php?id=1795> . [Consulté le 5 mars 2021]
- Jackson, J. (Ed.). (2014). *Introducing language and intercultural communication*. New York, NY: Routledge.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist* Vol. 58, Iss. 9, (Sep 2003): 697–720. Doi : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2010). Pour une approche contrastive des formes nominales d'adresse. *Journal of French Language Studies*, 20(1), 3-15. Doi: <http://www.doi.org/10.1017/S0959269509990433> [Consulté le 2 février 2021]

- Kern, R. & Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. Dans Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (Éds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 441 p. ISBN : 978-2-914610-60-5.
- Kohls, L. R. (1984). *The values Americans live by*. Washington, DC: The Washington International Center.
https://www.fordham.edu/download/downloads/id/3193/values_americans_live_by.pdf [Consulté le 2 mai 2021]
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning: lärarens uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Diss. Malmö : Malmö högskola, 2017. [*Enseignement inclusif : perceptions des enseignants sur la planification des cours et le travail en cours dans une perspective d'inclusion des étudiants*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Malmö, Suède]
<https://muep.mau.se/handle/2043/23228> [Consulté le 2 février 2021]
- Kramsch, C. (2018). *Trans-lating culture in the language classroom: An historical challenge*. [Vidéo] Communication présentée au Department of applied linguistics, Berkeley Language Center, University of California, Berkeley. Publié par UMass Boston Applied Linguistics (The YouTube home of the Applied Linguistics Program at UMass Boston) 28 février 2018. https://www.youtube.com/watch?v=ZC_2kJd6hoI [Consulté le 2 février 2021]
- Kramsch, C. (2019). *Language as Symbolic Power: What's in it for foreign language teachers?* [Vidéo et présentation PowerPoint] Communication présentée au Berkeley Language Center, University of California, Berkeley, 19 avril 2019.
<http://blc.berkeley.edu/2019/01/17/lecture-by-c-kramsch-april-5-2019/> [Consulté le 2 février 2021]
- Kramsch, C. (2020). *Language as Symbolic Power* (Key Topics in Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:
<https://doi.org/10.1017/9781108869386> [Consulté le 2 février 2021]

- Leung, C. & Scarino, A. (2016). Reconceptualizing the Nature of Goals and Outcomes in Language/s Education. *The Modern Language Journal*, 100: 81-95. <http://doi.org/10.1111/modl.12300> [Consulté le 2 février 2021]
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. doi : <http://doi.org/10.1002/9781118482070> [Consulté le 2 février 2021]
- Lieberman, M. D. (2007). Social Cognitive Neuroscience: A Review of Core Processes Annual Review of Psychology 2007 58:1, 259-289 <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654> [Consulté le 2 février 2021]
- Lieberman, M. D. (2018). Birds of a Feather Synchronize Together, *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 22, Issue 5, 2018, pp. 371-372, ISSN 1364-6613, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2018.03.001> (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661318300500>) [Consulté le 2 février 2021]
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190. doi: <http://doi.org/10.1017/S0261444806003557> [Consulté le 2 février 2021]
- Lundström, L. (2020). *Att göra vänskap: en kultursociologisk analys av högstadielävers sociala relationer*. Doktorsavhandling i barn- och ungdomsvetenskap vid Stockholms universitet 2020. [*Se faire des amis : une analyse sociologique culturelle des relations sociales des élèves de l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'enfance et de la jeunesse à l'Université de Stockholm 2020] <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1422498/FULLTEXT01.pdf> Relié: *Intervju med Lina Lundström om att göra vänskap i högstadiet* [*Entretien avec Lina Lundström sur le fait de se faire des amis à l'école secondaire*]: <https://www.buv.su.se/forskning/forskningsomr%C3%A5den/barn-och-ungdomsvetenskap/intervju-med-lina-lundstr%C3%B6m-om-att-g%C3%B6ra-v%C3%A4nskap-i-h%C3%B6gstadiet-1.502482> [Consulté le 2 février 2021]
- Lussier, D. (2015). *Webinaire « Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles »*. Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (ACELF). Publié le 9 juin, 2015. [Vidéo] <https://www.acelf.ca/construction-identitaire/webinaires.php> ; [présentation PowerPoint] https://www.acelf.ca/media/webinaires/Webinaire_Culturelles-12mai15.pdf [Consulté le 2 février 2021]

Matsumoto, D., Frank, M. G. & Hwang, H. S. (Eds.) (2013). *Nonverbal communication: Science and applications* (pp. 15-52). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
doi : <https://www.doi.org/10.4135/9781452244037>

New Brunswick Department of Education (2011). Intensive French curriculum Grade 5.

Disponible à

https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education/k12/content/anglophone_sector/curriculum_anglophone.html . Lien direct :

<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/FSL/IntensiveFrenchGrade5.pdf> [Consulté le 19 mai 2021]

Nilholm, C. (2020). Vad hände sen i Essunga? [Que s'est-il passé ensuite à Essunga ?] Claes Nilholms blogg, Uppsala universitet. Blog écrit par le professeur d'éducation avec un accent sur l'éducation spéciale, à l'Université d'Uppsala. Date de publication : 2020-02-03. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-hande-sen-i-essunga-> [Consulté le 15 mai 2021]

Office fédéral de la statistique, Suisse (2021a). *Langues principales selon la région linguistique*. Date de publication : 25.01.2021. Période d'observation : 2019. Numéro OFS : su-f-40.02.01.08.06-2019

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.assetdetail.15384659.html> [Consulté le 24 avril 2021]

Office fédéral de la statistique, Suisse (2021b). *Langues et religions*. Dernier mis à jour : 25.03.2021 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions.html> [Consulté le 24 avril 2021]

Office fédéral de la statistique, Suisse (2021c). *Population > Effectif et évolution*. Dernier mis à jour : 21.06.2021.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/effectif-evolution.html> [Consulté le 24 juillet 2021]

Office fédéral de la statistique, Suisse (s.d.). *Enquête sur la langue, la religion et la culture*.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/enquetes/esrk.html> [Consulté le 18 avril 2021]

- Oranje, J., & Smith, L. F. (2018). Language teacher cognitions and intercultural language teaching: The New Zealand perspective. *Language Teaching Research*, 22(3), 310–329. <https://doi.org/10.1177/1362168817691319> [Consulté le 2 février 2021]
- Organisation des Nations Unies (2020). Rapport sur les objectifs de développement durable 2020. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/progress-report/> [Consulté le 24 avril 2021]
- Organisation des Nations Unies (s.d.). Objectifs de développement durable <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/> [Consulté le 24 avril 2021]
- Organisation internationale pour les migrations (2020). *État de la migration dans le monde 2020*. Genève: Organisation internationale pour les migrations (OIM). e-ISBN 978-92-9068-789-4. <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2020-interactive/?lang=FR> [Consulté le 2 février 2021]
- Parkvall, M. (2019). *Språken. Den nya mångfalden*. [Les langues. La nouvelle diversité.] ISBN: 978-91-7061-789-8 (pdf). Riksbankens Jubileumsfond. Makadam förlag. https://www.rj.se/globalassets/rj-arsbocker/rj2019-2_spraken_den_nya_mangfalden.pdf [Consulté le 2 février 2021]
- Pedro, F. J. (2018). L’approche interculturelle dans l’enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d’enseignement du français langue étrangère au Mozambique. Thèse de doctorat en science du langage, spécialité : didactique des langues. Linguistique. Université de Lorraine, 2018. Français. NNT : 2018LORR0172 . tel-01992625f. En ligne : <http://www.theses.fr/2018LORR0172#> [Consulté le 2 février 2021]
- Piller, I. (2017). *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh University Press.
- Prüfer K, Munch K, Hellmann I, Akagi K, Miller JR, Walenz B, Koren S, Sutton G, Kodira C, Winer R, Knight JR, Mullikin JC, Meader SJ, Ponting CP, Lunter G, Higashino S, Hobolth A, Dutheil J, Karakoç E, Alkan C, Sajjadian S, Catacchio CR, Ventura M, Marques-Bonet T, Eichler EE, André C, Atencia R, Mugisha L, Junhold J, Patterson

- N, Siebauer M, Good JM, Fischer A, Ptak SE, Lachmann M, Symer DE, Mailund T, Schierup MH, Andrés AM, Kelso J, Pääbo S. (2012). The bonobo genome compared with the chimpanzee and human genomes. *Nature*. 2012 Jun 28; 486(7404): 527-31. doi: <https://doi.org/10.1038/nature11128> . PMID: 22722832; PMCID: PMC3498939. [Consulté le 2 février 2021]
- Ragoonaden, K. O. (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 86-105. <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/scholarly-journals/la-compétence-interculturelle-et-formation/docview/1016751469/se-2?accountid=11162> [Consulté le 2 février 2021]
- Sackmann, S., Romani, L., & Primecz, H. (2011). "Culture and negotiated meaning: implications for practitioners" dans Primecz et al. (ed.) *Cross-cultural management in practice: culture and negotiated meanings*. Cheltenham; Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd. Ch. 12 / pp. 139–154
- SCB (2021a). *Sveriges befolkning*. Statistikmyndigheten [Population de la Suède. Office fédéral de la statistique, Suède] Dernier mis à jour : 2021-03-25 <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/sveriges-befolkning/> [Consulté le 5 mars 2021]
- SCB (2021b). *Befolkningsprognos för Sverige*. Statistikmyndigheten [Projection démographique pour la Suède. Office fédéral de la statistique, Suède] Dernier mis à jour : 2021-04-28 <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/befolkningsprognos-for-sverige/> [Consulté le 5 mars 2021]
- SCB (2021c). *Utrikes födda i Sverige*. Statistikmyndigheten [Personnes en Suède nées à l'étranger. Office fédéral de la statistique, Suède] Dernier mis à jour : 2021-03-25 <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/>
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity, *Intercultural Education*, 17:1, 55-72, <https://doi.org/10.1080/14675980500502321> [Consulté le 2 février 2021]

- Shilton, D., Breski, M., Dor, D. & Jablonka, E. (2020) Human Social Evolution: Self-Domestication or Self-Control? *Front. Psychol.* 11:134. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00134> [Consulté le 2 avril 2021]
- Sims, C. (Éd.) (2021). *Särskild begåvning i praktik och forskning*. Lund: Studentlitteratur AB. ISBN: 978-91-44-13567-0
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453–458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683> [Consulté le 2 février 2021]
- Union européenne (2020). La devise de l'Union européenne. https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_fr [Mis à jour le 25 mars 2020].
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Technology Press of Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Mass.: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology
- Williams, R. (2014). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Oxford : Oxford University Press ; New edition.
- Wittgenstein, L. (2010). *Project Gutenberg's Tractatus Logico-Philosophicus, by Ludwig Wittgenstein*. Project Gutenberg. En ligne : <https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf> [Consulté le 2 février 2021]
- Zhao, Y. (2010). Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802> [Consulté le 2 février 2021]

7.2 Documents du corpus : des instruments curriculaires

7.2.1 Recommandations et guides au niveau européen (SUPRA)

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from->

[linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe](#) [Consulté le 2 février 2021]

Beacco J.-C, Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Gouillier F. & Panthier J. (2016a). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education> [Consulté le 2 février 2021]

Beacco J.-C, Fleming, M., Gouillier, F., Thürmann, E., Vollmer, H, avec des contributions de Joseph Sheils (2016b). *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training.-the-language-dimension-in-all-subjects> [Consulté le 2 février 2021]

Byram, M, Gribkova, B, Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques/Strasbourg, 45 p.

Conseil de l'Europe (s.d. a). Tous égaux – tous différents. <https://www.coe.int/fr/web/compass/45> [Consulté le 29 avril 2021]

Conseil de l'Europe (s.d. b). Trois guides fondamentaux. 1) *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2016) ; 2) *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (2016) ; 3) *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007) <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/three-fundamental-guides> [Consulté le 29 avril 2021]

Conseil de l'Europe (s.d. c). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home> [Consulté le 29 avril 2021]

- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 29 avril 2021]
- Conseil de l'Europe (2007). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle - Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. <https://book.coe.int/fr/pedagogie-et-langues-vivantes/4040-developper-et-evaluer-la-competence-en-communication-interculturelle-un-guide-a-l-usage-des-enseignants-de-langues-et-des-formateurs-d-enseignants.html> [Consulté le 29 avril 2021]
- Conseil de l'Europe (2009). *L'Autobiographie de Rencontres Interculturelles - Contexte, concepts et théories*. <https://www.coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters> [Consulté le 29 avril 2021]
- Conseil de l'Europe (2014). *Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. EN – FR. Conseil de l'Europe, série Pestalozzi, n° 3. ISBN 978-92-871-7745-2. <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> [Consulté le 29 avril 2021]
- Conseil de l'Europe (2018a). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. [traduction de la version originale anglaise de 2018, version préliminaire de la version de 2020 du Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (non publiée en français au moment de la rédaction)] <http://www.coe.int/lang-cefr> [Consulté le 29 avril 2021]
- Conseil de l'Europe (2018b). *Kit pédagogique Tous différents – Tous égaux. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. Troisième édition*, 2018. ISBN : 978-92-871-8554-9. <https://rm.coe.int/kit-pedagogique-3e-edition/16808fe383> [Consulté le 29 avril 2021]

Conseil de l'Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. <http://www.coe.int/lang-cefr> [Consulté le 29 avril 2021]

Union européenne (2018). *RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) (2018/C 189/01) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [Consulté le 29 avril 2021]

Willems, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques/Strasbourg, 23 p. <https://rm.coe.int/1680887838> [Consulté le 2 février 2021]

7.2.2 Directives et documents d'orientation au niveau national, Suède (MACRO)

Sveriges riksdag (1992). *Högskolelag (1992:1434), t.o.m. SFS 2019:505* [Le parlement suédois : *Loi sur l'enseignement supérieur, mis à jour 2019:505*] https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 [Consulté le 2 février 2021]

Sveriges riksdag (1993). *Högskoleförordning (1993:100) t.o.m. SFS 2021:245* [Le parlement suédois : *Ordonnance sur l'enseignement supérieur, mis à jour 2021:216*] https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100 [Consulté le 2 février 2021]

Sveriges riksdag (2009). *Språklag (2009:600)*. Promulguée: 2009-05-28. [Le parlement suédois : *Loi sur les langues*] <https://www.riksdagen.se/sv/dokument->

[lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600](https://www.skoledokument.se/lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600)

[Consulté le 2 février 2021]

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk (reviderad 2017)*.

[L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Commentaires détaillés sur le programme d'études en langues modernes (révisé en 2017)*].

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3866> [Consulté le 2 février 2021]

Skolverket (2019a). *Kursplan - Moderna språk*. Valable jusqu'au 30 juin 2022. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Descriptif des cours de langues modernes*].

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMSP01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

[Consulté le 2 février 2021]

Skolverket (2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Curriculum scolaire pour l'enseignement primaire et secondaire. Révisée en 2019*]

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> [Consulté le 2

février 2021]

Skolverket (2019c). *Språkvalet i grundskolan*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Le choix de langue à l'école primaire et secondaire*]. <https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/smanavigation-elevs-rattigheter/sprakvalet-i-grundskolan>

[Consulté le 2 février 2021]

Skolverket (2019d). *Timplan för grundskolan*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Organisation et horaires d'enseignement primaire et secondaire*]

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan> [Consulté le 2 février 2021]

Skolverket (2019e). *Lärarprognos 2019. Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier. Dokumentdatum: 2019-12-05. Diarienummer 5.1.3-2018:1500*. [Prévisions des enseignants 2019. Présentation de la mission visant à produire des prévisions périodiques des besoins

des enseignants des écoles maternelles et des différentes catégories d'enseignants]
Disponible à : <https://www.skolverket.se/publikationer?id=5394> [Consulté le 5 mars 2021]

Skolverket (2020). Rätt till modersmålsundervisning [Droit à un enseignement de sa propre langue maternelle] <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning> [Dernière mise à jour : 03 septembre 2020] [Consulté le 2 mars 2021]

Skolverket (2021a). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21. Dnr: 5.1.1-2020:1312*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : Élèves et unités scolaires au système scolaire obligatoire l'année scolaire 2020 - 2021] Disponible à : <https://www.skolverket.se/publikationer?id=7920> [Consulté le 6 août 2021]

Skolverket (2021b). *Kursplan - Moderna språk*. Valable du 1 juillet 2022. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Descriptif des cours de langues modernes*]. Disponible à : <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022#skvtableofcontent7153> Dernier mis à jour : 30 juin 2021. [Consulté le 5 juillet 2021]

Skolverket (2021c). *Språk och interkulturalitet*. Lärportalen. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *langues et interkulturalité*. Module d'apprentissage pour les enseignants de langues modernes, dans le portail d'apprentissage en ligne pour une formation continue des enseignants en exercice] <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1a-moderna-sprak/Grundskola/912-Sprak-och-interkulturalitet> [Consulté le 15 avril 2021]

Skolverket (2021d). *Scheman och lärotider*. [L'Agence nationale de l'éducation en Suède : *Horaires et temps d'études*] Dernier mis à jour : 30 juin 2021 <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/scheman-och-larotider> [Consulté le 5 juillet 2021]

7.2.3 Directives au niveau cantonal de la Confédération suisse (MACRO)

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich* auf der Grundlage des Lehrplans 21, vom Bildungsrat des Kantons Zürich am 13. März 2017 erlassen. [Conseil de l'éducation du canton de Zurich : Curriculum

pour la scolarité obligatoire du canton de Zurich, basé sur le Curriculum 21, édicté par le Conseil de l'éducation du canton de Zurich le 13 mars 2017.] *Überblick* [Aperçu général], *Grundlagen* [Notions de base], *Fachbereich Sprachen* [Domaine des langues] <https://zh.lehrplan.ch/downloads.php>

Bildungsrat des Kantons Zürich (2017). *Volksschule. Lektionentafel für die Kindergarten-, Primar- und Sekundarstufe*. Beschluss Bildungsrat 2017 / 05. Sitzungsdatum 13. März 2017. [Conseil de l'éducation du canton de Zurich : *École élémentaire. Tableau des leçons pour les niveaux maternel, primaire et secondaire*] <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2017-brb-5-volksschule-lektionentafel-fuer-die-kindergarten-primar-und-sekundarstufe.html> [Consulté le 5 mars 2021]

7.2.4 La formation des enseignants au niveau institutionnel, Suède (MESO)

Université Dalarna (Högskolan Dalarna), Suède (2021)

Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : Ämneslärarprogrammet inriktning grundskolans årskurs 7-9 ingång franska. [Programme des enseignants de matières axé sur le travail de la 7e à la 9e année de l'école obligatoire, première matière : français] 240 ECTS (4 ans d'études à temps plein). <https://www.du.se/sv/Utbildning/Program/amneslararprogrammet--inriktning-grundskolan-arskurs-7-9/amneslararprogrammet--inriktning-grundskolan-arskurs-7-9---franska/> [Consulté le 5 mars 2021]

Université de Göteborg (Göteborgs universitet), Suède (2021)

- 1) Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9, Förstaämne: Franska [Programme des enseignants de matières axé sur le travail de la 7e à la 9e année de l'école obligatoire, première matière : français] 240 – 270 ECTS (4 – 4,5 ans d'études à temps plein). <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/amneslararprogrammet-med-inriktning-mot-arbete-i-grundskolans-arskurs-7-9-forstaamne-franska-11a79-ffr7> [Consulté le 5 mars 2021]

- 2) Des cours autonomes de français du niveau de base (à combiner avec KPU pour obtenir un diplôme d'enseignant de français). 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) :
- a. Franska Grundkurs, 30 hp Grundnivå, FR1111 [Cours de base de français, 30 ECTS niveau de base] <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/franska-grundkurs-fr1111> [Consulté le 5 mars 2021]
 - b. Franska Fortsättningskurs, 30 hp Grundnivå, FR1200 [Cours de perfectionnement du français, 30 ECTS niveau de base] <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/franska-fortsattningskurs-fr1200> [Consulté le 5 mars 2021]
 - c. Franska, Fördjupningskurs, del I, 15 hp Grundnivå, FR1303 [Cours de français approfondi, partie I, 15 ECTS niveau de base] <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/franska-fordjupningskurs-del-i-fr1303> [Consulté le 5 mars 2021]
 - d. Franska Självständigt arbete på fördjupningsnivå, 15 hp Grundnivå, FR1302 [Étude indépendante en français, mémoire, 15 ECTS niveau de base] <https://www.gu.se/studera/hitta-utbildning/franska-sjalvstandigt-arbete-pa-fordjupningsniva-fr1302> [Consulté le 5 mars 2021]

Université de Jönköping (Jönköping university), Suède (2021)

Programme complémentaire de formation des enseignants (noyau pédagogique uniquement) : Kompletterande pedagogisk utbildning, inriktning grundskolan årskurs 7-9 [Enseignement pédagogique complémentaire, spécialisation année scolaire obligatoire 7-9]. 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) : <https://ju.se/studera/valj-utbildning/program/program-pa-grundniva/kompletterande-pedagogisk-utbildning-inriktning-grundskolan-arskurs-7-9.html> [Consulté le 5 mars 2021]

Conditions d'éligibilité : 90 ECTS de français du niveau de base, premier cycle universitaire. L'université de Jönköping n'offre plus de cours de français ; cependant, ils acceptent des ECTS obtenus par des cours autonomes de français offerts par les autres universités ici mentionnées.

Université de Linköping (Linköpings universitet), Suède (2021)

Programme complémentaire de formation des enseignants (noyau pédagogique uniquement) : Kompletterande pedagogisk utbildning till ämneslärare i gymnasieskolan [Formation pédagogique complémentaire pour les enseignants des matières du secondaire supérieur (permet aussi d'enseigner la 7^e à la 9^e année de l'école obligatoire)]. 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) :

<https://liu.se/studieinfo/program/11gy1/5108> [Consulté le 5 mars 2021]

Conditions d'éligibilité : 90 ECTS de français du niveau de base, premier cycle universitaire. L'université de Linköping n'offre plus de cours de français ; cependant, ils acceptent des ECTS obtenus par des cours autonomes de français offerts par les autres universités ici mentionnées.

Université de Stockholm, Suède (2021)

1) Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : Ämneslärarprogram med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, Svenska som andraspråk, Franska [Programme des enseignants de matières axé sur le travail au lycée (permet aussi d'enseigner la 7^e à la 9^e année de l'école secondaire en tant que « surqualifié »), première matière : suédois langue étrangère, deuxième matière : français] 300 ECTS (5 ans d'études à temps plein) : <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/lldiy-gy2f-1.411966> [Consulté le 5 mars 2021]

2) Programme complémentaire de formation des enseignants (noyau pédagogique uniquement) : Kompletterande pedagogisk utbildning till ämneslärare i gymnasieskolan [Formation pédagogique complémentaire pour les enseignants des matières du secondaire supérieur (permet aussi d'enseigner la 7^e à la 9^e année de l'école obligatoire)]. 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) : <https://www.su.se/hsd/utbildning/v%C3%A5ra-utbildningar/program/kompletterande-pedagogisk-utbildning#KPU-%C3%A4mnen%20vid%20SU> ; Pour la matière français : <https://www.su.se/romklass/utbildning/v%C3%A5ra-utbildningar/franska/franska-kursutbud-h%C3%B6st-2021-1.545181> [Consulté le

5 mars 2021]

Conditions d'éligibilité : 120 ECTS de français du niveau de base, premier cycle universitaire (120 ECTS au lieu de 90 ECTS, car ce programme vise en premier ligne l'enseignement en secondaire supérieur ; l'université de Stockholm n'offre aucune option pour n'enseigner que le français au cycle secondaire). Le contenu doit correspondre étroitement au contenu des cours autonomes de français énumérés ci-dessous.

- 3) Des cours autonomes de français du niveau de base (à combiner avec KPU pour obtenir un diplôme d'enseignant de français). 120 ECTS (2 ans d'études à temps plein) :
 - a. Franska I, 30 hp grundnivå, FR130B [Français I, 30 ECTS niveau de base] <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/fr130b-1.412748> [Consulté le 5 mars 2021]
 - b. Franska II, 30 hp, FR230B [Français II, 30 ECTS niveau de base] <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/fr230b-1.412260> [Consulté le 5 mars 2021]
 - c. Franska III, 30 hp, FR330B [Français III, 30 ECTS niveau de base] <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/fr330b-1.412284> [Consulté le 5 mars 2021]
 - d. Franska Kandidatkurs, 30 hp, FRK30B [Cours de licence, comprend mémoire, 30 ECTS niveau de base] <https://www.su.se/sok-kurser-och-program/frk30b-1.412439> [Consulté le 5 mars 2021]

Université d'Uppsala, Suède (2021)

- 1) Programme complet de formation des enseignants de français + une matière supplémentaire : Franska - Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan [Programme des enseignants de matières axé sur le travail au lycée (permet aussi d'enseigner la 7e à la 9e année de l'école obligatoire), première matière : français] 300 ECTS (5 ans d'études à temps plein) :

<https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/program/?pInr=FRAN&pKod=UGY2Y> [Consulté le 5 mars 2021]

- 2) Programme complémentaire de formation des enseignants (noyau pédagogique uniquement) : Inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9 - Kompletterande lärarutbildning 2021/2022 [Formation pédagogique complémentaire, spécialisation année scolaire obligatoire 7-9, période d'études 2021/2022)]. 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) :

<https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/program/?pInr=GRUN&pKod=UKL2Y> [Consulté le 5 mars 2021]

Conditions d'éligibilité : 90 ECTS de français du niveau de base, premier cycle universitaire, dont le contenu correspond étroitement au contenu des cours autonomes de français énumérés ci-dessous.

- 3) Des cours autonomes de français du niveau de base (à combiner avec KPU pour obtenir un diplôme d'enseignant de français). 90 ECTS (1,5 ans d'études à temps plein) :

- a. Franska A1, 30 hp, 5FR009 [Français A1, 30 ECTS niveau de base]

<https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kurser/?kKod=5FR009&typ=1> [Consulté le 5 mars 2021]

- b. Franska B1, 30 hp, 5FR022 [Français B1, 30 ECTS niveau de base]

<https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kurser/?kKod=5FR022&typ=1> [Consulté le 5 mars 2021]

- c. Franska C1, 30 hp, 5FR023 [Français C1, 30 ECTS niveau de base]

<https://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kurser/?kKod=5FR023&typ=1> [Consulté le 5 mars 2021]

7.2.5 La formation des enseignants au niveau institutionnel, Suisse (MESO)

Bleichenbacher, L., Kuster, W., Heinzmann, S., Hilbe, R., & Annen, M. (2019). *Entwicklung sprachensübergreifender curricularer Elemente für die Ausbildung von Sprachenlehrpersonen Sek I*. Zweite, überarbeitete Auflage. Pädagogische

Hochschule St. Gallen (PHSG). [Développement d'éléments curriculaires interlinguistiques pour la formation des professeurs de langues Sek 2. Deuxième édition révisée. Haute école pédagogique de Saint-Gall]

<https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/999> [Consulté le 5 mars 2021]

Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) [Haute École Pédagogique de Saint-Gall] (2021)

Programme complet de formation des enseignants de français + trois matières supplémentaires :

Descriptif du programme Bachelor-Master-Studium, Sekundarstufe I :

<https://www.phsg.ch/de/studium/sekundarstufe-1/bachelor-master-studium> [Consulté le 5 mars 2021]

Option 1 : Master of Arts in Secondary Education, après « Studiengang phil. I : (Deutsch + 3 weitere Fächer) » [Maîtrise des arts en enseignement secondaire, à la suite du programme phil. I : allemand + 3 matières scolaires supplémentaires, dont par exemple le français]. 270 ECTS (4,5 ans d'études à temps plein).

Option 2 : Master of Science in Secondary Education, après « Studiengang phil. II (Mathematik + 3 weitere Fächer) ». [Maîtrise en sciences en enseignement secondaire, à la suite du programme phil. II : mathématiques + 3 matières scolaires supplémentaires, dont par exemple le français]. 270 ECTS (4,5 ans d'études à temps plein).

Descriptifs des modules de cours en langues étrangères, et des directives pour les séjours linguistiques / compétences linguistiques [Fremdsprachen, Richtlinien Sprachaufenthalte / Sprachkompetenz (2016)] :

<https://www.phsg.ch/de/fremdsprachen> [Consulté le 5 mars 2021]