

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

3 | 2008

Recherches en didactique des langues

Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel

Hélène Peyrard-Zumbihl



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2946>

DOI : 10.4000/rdlc.2946

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Hélène Peyrard-Zumbihl, « Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 30 juillet 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2946> ; DOI : 10.4000/rdlc.2946

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Langue de spécialité et didactisation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel

Hélène Peyrard-Zumbihl

Introduction

- 1 Une réflexion personnelle sur la compétence de médiation culturelle en tant que praticien-chercheur m'a menée à mettre en place une recherche-action sur le terrain auprès d'étudiants en IUP VAIMI (Ventes et Achats Industriels en Milieu International). Ces étudiants doivent effectuer, en première année, un stage de six mois dans une entreprise à l'étranger. Or, comme le déclare C. Geoffroy (2001), la compétence linguistique seule n'est plus suffisante à un futur cadre pour parvenir à une communication efficace dans un contexte interculturel. La compétence de médiation culturelle, qui permet au locuteur de devenir un médiateur entre sa propre culture et la culture de l'autre, mérite dans un premier temps d'être redéfinie en utilisant de nombreux concepts empruntés aux sciences sociales. De même, il a paru essentiel de s'interroger sur le processus d'acquisition de cette compétence particulière, qui fait intervenir à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. La connaissance de ce processus faisant intervenir à la fois des aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage est au centre de nos interrogations en tant que didacticiens des langues. En effet, il est important de vérifier si une didactisation de cette compétence est possible, afin de permettre à l'apprenant de parvenir à une véritable compétence de communication.

- 2 Ainsi, cette recherche-action est située au centre d'une réflexion linguistique, culturelle et didactique par une prise en compte indispensable du lien entre langue et culture en didactique des langues.

Mise en place d'une recherche-action pour concevoir l'apprentissage de la communication interculturelle en langue étrangère

- 3 La recherche-action est un perpétuel aller et retour entre théorie et pratique. Ainsi, il est important de situer cette recherche et cette expérimentation en didactique de l'anglais de spécialité dans un cadre d'apprentissage spécifique car : « *une recherche-action est une réponse à une situation particulière, le contexte dans lequel elle surgit reste singulier* » (Catroux, 2002). Les résultats obtenus ne concernent que cette situation d'apprentissage bien précise et dans un souci de « déontologie scientifique », je n'apporterai aucune généralisation dans l'analyse des résultats. La validation ou l'invalidation des hypothèses, ne concerneront que ce contexte d'apprentissage. Cette expérimentation souhaite cependant donner des pistes et être une voie pour de futures recherches sur la didactisation de la compétence de médiation culturelle dans d'autres cadres d'apprentissage.
- 4 Elle m'a permis - en tant que praticien chercheur - de définir un cadre théorique avec des concepts centraux tels que la culture, l'altérité, l'empathie, sous des angles cognitivistes, constructivistes et humanistes et de valider ou d'invalidier, sur le terrain, les hypothèses de départ, à savoir l'importance d'un stage dans une entreprise à l'étranger et le rôle primordial de l'apprentissage expérientiel dans l'acquisition d'une compétence de médiation culturelle.

Définition de la compétence de médiation culturelle

- 5 Nous évoluons dans un monde en perpétuel changement avec une mondialisation accrue des relations économiques. La conséquence en est que la seule compétence linguistique ne semble plus suffisante pour une communication efficace. Une autre compétence est désormais nécessaire qui vient compléter la compétence linguistique : celle de médiateur culturel entre sa propre culture et la culture de l'autre. Il ne suffit pas pour un cadre en entreprise de s'exprimer sans faute de syntaxe encore faut-il que son discours intègre les aspects de la culture de l'autre afin de ne pas le choquer.

La notion de compétence

- 6 Le terme de compétence demande à être défini car il peut prendre plusieurs acceptions.
- 7 Pour Bailly (1997 : 43), la notion de compétence représente « *un niveau de maîtrise* » ou d'« *expertise* » atteint par un sujet dans un domaine de l'activité langagière. Elle cite Cossu¹ (1995 : 238) pour qui la compétence est :
- La maîtrise des savoirs et savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun. (...).
La compétence est le contexte concret qui permet d'évaluer une capacité.
- 8 Il s'agira de faire la distinction entre « compétence », « capacité » et « savoir-faire ».

- 9 Pour Bailly (1998 : 28), la « capacité » est une aptitude cognitive plus ou moins générale (apprise, pour l'essentiel) à utiliser des connaissances précises dans les tâches spécifiques d'une discipline scolaire donnée.
- 10 Bailly (1998 : 28) donne ainsi l'exemple de l'acquisition de l'anglais :
 les « capacités » pertinentes consistent à utiliser, à mobiliser et à mettre en œuvre à bon escient, dans les quatre savoir-faire de la communication, des savoirs bien assimilés de langue (grammaire, lexique, phonologie, expressions fonctionnelles) et de culture.
- 11 Ces capacités se développent à travers des activités de pratique langagière en situation de simulation énonciative avec des activités conceptuelles conscientes et des apprentissages et pratiques imposés par le cadre didactique de l'apprentissage.
- 12 La compétence désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue. Cette connaissance implique la faculté de comprendre et de produire, à partir d'un nombre fini de règles (Siouffi & Van Raemdonck, 1999). Le concept de performance, assez proche du concept de parole chez Saussure, désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans des actes de parole qui sont chaque fois différents.

La notion de médiation culturelle

- 13 Geoffroy (2001 : 368) distingue différentes phases d'accès à la compétence de médiation culturelle (2001 : 368) :

La première phase : curiosité et étonnement

Pour Geoffroy il s'agit de la tolérance à l'ambiguïté que Reitter (1997 in Geoffroy, 2001 : 369) décrit comme « la capacité de tolérer les dissonances cognitives » et qui est à rapprocher des attitudes du médiateur culturel (intercultural speaker) décrites par Byram (1997), à savoir : curiosité et franche ouverture, volonté de suspendre sa défiance à l'encontre des autres cultures et ses convictions envers la sienne. D'où la volonté de rechercher des occasions de confrontation avec l'autre et l'altérité. Mais il ne s'agit pas de recherche de l'exotisme. Au-delà de la recherche de la différence, il y a la volonté de remettre en question ses propres valeurs et préjugés et une volonté d'expérimenter les différentes étapes d'adaptation et d'interaction avec une autre culture afin de s'y intégrer.

La deuxième phase : reconnaissance et appréciation des différences

Elle concerne la maîtrise des fonctions cognitives décrites par Reitter (1997 in Geoffroy, 2001 : 370) :

L'objectivité (comprendre comment mes sentiments affectent ma capacité de comprendre le monde), le recul (qui permet, au-delà des idées reçues, la spéculation intellectuelle et la création), la logique (la compréhension des chaînes causales, des rapports entre les moyens et les fins et des effets systémiques).

Pour Byram également, (1997 in Geoffroy, 2001 : 371) :

la prise de conscience que l'on est un produit de sa propre socialisation est un prérequis à la compréhension de ses propres réactions à l'altérité.

La troisième phase : l'accès à la médiation

Reitter (1997 in Geoffroy, 2001 : 372) définit cette phase comme la « transformation des savoirs en décision ». Pour Byram (1997 in Geoffroy, 2001 : 372), il s'agit de savoir « interpréter et mettre en relation », c'est-à-dire avoir la capacité à identifier des aires de représentations conflictuelles. Byram (1997) insiste pour que cette interprétation et cette prise de décision se fassent en temps réel. Dans le cadre d'une expérience à l'étranger, par

exemple, des exercices de verbalisation de l'expérience, au retour du séjour, en faisant raconter aux étudiants des anecdotes frappantes de situations d'interprétation et de décision permettraient peut-être de les faire s'interroger sur ces dysfonctionnements et de les analyser.

Formation ou sensibilisation à la compétence de médiation culturelle

- 14 La compétence de médiateur culturel ne peut être innée, même si certains individus y sont mieux préparés que d'autres du fait de leur vécu personnel. Les actions de formation et de sensibilisation deviennent indispensables (Geoffroy, 2001 : 374). Les enseignants de langue ont un rôle à jouer, aux côtés des experts en management interculturel.
- 15 Byram, Zarate et Neuner (1997) remettent donc en question un présupposé, défendant l'idée que les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des « ersatz » des locuteurs natifs. Il faut, au contraire, leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de créer des liens entre les deux cultures et de devenir, en conséquence, des personnalités plus mûres et plus complexes.
- 16 L'enseignement et l'apprentissage des langues a généralement pris pour référence la distinction entre locuteur natif et locuteur non-natif (Kramsch, 1998 : 16). Byram, Morgan *et al.* (1994) ont proposé que les apprenants d'une langue étrangère, plutôt que d'essayer de se rapprocher d'un locuteur natif, apprennent comment devenir des médiateurs culturels.
- 17 Kramsch se pose la question de savoir ce qu'est un locuteur natif. Est-on un locuteur natif par naissance ou par éducation ? Pour Chomsky par exemple, le simple fait d'être un être humain donne la capacité de discerner entre le vrai et le faux grammatical. Le locuteur natif de Chomsky n'a pas de réalité sociale. Pour d'autres auteurs, l'environnement social joue un rôle, mais un rôle inconscient.
- 18 La question qui préoccupe les linguistes et les professeurs de langue est de savoir si un locuteur non-natif peut devenir un locuteur natif. Là se pose un problème socio-culturel : sur quoi est fondée la supériorité d'une communauté de langue ? Pour Kramsch c'est une question essentielle qui va beaucoup plus loin que la simple acquisition d'une compétence linguistique ou culturelle. Pour nous, il ne semble pas que la question se pose en ces termes : pour Kramsch (1998), il s'agit d'être intégré à un groupe, une communauté de langue mais dans le cas qui nous occupe, le problème n'est pas d'être intégré et de perdre peut-être sa culture source mais plutôt d'être accepté et reconnu pour ce que l'on est par l'autre communauté de langue. C'est en cela que l'apprenant d'une langue étrangère va pouvoir devenir un médiateur entre sa propre culture et celle de l'autre.

Le contenu socio-culturel

- 19 Byram, Zarate et Neuner (1997) considèrent tout d'abord la compétence socioculturelle comme un contenu « dont les apprenants devraient être conscients ». Si l'on se place dans une approche cognitiviste, ce terme de « conscience » pose problème (Ledoux 2002).
- 20 Pour Ledoux (2002 : 20) :

Les neuroscientifiques ont traditionnellement évité d'étudier la conscience (...). Les temps ont cependant changé et les discussions sur la conscience se développent chez les neuroscientifiques (...). Arriver à comprendre les mécanismes de la

conscience serait sûrement une percée scientifique majeure, mais cela n'expliquerait pas comment fonctionne le cerveau ou comment il fait les individus que nous sommes.

- 21 Il sera souligné également comme primordiale, non pas la « conscience » mais la « compréhension » de la part des apprenants de l'importance du contenu socioculturel (savoir appréhender, mémoriser et reconnaître ce contenu socioculturel). On peut difficilement donner des explications sur nos actes ou nos pensées par la simple utilisation du terme « conscience » sans tenir compte des progrès les plus récents en neurobiologie.
- 22 Damasio (1999 : 174) donne la définition suivante de la conscience :

Il y a production de conscience-noyau lorsque les dispositifs de représentation du cerveau engendrent un compte-rendu en images, non verbal, de la manière dont le propre état de l'organisme est affecté par le traitement, opéré par ce dernier, d'un objet et lorsque ce processus met en valeur l'image de l'objet causal, le plaçant ainsi de façon saillante dans un contexte spatio-temporel (*en italique dans le texte*).
- 23 Ainsi peut-être pourrions-nous intégrer aux théories de Byram sur l'interculturel une explication cognitive au processus d'acquisition de la compétence de médiateur culturel. Camilleri (2002 : 53) présente les trois aspects importants, selon elle, de la sensibilisation interculturelle : « *la complexité cognitive, la co-orientation affective, et le comportement verbal et non verbal* ».
- 24 Il s'agirait donc plutôt ici, de sensibiliser l'apprenant et de faire appel chez lui, à des processus aussi bien affectifs que cognitifs.
- 25 On constate une tendance à prendre le locuteur natif comme modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère. Quelle que soit la valeur de ce critère pour la fixation des objectifs à atteindre en matière de compétence linguistique, on méconnaîtrait la situation sociale des apprenants si l'on attendait d'eux qu'ils se modèlent sur les locuteurs natifs en ce qui concerne la compétence socioculturelle. Les locuteurs natifs vivent au centre d'un système de valeurs et de croyances d'où ils ont une perception – ethnocentrique – de leur propre expérience socioculturelle et de leurs contacts avec d'autres cultures. Étant situés à l'extérieur de cette même culture, les apprenants d'une langue étrangère la perçoivent différemment, vue dans une perspective – ethnocentrique – qui leur est propre. En outre, lorsqu'il y a interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun envisage l'altérité de son interlocuteur dans sa propre perspective, ce qui fait partie intégrante de toute interaction.
- 26 Cette remarque est essentielle pour cette recherche. On ne peut pas demander à un apprenant d'oublier sa culture. Mais il peut devenir, en revanche, un médiateur entre sa propre culture et la culture du locuteur natif s'il a pu appréhender l'altérité de son interlocuteur.
- 27 C'est pourquoi Byram, Zarate et Neuner (1997) soutiennent qu'il faut considérer l'apprenant comme un « *intermédiaire culturel* ». Selon eux, il faut modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre européen de référence, à savoir, le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que « *locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue* ».
- 28 Cette considération est primordiale pour les apprenants d'une L2 dans un but spécifique, comme le sont les futurs cadres d'entreprise (Geoffroy, 2001). Pour communiquer convenablement avec un locuteur natif, il ne sera pas nécessaire que le cadre ait une

compétence linguistique similaire à celle de son interlocuteur mais, par contre, sa compétence en tant qu'intermédiaire culturel va être déterminante dans la réussite du processus de communication.

- 29 Il faut donc accorder une place prépondérante à l'apprentissage interculturel à l'intérieur duquel l'apprentissage linguistique n'est que l'un des multiples moyens de se rapprocher d'un autre groupe socioculturel. Cependant, en ce qui concerne le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, nous devons reconnaître que l'apprentissage de la langue est le souci prédominant des enseignants et des apprenants. Cela entraîne une distorsion de la relation entre les compétences linguistiques et les autres compétences (par exemple la proxémie et les significations non verbales), qui vont, elles aussi, dépendre d'un contexte culturel. Il serait souhaitable d'intégrer cette distorsion lorsque l'on prend tel ou tel modèle linguistique comme point de départ, par exemple en proxémie, la poignée de main dans la culture française ou anglaise.

Compétence linguistique et compétence interculturelle

- 30 En fait, les diverses compétences forment un tout (Van Ek, 1986 in Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 4). Il faut donc clarifier, dans une perspective d'évaluation, la question du chevauchement des compétences et des distinctions à établir entre elles.
- 31 Les connotations, de certains mots dans une langue et une culture données peuvent être particulièrement riches (Agar, 1991 in Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 4), ou peuvent véhiculer un sens spécifique propre à une culture particulière (Galisson, 1987 in Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 4). D'autres mots peuvent avoir une connotation culturelle précise, mais moins riche, ainsi qu'il est suggéré dans *The Threshold Level* (Van Ek et Trim, 1991 : 104 in Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 4). D'autres termes ont encore une charge culturelle (Widdowson, 1988 in Byram, Zarate et Neuner, 1997 : 5). L'évaluation de l'acquisition du vocabulaire recouvre donc à la fois la compétence linguistique et la compétence socioculturelle. Cet argument vaut également pour l'acquisition des formes verbales qui expriment des conventions sociales, telles que les formules de politesse auxquelles *The Threshold Level 1990* accorde une place particulière.
- 32 D'autres dimensions de la compétence socioculturelle sont liées à la compétence linguistique tout en étant indépendantes. Elles peuvent en être distinctes de deux façons. Premièrement, il existe des connaissances pratiques et théoriques liées à une langue et à une culture spécifiques, telle que la connaissance de la gestuelle et de la proxémie, que l'on peut acquérir indépendamment de la compétence linguistique dans la langue en question. Deuxièmement, il existe des attitudes et des savoirs pratiques que l'on peut acquérir dans le contexte d'une langue particulière, mais qui ne sont pas propres à cette langue, par exemple, la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs personnelles, ou l'aptitude à servir d'intermédiaire entre des personnes appartenant à sa propre culture et celles appartenant à une culture étrangère.
- 33 Pour Camilleri (2002 : 69), afin de développer la compétence interculturelle en salle de classe, il convient :
- de développer la complexité cognitive face à de nouveaux environnements ;
 - d'ouvrir le champ de la co-orientation affective sur de nouveaux groupes culturels ;
 - d'adapter son comportement aux différentes interactions avec d'autres groupes sociaux.

- 34 Il en découle que pour l'évaluation d'aspects relativement indépendants de la compétence interculturelle en matière de communication, un cadre de travail doit permettre une évaluation différenciée des individus d'après des critères qui mettent en relief les divers degrés d'indépendance de la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique.
- 35 Il est à noter que l'évaluation des compétences socioculturelles présente quelques spécificités. Cette évaluation est délicate pour différentes raisons.
- La description des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues fait appel à une interaction entre des disciplines récentes telles que la sociologie et l'anthropologie et ce n'est que depuis peu de temps que ces disciplines entretiennent entre elles des rapports systématiques.
 - La perspective interdisciplinaire apportée par les sciences sociales apparaît incontournable pour décrire avec rigueur ce domaine.
 - Dans les systèmes éducatifs, l'évaluation explicitement qualitative des compétences est récente.
 - Toute évaluation de l'apprentissage susceptible de refléter la personnalité des apprenants ou leur développement psychologique dans des domaines autres que cognitifs soulève la question de la responsabilité éthique ou morale ; cette évaluation risque d'imposer un cadre de valeurs idéologiquement construit.
- 36 Ce problème de l'évaluation de l'acquisition de la compétence de médiation culturelle ne rentre pas dans le cadre de cette recherche, mais il serait par la suite très intéressant de voir comment évaluer des acquisitions qui s'avèrent être extrêmement personnelles.

Médiation culturelle et anglais de spécialité

- 37 En regard de cette compétence de médiateur culturel, dans le domaine de l'enseignement d'anglais de spécialité, Gohard-Radenkovic (1999, in Isani, 2001) propose un certain nombre de compétences à construire avec l'étudiant tout en étant consciente des limites de cette approche méthodologique :
- construire avec l'étudiant une analyse critique des théories de l'interculturel ;
 - construire avec l'étudiant des compétences référentielles s'appuyant sur une bonne connaissance de sa propre société (macro-dimensions politiques, économiques, historiques) mais également en se référant à une bonne culture professionnelle ;
 - construire avec l'étudiant des compétences de distanciation en interrogeant sa propre perception des « réalités socioculturelles » ;
 - construire des compétences d'observation ou des compétences sémiotiques, en travaillant sur des exemples ;
 - construire des compétences d'analyse et d'interprétation ou des hypothèses d'interprétation ;
 - construire des compétences stratégiques fondées.
- 38 En résumé, il s'agit pour ces futurs « médiateurs culturels » de développer non seulement une capacité d'analyse interculturelle, mais aussi de développer une capacité d'analyse interculturelle au sein d'une même entreprise, d'un même service. La finalité de cette démarche méthodologique est de construire avec l'étudiant des compétences transférables nécessaires à la profession de « médiateurs culturels en entreprise » en n'oubliant pas toutefois qu'il s'agit bien d'accompagner une médiation, une négociation

entre des individus concrets, ayant des enjeux, porteurs de cultures et de subcultures et non pas une médiation entre des cultures abstraites.

- 39 Mais cette démarche anthropologique peut présenter des limites :
- les outils conceptuels, qui simplifient toujours la complexité des situations interculturelles rencontrées en contexte professionnel ;
 - l'intervention des paramètres individuels, l'histoire familiale de la personne qui s'expatrie, les traumatismes vécus par rapport à l'autre... ;
 - les difficultés politiques pouvant exister entre les deux pays ;
 - la perception du statut, de la position de l'expatrié, les stéréotypes de ses interlocuteurs sur le pays qu'il représentera.

Lien langue-culture, une approche sociolinguistique et pragmatique

- 40 Cette approche intègre des aspects pragmatiques inspirés des théories de Hymes, Searle et Austin. En effet, on considère ici la langue en contexte » *each person (...) is an individual, but an individual influenced by family, community, country, and even language.* (Valdes, 1986 : vii).
- 41 Dans son sens courant, la langue est un langage commun à un groupe social. Elle est donc considérée comme le moyen de mise en œuvre du langage, faculté d'expression et communication verbale entre les hommes (Siouffi et Van Raemdonck, 1999).
- 42 Selon Saussure la langue est un code, c'est-à-dire un ensemble de règles qui s'impose à l'ensemble de ses usagers. Ce code existe en dehors d'eux, ils n'ont aucune prise directe sur lui. La langue est vue comme phénomène social, comme un fait collectif : c'est en fait un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions que le corps social adopte pour permettre l'exercice de cette faculté par les individus. Pour Saussure, la parole, elle, est individuelle.
- 43 Pour Auroux (2001), la question fondamentale reste de savoir si le langage humain est réductible à un code. On peut trouver des réponses dans différentes théories linguistiques.
- 44 La prise en compte du contexte extralinguistique a permis le développement de la pragmatique linguistique. Ici, le langage n'a pas pour seule fonction de décrire le monde : il agit sur lui. Austin et Searle vont ainsi développer la théorie des « *actes de langage (speech acts)* ».
- 45 Le courant sociolinguistique dominé par Labov s'intéresse surtout à l'inscription culturelle et sociale du langage. En effet le langage est-il réductible à un code ? Pour la pragmatique, utiliser le langage ne sert pas seulement à dire quelque chose mais aussi à agir. Comme le déclare Journet (2001, in Dortier, 2001 : 58) : « *communiquer, ce n'est pas tant transmettre une information que faire aboutir une intention* ». La conception interactive des processus d'énonciation, de transmission et de compréhension remet en cause l'idée que les mots auraient un sens hors des échanges langagiers. Journet (2001) reprend la distinction faite par le philosophe Strawson de trois niveaux de sens à une phrase : celui de sa signification linguistique, chacun pourra traduire dans une autre langue sans connaître le contexte précis ; celui de la signification inférentielle qui suppose une connaissance de la situation d'énonciation ; la signification dite « complète » qui suppose

la compréhension de l'intention de l'énoncé. Communiquer par le langage exige de passer par ces trois plans. (Journet, 2001).

Langue, pensée et culture

- 46 « *The theory regarding the relationship of language and mind is essential to an understanding of culture as it affects language learning.* » (Valdes, 1986 : xi). Nous en savons aujourd'hui plus sur le lien qui existe entre la culture et la langue dans un environnement natif et cela a pour conséquence de considérer plus avant le lien qui existe entre une seconde culture et l'apprentissage d'une seconde langue.
- 47 L'importance de l'influence que peuvent avoir entre elles, la langue, la pensée et la culture et de savoir quel est l'aspect dominant dans la communication a été un sujet de controverse depuis trois quarts de siècle avec la grande influence des travaux de Boas, Sapir, Whorf, Hoijer, en particulier.
- 48 Le consensus actuel est que ces trois aspects, langue, pensée et culture sont trois parties d'un tout, et ne peuvent agir de façon indépendante, sans tenir compte du fait que l'une d'entre elles puisse influencer les deux autres.
- 49 Il est naturel d'associer un peuple - dans son apparence, ses manières et sans doute sa façon de penser - à la langue qu'il parle mais cela donne naissance à des stéréotypes et à une attitude très subjective.
- 50 Valdes (1986 : 3) reprend la théorie de Boas pour qui les mots correspondent à l'environnement dans lequel ils sont utilisés. Ainsi:
- The most obvious influence of language and culture on thought is that of vocabulary (...).The degree of formality of a language surely affects thought, just as surely as it is affected by culture, and just surely as it affects culture.
- 51 Il est donc important pour Valdes (1986 : 4) que l'apprenant d'une deuxième langue conçoive ce lien qui réunit langue, pensée et culture :
- Whether one begins or ends with language, thought or culture, the other two are woven in; the circular patterns holds, with each influencing and being influenced by each of the others. They are not at all the same thing, but none can survive without the others. Second language learners must not only be aware of this interdependence but must be taught its nature, in order to convince them of the essentiality of including culture in the study of a language which is not their own.
- 52 Pour Boas (in Valdes, 1986 : 4), en effet, il est certain que le langage et la pensée sont étroitement liés :
- First of all it may be well to discuss the relation between language and thought. It has been claimed that the conciseness and clearness of thought of a people depend to a great extent upon their language.
- 53 Kaplan (1986 in Valdes, 1986 : 8), quant à lui, établit très nettement un lien entre la culture et la langue, pas de façon aussi forte que dans la version extrême de l'hypothèse Sapir-Whorf mais le lien est bel et bien présent.
- 54 Pour Saussure² (in Calvet, 1993 : 6), cependant, « *la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* ». Or, « *les langues n'existent pas sans les gens qui les parlent, et l'histoire d'une langue est l'histoire de ses locuteurs* » (Calvet, 1993 : 3). Dans les années 70, Fishman, Labov, Gumperz ont affirmé que la langue est un fait social et que la sociolinguistique est la linguistique. En effet pour Fishman (1971 : 17) « *la langue*

est un moyen d'exprimer l'amitié ou l'animosité : Elle est un indicateur de la position sociale et des relations de personne à personne ».

- 55 Dans les années 80-90, le développement des travaux sur l'ethnographie et l'anthropologie de la communication a réintroduit la culture non pas dans la langue mais dans la communication comme acte social. Il importe peu aux linguistes aujourd'hui de savoir si c'est le langage qui détermine la culture ou l'inverse : « *they are more concerned with the fact (...) that language and culture interact* ». (Valdes, 1996). Pour Boas (in Valdes, 1996: 1):

the process of learning more about the relationship between culture and language within the native environment led the way to consideration of the effect of a second culture on second language learning.

- 56 Abdallah-Pretceille (1999 : 91) va dans le même sens lorsqu'elle cite Porcher (1988) :

Il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Il faut savoir aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation.

- 57 Pour Geoffroy (2001), de même, la performance linguistique n'est pas forcément synonyme de compréhension entre cultures d'où la nécessité d'une compétence d'intercompréhension. Cette dernière, selon Byram (1997), est une capacité à identifier des aires de malentendu et de dysfonctionnement, à les expliquer et à servir de médiateur lors de représentations conflictuelles.

- 58 Un autre concept semble également important dans cette étude, c'est celui de culture de communication, souligné par Jin et Cortazzi (in Byram et Fleming, 1998). La langue reflète la culture. Cependant, la langue est une partie de la culture et elle constitue aussi la culture. Il y a très peu d'aspects de la vie culturelle qui sont compréhensibles sans considérer les façons culturelles de parler comme étant un instrument de leur constitution.

- 59 Cette réflexion a des conséquences sur la didactique des langues comme le fait remarquer Riley (1994 : 53) :

Même si les rapports entre les études linguistiques et les études culturelles ne sont pas toujours faciles à identifier ni à représenter, dans la mesure où la langue est à la fois véhicule de la culture et le mécanisme principal de sa transmission, toute étude linguistique, même la plus formelle, a nécessairement une dimension culturelle.

Une approche pragmatique de la langue

- 60 La pragmatique part du principe que le langage ne fait pas que décrire la réalité, mais qu'il agit sur elle (Siouffi et Van Raemdonck, 1999). Celui qui parle accomplit une action (un acte de parole) qui ne peut-être déclarée vraie ou fausse, mais plus ou moins réussie selon que le destinataire comprend l'intention du locuteur. En fait, le locuteur a l'intention de transmettre un certain contenu à l'aide du code qu'est la langue. Le destinataire devra décoder pour comprendre le message. Cependant, même si le code est partagé, la communication peut échouer, parce qu'elle contient une part de non-dit, d'implicite. Pour pouvoir en rendre compte, la pragmatique élabore un modèle qui explique comment, à partir des informations contenues dans l'énoncé et d'autres fournies par le contexte, le destinataire émet des hypothèses sur l'intention du locuteur.

- 61 Concernant l'intégration de la pragmatique dans la recherche en didactique, Bailly (dans Coste, 1985) cite Moirand, pour qui, s'inspirant de Vygotski, « *les fonctions du langage sont de représenter/communiquer/interagir* ».
- 62 Sperber (2000, in Michaud, 2002 : 301) met en exergue les moments d'échecs dans la communication. Selon lui, le modèle du code ne peut-être appliqué systématiquement à toute communication humaine.
- 63 Ainsi Sperber déclare (2000, in Michaud, 2002 : 303) :
- Le problème tient à ceci : les phrases d'une langue humaine sont riches de sens linguistique et pourtant elles ne donnent jamais qu'une indication toujours ambiguë et toujours incomplète du sens voulu par le locuteur.
- 64 De même, le décodage linguistique n'est qu'un aspect de la compréhension. Intervient aussi un processus d'inférence. L'auditeur ne se contente pas de décoder le sens voulu par le locuteur. Il l'infère à partir de deux types d'éléments qui sont, d'une part, le sens linguistique et d'autre part, le contexte (Sperber, 2000). Une inférence fonctionne comme un raisonnement mais elle peut opérer de façon automatique et inconsciente. Dans le processus de compréhension inférentielle, l'auditeur va avoir des considérations de pertinence avec le contexte.
- 65 Or, comme le souligne Sperber (2000 : 305) :
- le contexte ne se réduit pas simplement au contexte immédiat, il comporte aussi des connaissances d'arrière-plan, des connaissances générales, des connaissances culturelles.
- 66 Pour illustrer cette approche nous pourrions reprendre la citation que fait Camilleri de Huber (2002, in Huber, 2002) « *on comprend toujours les langues... Ce sont seulement les gens que, parfois, on ne comprend pas...* »
- 67 Les praticiens de l'interculturel dans l'enseignement supérieur dont l'enseignement des langues doivent pouvoir comprendre les problèmes concrets engendrés par les interpénétrations de cultures, les analyser et faciliter leur compréhension par les apprenants. Il serait important de savoir dans quelle mesure ces pratiques sociales vont être influencées par la langue et si inversement elles vont influencer la langue.
- 68 Les étudiants observés dans le cadre de cette recherche doivent effectuer un stage de six mois dans une entreprise étrangère, dans un pays anglo-saxon. Les théories d'apprentissage humaniste et expérientiel développées par C. R. Rogers (1972) ont permis de déterminer des hypothèses de départ et d'évaluer la validité de ces hypothèses sur le terrain. Il s'est donc agi ici d'une évaluation de l'apport des stages à l'étranger et donc de l'apprentissage expérientiel pour l'acquisition de la compétence de médiation culturelle.

La recherche empirique

- 69 C'est par une approche ethnologique de recherche sur le terrain empruntée aux sciences sociales que cette étude a été menée par l'obtention, dans un premier temps, de données qualitatives, au moyen de questionnaires et d'entretiens, qui ont subi une analyse progressive puis, dans un deuxième temps, l'analyse de données quantitatives qui ont permis de confirmer les résultats de l'analyse qualitative.

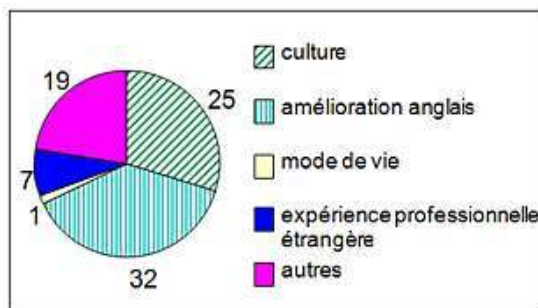
Les différentes phases de l'expérimentation

- 70 L'expérimentation a comporté trois phases principales : une phase exploratoire avec un questionnaire de première année avant le départ à l'étranger et un journal de bord tenu par le praticien-chercheur pendant la préparation des étudiants à leur séjour ; une phase principale avec des entretiens semi-guidés ; et une phase de confirmation des résultats, avec un questionnaire des étudiants en deuxième année six mois après leur retour de stage.

Exemples de résultats obtenus

Phase exploratoire

- 71 Au commencement des travaux de recherche, un questionnaire-test en première année a été construit immédiatement avant le départ des étudiants à l'étranger. Il s'agissait d'une première approche de la réflexion sur la capacité de médiation culturelle ; l'objectif était de faire un état des lieux des représentations des étudiants concernant leur approche de l'apprentissage de la « culture » au sens large et de la façon dont ils appréhendaient leur départ.
- 72 Ce questionnaire a été rempli juste avant le départ des étudiants, après une préparation intensive de trois mois au stage à l'étranger avec dix heures de cours d'anglais par semaine. Il permet d'avoir une idée plus précise de leurs représentations sur le pays de stage, la préparation au séjour, leurs attentes par rapport au stage. Les résultats ont permis de concevoir les autres outils de l'expérimentation. Les hypothèses de départ n'ont pas été invalidées par les résultats du questionnaire, selon lequel on peut avancer principalement que l'adaptabilité de l'enseignant à la situation d'apprentissage est nécessaire, il doit jouer le rôle de facilitateur dans des contextes chaque fois très différents, l'apprenant est prêt à découvrir par l'expérience, langue et culture sont très clairement ses deux motivations principales, il serait donc souhaitable de tirer parti de cette motivation pour travailler sur la compréhension du concept d'altérité. Ainsi, une préparation adaptée diminue le niveau d'anxiété et facilite le processus d'acculturation. De même, les représentations sur les connaissances culturelles sont très diverses ce qui valide la nécessité d'une individualisation de l'apprentissage.



nouveau pays à découvrir	3
Découvrir d'autres choses et de nouvelles personnes	2
partir à l'aventure	2
Australie	1
avoir ma licence	1
changement complet	1
Découvrir d'autres choses	1
Découvrir une autre façon de penser	1
être seul	1
immersion linguistique	1
le pays	1
le sport	1
les filles et la bière	1
nouvelle expérience	1
opportunités et ambition	1

Figure 1 – Motivation des étudiants pour faire un stage à l'étranger.

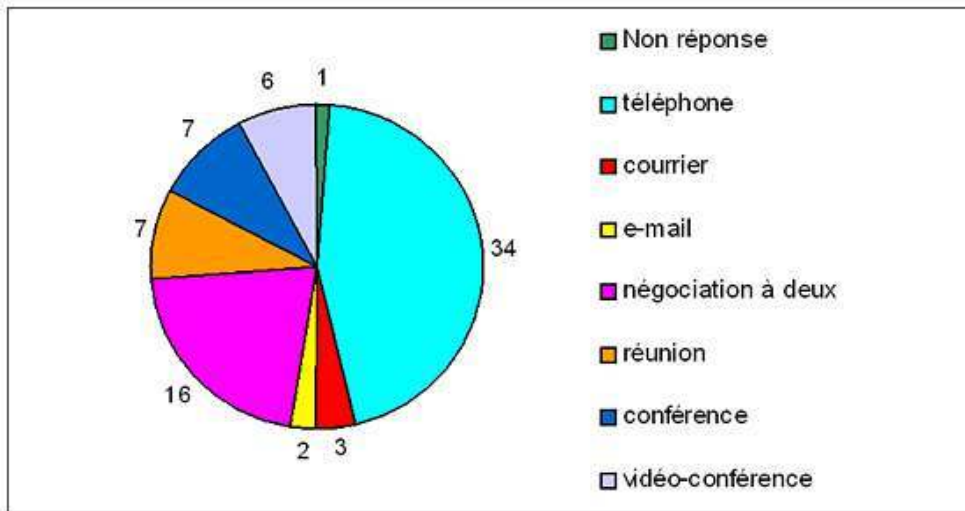


Figure 2 – Type de communication le plus redouté par les étudiants avant leur départ.

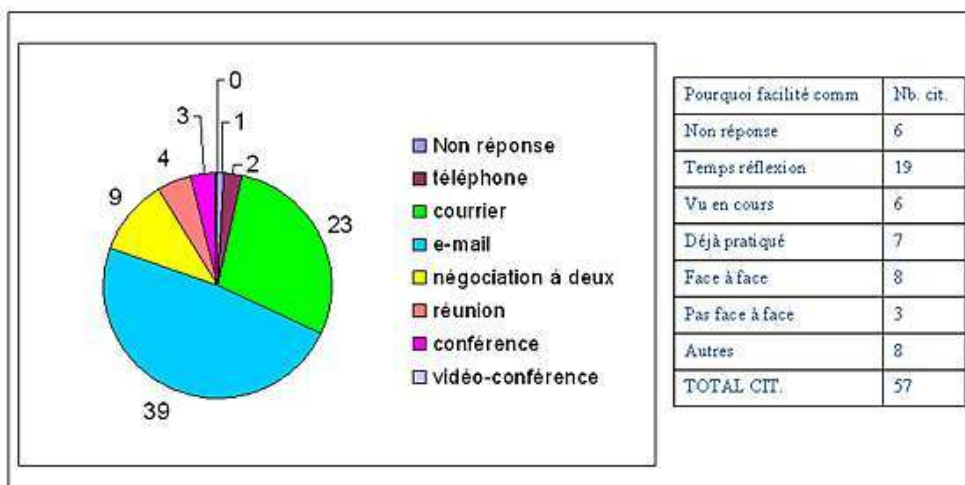


Figure 3 – Type de communication le moins redouté par les étudiants avant leur départ.

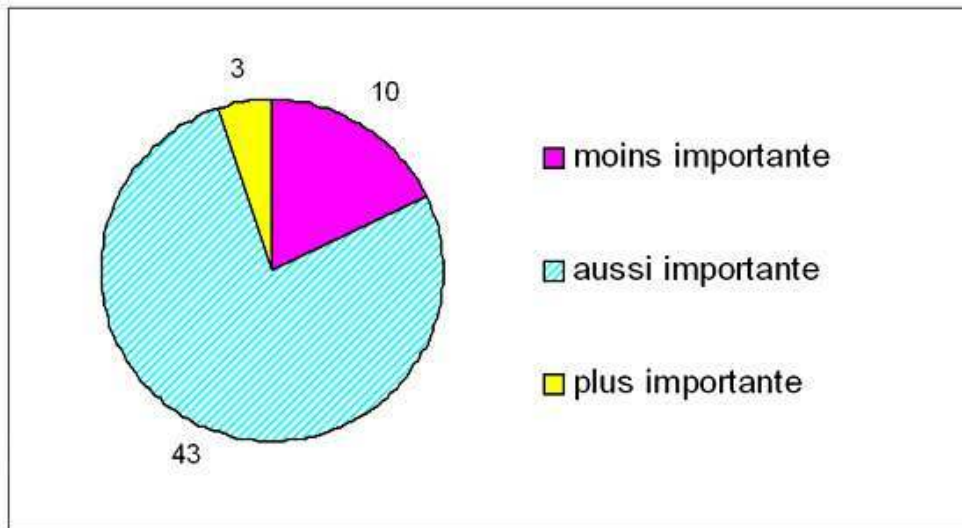


Figure 4 – Représentation des étudiants concernant l'importance de la culture par rapport à la langue

Phase principale

- 73 Sur la totalité des 30 entretiens effectués et analysés auprès des étudiants d'une promotion six mois après leur retour de l'étranger, douze de ces entretiens, dont six positifs par rapport à l'expérience et six plutôt négatifs voire négatifs, ont été retenus pour faire l'objet d'une analyse séquentielle approfondie.

On distinguera une nouvelle séquence à chaque fois qu'intervient un changement de sujet, ou le passage de la narration à la description, de la description à l'explication, etc. Le repérage est presque toujours facilité par la présence de ruptures dans le discours : silences, mots ou groupes de mots assurant la transition d'un sujet à un autre (L. Bardin, 2001 : 230).

- 74 Les hypothèses de départ sur l'utilisation de l'apprentissage expérientiel pour l'acquisition de la compétence de médiation culturelle ne sont pas invalidées par l'analyse séquentielle des douze entretiens.
- 75 Ainsi, on constate, que les étudiants auraient principalement choisi cette école pour le stage de longue durée à l'étranger. L'expérience à l'étranger permet ainsi un apprentissage individualisé. Selon le vécu et la personnalité des apprenants, il va y avoir une sensibilisation au concept d'altérité, une ouverture à l'altérité ou une confirmation de l'importance de ce concept. L'entretien permet généralement une prise de conscience de l'apport de l'apprentissage expérientiel.
- 76 De même, les représentations de l'étranger sont dans la majorité des cas modifiées de façon positive par le séjour à l'étranger même si le processus d'acculturation a souvent été freiné par la présence de stéréotypes dans les représentations des apprenants. Ainsi, l'apprentissage expérientiel nécessite un investissement personnel de la part de l'apprenant.

- 77 Les étudiants ont souvent eu plus de difficultés à s'exprimer dans le domaine professionnel. L'importance des relations de pouvoir et de distance sociale dans la prise de parole n'est donc pas invalidée.
- 78 L'analyse thématique de la totalité des trente entretiens menés, c'est-à-dire le relevé de tous les thèmes abordés par les étudiants, confirme ce qui a été dit précédemment dans les analyses séquentielles. On constate très nettement une évolution des étudiants dans leur analyse au cours de l'entretien. Concernant les apports du stage, cette évolution est très nette. En début d'entretien, l'apport le plus fréquemment cité est celui de la langue, les autres réponses sont très ventilées. En fin d'entretien, l'apport principal est celui de l'évolution personnelle, les réflexions sur la culture sont aussi importantes que celles sur la langue.
- 79 L'ensemble des validations et invalidations se retrouve dans les deux types d'analyse. Si l'on observe la synthèse de l'analyse séquentielle et celle de l'analyse thématique, on peut constater que l'analyse thématique confirme de manière quantitative les résultats de l'analyse séquentielle. Ainsi, l'apprentissage expérientiel favoriserait l'ouverture à l'autre, l'empathie et la compréhension du concept d'altérité et donc l'amélioration de la relation interculturelle. La verbalisation de l'expérience au moyen des entretiens a souvent facilité chez les étudiants la prise de conscience de l'apport de l'apprentissage expérientiel dans leur évolution personnelle. La verbalisation de l'expérience est souhaitée par la majorité des étudiants et ils utilisent souvent l'anecdote au cours de celle-ci. Pour que les événements marquants ou les anecdotes reviennent en mémoire chez l'apprenant, il est souhaitable de relier l'anecdote à un contexte de réflexion précis. Six mois après le retour du stage, avec le recul nécessaire, l'analyse de l'expérience est généralement différente de celle qu'ils avaient au moment de leur retour.
- 80 On peut voir ci-dessous deux exemples d'analyse de contenu.

Analyse séquentielle n°1 – Remarques essentielles	Lien avec cadre théorique	Hypothèses
Au fil de l'entretien s'investit de plus en plus en tant qu'individu	L'apprenant investit son individualité toute entière dans l'apprentissage de la langue ; l'entretien permet à l'individu de se dévoiler	Validation : l'importance de l'entretien pour découvrir un processus engageant l'apprenant en tant qu'individu dans son intégralité : humanisme
Ne souhaitait pas partir en GB	Représentations de l'étranger, stéréotypes	Validation : la préparation à la rencontre interculturelle est nécessaire et doit permettre d'éviter ces préjugés avant le départ

Figure 5 – Exemple de synthèse d'analyse séquentielle.

Thèmes cités	Nombre de citations	commentaires	Lien cadre théorique	Lien hypothèses
Stage très intéressant au niveau culturel	5	Equivalence entre la langue et la culture mais les 2 concepts sont encore nettement séparés	Apprentissage expérientiel ; apprentissage interculturel ;	Direction +
Très satisfait du stage	5	Commentaire un peu vague	Apprentissage expérientiel	Direction +
Une meilleure connaissance des gens	3	Même cité un nombre faible de fois, appuie les hypothèses de départ	Apprentissage expérientiel et apprentissage interculturel ;	Direction + : aspect relationnel
Evolution personnelle	3	idem	Apprentissage expérientiel et évolution personnelle	Direction + : aspect personnel et affectif

Figure 6 - Extrait d'analyse thématique sur l'apport du stage selon les étudiants en début d'entretien.

Phase de confirmation des résultats

- 81 Pour cette étape de l'expérimentation, un questionnaire reprenant tous les thèmes abordés durant les entretiens précédents a été proposé aux étudiants de la promotion suivante en deuxième année. Ceci a été fait afin de confirmer, au niveau quantitatif, les résultats obtenus précédemment.
- 82 Le questionnaire rempli par les étudiants en deuxième année de la promotion suivante, au retour de leur stage, valide l'ensemble des hypothèses confirmées par l'analyse de contenu séquentielle et thématique des entretiens présentée ci-dessus.

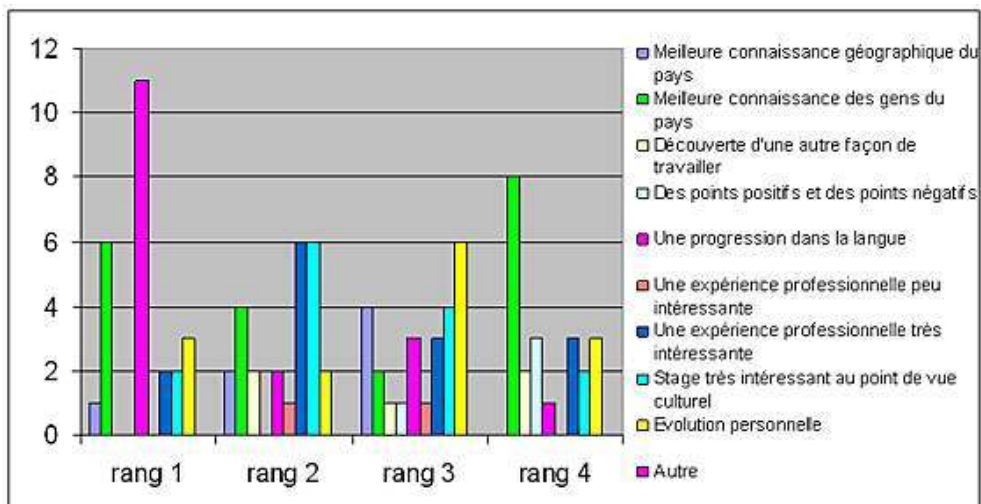


Figure 7 - Apport du stage selon les étudiants.

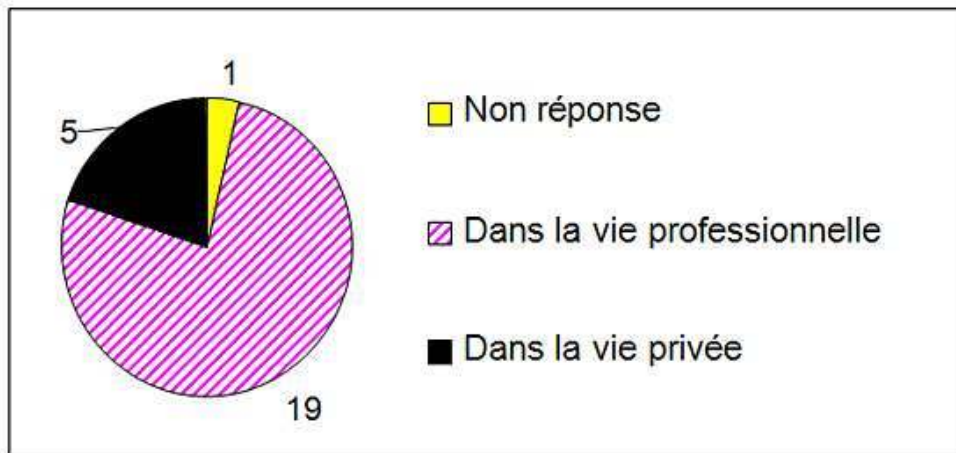


Figure 8 - Difficultés de communiquer dans la vie professionnelle et privée.

Approche didactique centrée sur l'expérience et la verbalisation de l'expérience

- 83 Il apparaît ainsi dans les résultats d'analyse des données observées que le stage en entreprise à l'étranger est le fil conducteur de cette acquisition de la compétence de médiation culturelle par le biais de l'expérience personnelle et individuelle (C. Rogers, 1972). De même, la verbalisation de l'expérience au moyen d'entretiens semi-guidés s'est avérée être une étape importante de l'acquisition de cette compétence (C. Rogers, 1968). L'enseignant va jouer dans ce cadre un rôle de facilitateur avec, en amont du stage, une préparation visant à une sensibilisation aux concepts d'altérité et d'interculturalité selon une approche anthropologique, puis un suivi du stage avec un soutien de l'apprenant dans son expérience et, en aval, une verbalisation et une analyse de l'expérience.

Les apports essentiels de cette recherche sur l'acquisition de la compétence de médiation culturelle

- 84 Il y a nécessité d'une individualisation maximum de la préparation de l'apprenant au séjour à l'étranger. Celle-ci va permettre à l'apprenant d'améliorer sa capacité d'ouverture à l'autre qui va largement dépendre d'aspects affectifs tels que la personnalité de l'apprenant et son vécu. D'autre part, le suivi de l'expérience par l'enseignant va être primordial, c'est là qu'il va jouer pleinement son rôle de facilitateur. Il faut pour cela, comme le conseille Rogers (1968), poursuivre sur la voie de la verbalisation de l'expérience et de la contextualisation professionnelle de l'expression de l'apprenant en langue étrangère.
- 85 Cette réflexion s'inscrit dans une situation spécifique de l'apprentissage de l'anglais commercial. Elle peut cependant ouvrir des pistes pour d'autres contextes d'apprentissage dans lesquels ces hypothèses pourraient tenter d'être validées.

- 86 Cette réflexion permet également une approche anthropologique de l'enseignement des langues. À partir d'une observation centrée sur l'apprenant, cette recherche permet de repenser le rôle de l'enseignant de langue en tant que facilitateur avec la nécessité d'une pluriformation : sociologie, ethnologie, psychologie et anthropologie.
- 87 De même, elle permet une approche expérientielle de l'apprentissage des langues. Elle met en évidence l'importance de l'apprentissage expérientiel sur le terrain par le biais de stages à l'étranger en entreprise et la nécessité d'intégrer cet apprentissage expérientiel dans l'organisation de l'apprentissage de la langue étrangère.

Conclusion

- 88 Nous pouvons ainsi définir plusieurs objectifs à rechercher pour l'enseignant de langue de spécialité en milieu universitaire. Il serait souhaitable que l'on enseigne la culture comme un élément du processus interpersonnel de communication. De même, il s'avère essentiel d'intégrer la langue dans une situation d'interaction sociale. On doit poursuivre cet objectif en intégrant la compréhension du concept d'altérité et ceci dans un rapprochement interculturel entre monde de l'université et monde de l'entreprise. Ceci n'est pas forcément une utopie, ce rapprochement peut et doit devenir une réalité puisque ces deux mondes parlent la même langue, expriment les mêmes idées et poursuivent les mêmes objectifs. Il reste cependant à acquérir ici aussi une compétence de médiation culturelle, à construire une passerelle entre université et entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Agar, M. (1991). « The bicultural in bilingual ». *Language in Society*, n° 20. pp. 167-181.
- Auroux, S. (2001). « De la langue à la parole ». In Dortier, J.-F. *Le langage, nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais*, vol. 1. Paris : Nathan.
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.
- Bardin, L. (1977) (nouvelle édit. 2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

- Calvet, L.-J. (1993). *L'Europe et ses langues*. Paris : Plon.
- Camilleri, A. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Catroux, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. 21, n° 3. p. 8.
- Coste, D. (dir.) (1985). *Vingt ans de didactique des langues étrangères (1968-1988)*. Paris : Didier-Hatier.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Dortier, J.-F. (dir.) (2001). *Le langage - Nature, histoire et usage*. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.
- Fishman, J. A. (1971). *Sociolinguistique*. Bruxelles : Labor.
- Galisson, R. (1987). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 67. pp. 119-140.
- Geoffroy, C. (2001). *La mésentente cordiale*. Paris : Grasset.
- Gohard-Radenkovic, A. (2001). « Quelle compétence pour le futur 'médiateur culturel' en contexte professionnel international ? » in Isani, S. (dir.) (2001).
- Huber, J. (2002). « Languages make sense... » . *Communication colloque « Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area studies in Higher Education »* . Manchester, CILT.
- Isani, S. (dir.) (2001). *Culture et communication en milieu professionnel interculturel - Actes des journées d'études de mars 2001*. Université Stendhal - Grenoble 3 : Centre de Recherche Appliquée à l'Enseignement des Langues et des Cultures (CERELC).
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998). « The culture the learner brings: a bridge or a barrier? » . In Byram, M & Fleming, M. *Language Learning in Intercultural perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Journet, N. (2001). « Les linguistiques de la communication » . In Dortier, J.F. *Le langage - Nature, histoire et usage*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Kaplan, R. B. (1986). « Culture and the written language » . In Valdes, J. M. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1998). « The privilege of the intercultural speaker » . In Byram, M & Fleming, M. *Language Learning in Intercultural perspective - Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ledoux, J. (2002). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.
- Michaud, Y. (dir.) (2002). *Le cerveau, le langage, le sens*. Paris : Odile Jacob.
- Reitter, R. (9-10 mai 1997). « Leaders, avez-vous donc une âme ? Se comprendre soi-même et comprendre les autres : démarche indispensable à l'action de diriger » . *L'Art du management - Dossier spécial. Les Échos*.
- Riley, P. (1994). « L'éducation interculturelle » in Carton, F. & Oderic Delefosse, J.-M. *Les langues dans l'Europe de demain*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle. Association des linguistes de l'enseignement supérieur.
- Rogers, C. R. (1968, nouvelle édit. 1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. R. (1972, nouvelle édit. 1999). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

Siouffi, G. & Van Raemdonck, D. (1999). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal Éditions.

Sperber, D. (2000). « La communication et le sens ». In Michaud, Y. (dir.) (2002). *Le cerveau, le langage, le sens*. Paris: Odile Jacob.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*, Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Valdes, J. M. (1986, nouvelle édit. 2001). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson H. G. (1988). « Aspects of the relationship between culture and language ». In Köchling, M. (ed). *Culture and Language Learning*. Paris: Didier.

NOTES

1. Cossu, Y. 1995. *L'enseignement de l'anglais. Préparation au CAPES et au CAPLP2*. Paris : Nathan.

2. Ferdinand de Saussure. (1931). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

RÉSUMÉS

Il s'agit ici de la présentation des résultats obtenus dans le cadre d'une recherche-action visant à définir le processus d'acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire. En effet, la compétence linguistique seule ne suffit plus pour parvenir à une compétence communicative correcte en milieu professionnel ; elle doit s'accompagner d'une capacité à devenir non pas un locuteur natif mais un locuteur interculturel. Une réflexion théorique sur le processus d'acquisition de cette compétence de médiation culturelle accompagnée d'une recherche sur le terrain m'a amenée à une étude sur la didactisation possible de cette compétence particulière. Une analyse minutieuse de données recueillies au moyen de différents outils, questionnaires et entretiens, a été menée en IUP de gestion intégrant un stage en entreprise à l'étranger de six mois. Certaines hypothèses ont pu être validées quant à l'intégration de l'apprentissage expérientiel dans l'enseignement d'une langue de spécialité et à la nécessité d'une formation transdisciplinaire intégrant des domaines tels que l'anthropologie, l'ethnologie, la psychologie ainsi qu'au rôle de facilitateur que doit jouer l'enseignant dans ce processus.

This article presents results obtained through action-research aimed at defining how, at the university level, a second-language-learner can become an intercultural speaker. It is widely accepted today that linguistic competence alone is not enough for effective business negotiation in English, and that the aim for students learning English for specific purposes is not to become a native speaker, but an intercultural speaker. It is both a theoretical study and field research aimed at understanding how we can improve second- language teaching to help students acquire this particular intercultural competence. Questionnaire and interview data were collected from university business school students enrolled in a programme including a six month training period in a foreign company. The hypotheses were validated concerning the importance of

experiential learning in learning English for specific purposes as well as the necessity of interdisciplinary education integrating subjects such as anthropology, ethnology and psychology. The results also showed the importance of the teacher's role as a facilitator.

INDEX

Mots-clés : apprentissage expérientiel, compétence, didactisation, médiation culturelle, processus d'apprentissage, recherche-action, rôle de l'enseignant, transdisciplinarité

Keywords : action-research, cultural mediation, competence, experiential learning, interdisciplinarity, language-learning process, language-teaching process, teacher's role

AUTEUR

HÉLÈNE PEYRARD-ZUMBIHL

Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France

Hélène Peyrard-Zumbihl est maître de conférences à Nancy Université, Nancy 2, SCELV (Service Commun d'Enseignement des Langues vivantes) où elle enseigne l'anglais aux spécialistes d'autres disciplines. Sa recherche est axée principalement sur la didactique dans le secteur LANSAD dans le domaine des relations interculturelles ainsi que celui des TICE et de l'autonomisation des apprenants.

Courriel : helenezumbih[at]libertysurf.fr.