

cd. 42582 A

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXX/XXXI



2006. MAR. 0 1



HORIZON

427649

ed. 425821 11

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃNI

2005-08-05

GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXX/XXXI

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistants to the Editor – Sylwia Adamczak, Augustyn Surdyk

Editorial Advisory Board

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| Jerzy Żmudzki – Lublin | Barbara Skowronek – Poznań |
| Franciszek Grucza – Warszawa | Weronika Wilczyńska – Poznań |
| Jacek Fisiak – Poznań | Władysław Woźniewicz – Poznań |
| Waldemar Marton – Poznań | |



POZNAŃ 2005

BIBL. UAM
2005 EO 1309

Adres Redakcji

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 829 2925, tel./fax (+48-61) 829 2926
e-mail: prokop@amu.edu.pl

Okladkę projektowała
MARIA DOLNA



425821 II / 2005

Vol 30/31

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005

Opracowanie redakcyjne i łamanie

ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny

ELŻBIETA RYGIELSKA

ISBN 83-232-1475-1

ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 350 egz. Ark. wyd. 24,00. Ark. druk. 20,00. Papier offset. kl III, 80 g, 70 x 100.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL. UAM

2005 EO 1309

CONTENTS

I. ARTICLES

Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, <i>Kooperatives Miteinander statt Nebeneinander. Zur Beziehung zwischen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und den Kulturwissenschaften</i>	5
Ursula BOCK, <i>Parallele Welten. Inwiefern Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft voneinander profitieren können</i>	13
Lucyna BRZOZOWSKA, <i>Visualisierung und ihre Funktionen bei der Notizennahme im KSD</i>	21
Katarzyna IŻBIŃSKA, <i>Optimierung des didaktischen Prozesses und Streben nach Subjektivität. „Offener“ Geist</i>	31
Paweł KUBIAK, <i>Zur zerebralen Organisation von Sprache</i>	45
Piotr KWIECIŃSKI, Marcin FEDER, <i>Translator and interpreter training. Curriculum design. New prospects and dilemmas</i>	57
Michał MŁODECKI, <i>Die interaktionalen Zusammenhänge in Schriftsätzen</i>	69
Usman Ahmadu MOHAMMED, <i>Comparative Analysis of Hausa Terms and Concepts Used over Nigerian Electronic Media</i>	95
Usman Ahmadu MOHAMMED, <i>Examination of Hausa Terms and Concepts Used over Electronic Media in the Western Hausa Dialect Area</i>	141
Usman Ahmadu MOHAMMED, <i>Examination of Hausa Terms and Concepts Used over Electronic Media in the Non-Speaking Hausa Area</i>	159
Agnieszka NOWICKA, <i>Dialogic Signals in Argumentative Discussions of Advanced Polish Learners of English</i>	177
Virginia M. PENG, <i>A Neurolinguistic Account of Learning Barriers in Thinking Patterns: From the Perspective of Classroom Writing in English</i>	195
Rasmus Kristian RASK, <i>Allgemeine Schreibkunst. Teil I. Aus der nachgelassenen Handschrift „optegnelser til en pasigraphie“ (1823)</i>	225
Marcela STEFANIUK, <i>Prototypentheorie und Theorie des semantischen Feldes als Mittel zur Beschreibung von Kategoriestruktur</i>	237
Jacek SZCZERBAK, <i>Die Studentenbewegung 1968 im Spiegel der deutschen Presse. Ein Überblick über die Schlagzeilen zur Anti-Springer-Kampagne im April 1968</i>	247
Katarzyna WIELIŃSKA, <i>Textsortenkriterien für Werbematerialien technischer Unternehmen. Texttyp: technical prospect</i>	265
Bożena ZAGÓRSKA, Jan ZANIEWSKI, <i>Кросс-референция как часть отношений между объектами и их наименованиями в медицинском тексте</i>	277
Mirosław PAWLAK, <i>The feasibility of integrating form and meaning in the language classroom: A qualitative study of classroom discourse</i>	283
Izabela ORCHOWSKA, <i>Evaluation formative initiale de la competence interculturelle des apprenants de fle dans le contexte universitaire</i>	295

II. REVIEWS

Anna Flaczyńska-Kaczmarek, Gero Lietz, Ewa Orłowska, Olaf Piotrowski, Michał Scheuer, Manuela Schlaffke, Robert Spychała, Monika Syczuk-Gniewek, Luiza Śmiodowicz, Janusz Taborek, Piotr Zborowski: *Duży słownik niemiecko-polski polsko-niemiecki* (Dorothea MÜLLER-OTT) 307

Margit Pohl: *Hypertext und analoge Wissensrepräsentation. Wie Texte zu Bildern und Bilder zu Texten werden* (Janusz TABOREK) 310

Simon Heike; Gisela Funk-Baker: *Einführung in die deutsche Rechtsprache* (Luiza ŚMI-DOWICZ) 312

Heinz Griesbach, Dora Schulz: *1000 idiomów niemieckich* (Anna PIECZYŃSKA-SULIK) 317

EIBL UAM
2005 EO 1909

EVALUATION FORMATIVE INITIALE
DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE
DES APPRENANTS DE FLE
DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE

IZABELA ORCHOWSKA

Adam Mickiewicz University – Poznań

ABSTRACT. The problem discussed in the article refers to a wider context of the empirical research realized within the doctoral dissertation. The research aims at proving the influence of the educational evaluation of the intercultural competence on the development of personal communicative competence of the first year students of French in the College of Foreign Language at the University of Adam Mickiewicz. The evaluation of the competence was conducted in the institutional conditions with the use of traditional media materials in French and Polish.

The article introduces the concept of the educational evaluation of intercultural competence. The author also presents the results of the empirical research from its initial phase. The main focus is on the issue of students' metacognitive readiness to perform this type of evaluation. The article aims to show that the positive role of the educational evaluation of intercultural competence in developing personal communicative competence of learners depends to a large extent on the level of metacognitive awareness they managed to reach.

Remarques préliminaires

La compétence interculturelle (désormais la CIC) est très souvent négligée dans la pratique pédagogique de l'évaluation de la compétence de communication des apprenants de FLE, qui est fixée dans la plupart des cas sur les composantes purement linguistiques, sans aucun recours à la dimension culturelle de la communication. A nos yeux, la difficulté majeure concernant la mise en pratique de l'évaluation de la CIC des apprenants en classe de FLE tient à la façon dont cette compétence, et tout le processus de communication, sont perçus par la majorité des enseignants, ainsi qu'aux représentations qu'ont de la CIC et de la communication leurs apprenants. En effet, tout en collant à la CIC l'étiquette d'une notion très branchée, on la conçoit toujours comme un concept flou, et on a du mal à saisir son rôle effectif dans le succès de la communication interculturelle.

Quant au cadre conceptuel de notre recherche empirique, nous avons choisi l'évaluation formative pour le processus central d'action pédagogique qui nous

fournira les données à analyser. En fait, l'évaluation formative, ayant un caractère ouvert et interactif, s'inscrit parfaitement dans l'ensemble du processus d'E/A en tant qu'une aide au développement interculturel des apprenants. Toutefois, nous sommes consciente que ce n'est pas une démarche facile à réaliser, car son application efficace est conditionnée non seulement par les capacités pédagogiques et conceptuelles de l'enseignant, mais aussi par la disposition métacognitive de l'apprenant à participer activement au processus d'évaluation en tant qu'acteur de son apprentissage à part entière.

1. L'évaluation formative initiale de la CIC par rapport à l'ensemble de la méthodologie d'évaluation proposée

L'évaluation formative initiale de la CIC a été effectuée au premier stade de notre recherche en vue de réaliser aussi bien des objectifs pratiques/formatifs qu'un objectif à caractère heuristique. En fait, côté pratique, il s'agissait d'évaluer le niveau initial de la CIC de nos apprenants ainsi que de vérifier leurs prédispositions métacognitives pour s'épanouir sur le plan interculturel et de mettre à l'épreuve toute notre méthodologie d'évaluation de la CIC élaborée à l'avance: les critères, les instruments, les techniques, etc. Dans la perspective heuristique, on cherchait surtout à perfectionner notre modèle de la CIC après l'avoir mis à l'épreuve.

L'évaluation initiale de la CIC de nos apprenants a été réalisée à l'aide des techniques et des outils d'évaluation suivants:

- a) un questionnaire à questions ouvertes et fermées à remplir par les étudiants, portant sur la perception de la place de la culture dans la communication et complété par un entretien individuel semi-dirigé;
- b) un test d'évaluation composé de tâches communicatives à la base des documents médiatiques dont les résultats ont été négociés en classe;
- c) une autoévaluation à l'oral de la CIC effectuée par les étudiants eux-mêmes, mais à partir d'une liste des critères proposée par l'enseignant (annexe 1), qui a été enregistrée, transcrite et analysée par nous.

Dans le présent article, nous exposerons maintenant nos réflexions portant sur le rapport entre la conscience métacognitive des apprenants et l'efficacité de l'évaluation formative initiale de la CIC, en nous référant à certains de leurs propos formulés lors de la situation d'autoévaluation arrangée par l'enseignant.

En fait, nous attachons une très grande importance à l'autoévaluation de la CIC, car la capacité à effectuer une telle forme d'évaluation formative conditionne, selon nous, le développement constant de la CIC, celle-ci étant très rarement un objet d'évaluation de la part de quelqu'un d'autre que l'apprenant que ce soit son enseignant ou un locuteur natif. Il est à préciser toutefois que

l'autoévaluation initiale de la CIC, à laquelle nous consacrons le présent article, visait plus les informations sur la conscience métacognitive des apprenants que celles portant sur le niveau effectif de leur CIC.

2. La fonction de la métacognition dans l'évaluation formative de la CIC

Au sens large du terme la métacognition, ou plutôt la conscience métacognitive, c'est la connaissance que l'apprenant a de ses propres connaissances ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif. *"C'est une compétence à se poser des questions pour planifier, s'autoévaluer constamment avant, pendant et après une tâche et se réajuster au besoin. C'est aussi savoir relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures, savoir sélectionner des stratégies cognitives. C'est également savoir apprendre à apprendre"* (Broyon: 2) qui relie les connaissances et la volonté, les facteurs cognitifs et les facteurs affectifs. Elle est liée aux problèmes relatifs à la verbalisation, à l'introspection et à la prise de conscience de la spécificité des phénomènes culturels, et de leur place dynamique dans la communication interculturelle.

Quant à la fonctionnalité de l'évaluation formative, elle sera déterminée en grande partie par la façon dont le processus en question est compris et traité par l'apprenant. En fait, l'information rétroactive qui est transmise à travers cette évaluation n'a d'effet sur l'apprenant que si celui-ci est en position:

- a. d'en tenir compte, c'est-à-dire d'être attentif, motivé et de connaître la forme sous laquelle l'information arrive;
- b. de la recevoir, c'est-à-dire de ne pas être noyé sous l'information et d'avoir un moyen de l'enregistrer, de l'organiser et de se l'approprier;
- c. de l'interpréter, c'est-à-dire d'avoir une connaissance et une conscience suffisante pour comprendre de quoi il s'agit précisément afin de ne pas agir de manière inefficace et
- d. de s'approprier l'information, c'est-à-dire d'avoir le temps, l'orientation et les ressources appropriées pour y réfléchir, l'intégrer et mémoriser l'élément nouveau (Le Conseil de l'Europe 2000:141).

Dans le cas d'autoévaluation de la CIC, qui est la forme la plus développée de l'évaluation formative de cette compétence, et même son produit final dans une perspective du temps plus large, c'est l'apprenant qui est l'auteur de l'information rétroactive sur ses performances communicatives considérées dans la perspective interculturelle. En fait, dans ce cas de figures, il est très important que les critères d'évaluation de la CIC soient compréhensibles pour l'apprenant pour que celui-ci puisse les adapter à toute une variété de situations de communication interculturelle qu'il confrontera. Or, la compréhension de ces critères d'évaluation de la

CIC, qui sont beaucoup moins évidents que ceux de la dimension linguistique de la communication, nécessite une forme particulière de la conscience métacognitive, que l'on peut nommer la conscience métaculturelle, car elle est une conception personnelle que l'apprenant se fait de la spécificité des facteurs culturels, et notamment de leur rôle dynamique dans la communication.

La tâche d'autoévaluation proposée dans la phase initiale de notre recherche, confirme effectivement notre hypothèse selon laquelle plus l'apprenant est développé sur le plan métacognitif, plus l'évaluation formative à laquelle il participe se montre fonctionnelle. En voilà quelques exemples que nous a fournis sur ce plan l'autoévaluation¹ de la CIC effectuée par les étudiants participant à notre recherche:

Extrait A²

22.	Apt 1	heu: to znaczy tego typu informacje które (..) którymi (dysponujemy)
23.	Egt	mhm mhm
24.	Apt1	na temat Francji tego typu (.) taki przykład przykład (...) na
25.	Egt	Mhm
26.	Apt1	taki przykład podam że na przykład ja wiem, że
27.		prezydentem Francji jest Jacques Chirac (...) i :: coś tam (.)
28.		coś tam słyszałam na temat rządu (..) jest jeszcze
29.		mnóstwo (.) mnóstwo innych przykładów (xxx) których
30.		nie potrafię jakoś (..) po prostu tak coś czuję w środku że
31.		mogę się tutaj (do A2) przypiąć

Extrait B

163.	Apt2	(..) je natomiast muszę powiedzieć że miałam znacznie więcej problemów=
164.	Egt	= miała Pani wątpliwości
165.	Apt2	tak (.) duże wątpliwości (.) heu :: jeśli chodzi o savoir to między A2 i B1
166.		ale: ale myślę, że bardziej jednak skłaniam się ku B2
167.	Egt	mhm (..) dlaczego ?
168.	Apt2	o Jezu (śmiech) argumenty to jest trudne (.) no nie wiem
169.		tak (..) tak właśnie to czuję wewnętrznie że:: że
170.		no może to jest związane trochę z moimi zainteresowaniami
171.		tylko to są niestety wiadomości ulotne (.) kiedyś czytałam na ten temat heu:
172.		tej : tej całej struktury państwa we Francji i również
173.		zdawałam maturę z historii więc trochę =
174.	Egt	= była Pani na bieżąco tak

¹ L'autoévaluation de la CIC en question s'est effectuée à partir d'une liste de critères proposée par l'enseignant (annexe 1) et il s'agissait plus d'examiner la conscience métacognitive de nos apprenants par rapport à la dimension interculturelle de la communication que d'obtenir des informations de la part des étudiants sur le niveau effectif de leur CIC.

² Dans les extraits A et B, les deux étudiantes essaient de justifier les niveaux auxquels elles ont classifié leurs savoirs interculturels.

-
- | | | |
|------|------|--|
| 175. | Apt2 | no właśnie (...) ale niestety to są naprawdę ulotne wiadomości (śmiech) heu :: |
| 176. | Egt | czyli w dużej mierze łączy Pani znajomość kultury francuskiej |
| 177. | | ze znajomością życia politycznego i historii tak? |
| 178. | Apt2 | Znaczy ja tak to rozumiem |
-

Dans les deux cas ci-dessus, on voit que les étudiants ont du mal à justifier la classification de leurs savoirs interculturels qu'ils ont effectuée et à l'illustrer avec des exemples concrets³. En fait, tout d'abord, ils ne sont pas capables de saisir le champ des connaissances interculturelles dans leur complexité et variabilité et ceci n'est pas dû, à nos yeux, à la méconnaissance du métalangage didactique⁴, mais résulte plutôt de la difficulté à concevoir conceptuellement ce que sont les savoirs interculturels et donc aussi quel est leur rôle dans la communication. Et d'ailleurs, la capacité d'activation de leurs connaissances culturelles déjà acquises dans des situations de communication auxquelles ils participeront en dehors du contexte scolaire, et donc leur opérationnalité, nous paraît douteuse, même si nous reconnaissons qu'une situation de communication face à face avec un natif pourra se montrer sur ce point beaucoup plus motivante pour les étudiants que la tâche scolaire d'autoévaluation réalisée en dehors de tout contexte de communication authentique. De plus, si les étudiants ne hiérarchisent pas leurs connaissances interculturelles, ceci peut aussi être dû en partie au manque de référence explicite à une interaction communicative concrète dans l'exercice.

Somme toute, la conscience métacognitive des étudiants est très faible au départ et pour cette raison il leur sera difficile de tirer la leçon de cette première autoévaluation et d'élaborer leurs propres projets de développement interculturel ou bien leurs propres critères d'évaluation de la CIC. Puis, tous les deux, pour justifier leur choix concernant l'autoévaluation de leurs savoirs interculturels, valorisent ce qu'ils ressentent sur la dimension purement cognitive. On pourrait se poser la question s'ils le font pour ne pas être obligés d'argumenter leur prise de position ou bien parce qu'ils ont déjà acquis une certaine sensibilité culturelle qui devra quand même être au plus tôt complétée par des éléments relevant de la dimension cognitive. Les lacunes métacognitives des étudiants ne devraient pas décourager l'enseignant de travailler avec eux sur leur développement interculturel actif. Tout au contraire, celui-ci devrait plutôt projeter un parcours plus long et peut-être plus intensif pour ses apprenants, d'autant plus que ces étudiants, ne sachant pas opérationnaliser les définitions des composantes de la CIC proposées

³ Le problème abordé a aussi sa source dans la conception de l'autoévaluation proposée dans la tâche analysée, et notamment dans l'idée d'encourager les apprenants à l'autoévaluation de leur CIC en dehors d'un contexte communicatif bien précis, mais, étant donné la perspective dans laquelle nous analysons le problème dans l'article, à savoir celle de la prédisposition métacognitive de l'apprenant à l'autoévaluation de sa CIC, nous faisons ici abstraction des problèmes liés à la pertinence du cadre, des outils et des techniques d'évaluation.

⁴ Avant de demander aux apprenants d'autoévaluer la CIC, on leur a expliqué la signification des composantes de la CIC proposées.

par l'enseignant, ne sont pas encore à même de se perfectionner sur le plan interculturel sans aide de sa part. Cette aide ne devrait pas quand même consister en une transmission simple par l'enseignant de ses savoirs culturels aux apprenants. Ceux-ci doivent plutôt être aidés à construire leurs propres savoirs culturels, à les organiser et à les adapter aux besoins des situations de communication confrontées.

A nos yeux, on peut noter au moins des traces de conscience métacognitive, déjà à la phase initiale de notre recherche, chez l'apprenant 3 :

Extrait C

579.	Egt	= a jeśli chodzi o kontekstualizację (.) różnych faktów kulturowych?
580.	Apt3	no to właśnie to zależy od wielu rzeczy też (.) od tego na przykład
581.		w jakim środowisku się obraca i które środowisko się obserwuje (.)
582.		odnośnie jakiego faktu (...)

Extrait D

635.	Egt	A jeśli chodzi o osobisty projekt odnośnie Pani rozwoju interkulturowego?
636.		ma Pani konkretne osobiste cele ?
637.	Apt3	znaczy ja zdałam sobie sprawę że tak naprawdę my dużo wiemy
638.		tylko są to bardzo ulotne informacje i wystarczy sobie przeczytać te rzeczy
639.		które już kiedyś czytaliśmy w szkole średniej i: i nawet teraz (...) na przykład
640.		wiem jak wyglądały te artykuły na temat polityki (.) były na temat Partii
641.		Zielonych więc to takie informacje po prostu żeby to wszystko odszukać i
642.	Egt	usystematyzować, tak? (.) i skontekstualizować?
643.	Apt3	No i teraz właśnie w (.) heu: mając właśnie te wiadomości,
644.		które nabyłam tutaj (.) w kolegium (.) po prostu właśnie,
645.		wracając do szkoły średniej, myślę że to by się mogło dobrze uzupełnić

Comme les propos cités le démontrent, l'apprenant 3 est conscient du caractère relatif des connaissances culturelles et de la nécessité de les contextualiser. Parallèlement, cet apprenant opte pour le transfert des connaissances : il veut lier de nouvelles connaissances à ses connaissances antérieures, ce qui garantit le progrès. Bref, non seulement, il saisit mieux la nature complexe des savoirs interculturels et leur rôle dans la communication, mais aussi il est censé⁵ avoir déjà des instruments métacognitifs pour se développer de façon autonome sur le plan interculturel et pour assumer son rôle dans l'évaluation formative de la CIC. Le rôle de l'enseignant dans ce cas devrait donc consister à élargir l'opérationnalité des outils d'apprentissages (y compris ceux d'autoévaluation) dont dispose l'apprenant et à l'aider à élaborer de nouveaux instruments et de nouvelles stratégies

⁵ "censé", car tout ce que nous avons appris sur la CIC de l'apprenant 3 c'était à partir de ses propos formulés en situation d'autoévaluation.

d'apprentissage. Et, effectivement, dans la suite de notre recherche empirique, l'apprenant 3 sera⁶ le seul à tenir régulièrement son journal de bord qui constitue, dans une certaine mesure, un prolongement concret du processus de l'auto-évaluation initiale de la CIC. En fait, cet outil sert à présenter par l'apprenant ce qu'il fait pour se développer sur le plan interculturel et comment il juge l'impact de ces démarches sur le niveau de sa CIC.

Encore un autre problème qui se manifeste à l'étape initiale de notre recherche, cette fois par rapport à tous les étudiants, c'est qu'ils ne s'identifient pas au départ aux objectifs d'E/A interculturel de la L-C vers lesquels l'évaluation en question est orientée. Nous en voyons une source importante dans la conception de la formation qu'ils ont subie⁷ antérieurement, et dans laquelle on faisait abstraction de la place de la culture dans la communication, d'autant plus qu'à la fin de notre recherche tous les participants seront persuadés de la nécessité de leur développement communicatif aussi dans sa dimension interculturelle, et ils auront des projets personnels plus ou moins ambitieux concernant le développement des aspects choisis de la CIC.

3. Quel modèle de la CIC proposer pour répondre au besoin de sa propre évaluation formative?

Sur le plan heuristique de notre recherche, nous avons travaillé sur un modèle de la CIC qui puisse être adapté à la situation de l'évaluation institutionnelle de cette compétence. En fait, en définissant celle-ci comme un ensemble dynamique des savoirs, savoir-faire et savoir-être dont dispose l'apprenant et qui lui permet d'entretenir des relations satisfaisantes avec les étrangers, ses compatriotes et lui-même en tant qu'êtres multiples, nous en avons proposé un modèle structural au sein duquel ces composantes sont distinguées l'une de l'autre, comme le montre le tableau avec la liste de critères de l'évaluation de la CIC placé dans l'annexe n°1.

En regardant ce modèle, on remarque tout de suite qu'il ne reflète pas la dynamique de la situation de communication authentique durant laquelle toutes les composantes de la CIC s'interposent. Or, telle n'est pas sa fonction. En effet, ce modèle sert avant tout à analyser la situation de communication interculturelle qui a eu lieu sous le prisme des éléments constituant la CIC et conditionnant le succès communicatif en contexte exolingue. Enfin, il est à remarquer que le modèle en question présente des critères d'évaluation de la CIC dans une perspective générale et grâce à une telle perspective il semble être applicable dans toute la variété des situations de communication interculturelle.

⁶ Nous avons déjà terminé notre recherche empirique et ainsi nous connaissons ses résultats finaux.

⁷ D'après les données recueillies à travers notre recherche empirique, dans le parcours éducatif antérieur de nos étudiants, il s'agissait plus d'une réception passive des savoirs transmis par l'enseignant que d'une construction active des savoirs par les apprenants.

4. Remarques terminales

La démarche d'évaluation formative initiale de la CIC que nous présentons ici a été effectuée dans le cadre d'une recherche-action et, en tant que telle, elle représente des faiblesses et des qualités qui sont propres à ce genre de recherche, à savoir les insuffisances conceptuelles et pédagogiques. En ce qui concerne les points faibles de notre démarche, on doit regretter que la première tâche d'autoévaluation proposée aux étudiants ait été effectuée en dehors de tout contexte de communication. En fait, on voulait ainsi aider les apprenants à se positionner sur l'échelle des niveaux qui, à leurs yeux, correspondait le mieux à leur niveau de la CIC. De plus, on a cherché à inciter ainsi les étudiants à faire une sorte de bilan sur leurs expériences interculturelles antérieures, qui nous étaient inconnues. Notre façon de procéder, quoique justifiée, a rendu la tâche d'autoévaluation abstraite et donc trop difficile à réaliser par les étudiants, surtout que leur conscience métacognitive était alors très faible. Et c'est pour cela que, dans les autres démarches évaluatives que nous avons effectuées plus tard, le rôle du contexte a été pris en considération. Puis, tout en reconnaissant l'imperfection de notre démarche d'évaluation initiale, il ne faut pas oublier que son grand mérite était de constater à juste titre les lacunes des étudiants au niveau de leur conscience métacognitive, ce qui nous a aidée à adapter par la suite notre méthodologie d'évaluation à notre public. Enfin, nous devons aussi signaler que la mise en application de certains concepts relevant de l'approche interculturelle en didactique du FLE, et notamment celui de CIC, nous a permis de mieux les comprendre et de les modifier en les rendant plus opérationnels. Ainsi, aujourd'hui nous sommes persuadée de la nécessité de compléter le modèle structural de la CIC par un modèle dynamique, dont nous présentons l'esquisse dans l'annexe n°2.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Broyon, A.-M. (2001): Métacognition et cultures. *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle*: www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/Textes/Broyon.pdf
- Conseil de l'Europe (2000): *Un Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*.
- Langouet, G. (1993): Les fonctions de l'évaluation. *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial: *Evaluation et certifications en langue étrangère*. Paris: EDICEF. 19-27.
- Lussier, D. (1997): Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues. *Etudes de Linguistique Appliquée* 106. 232-246.
- Wilczyńska, W. (éd.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Annexe n° 1: la liste des critères d'évaluation de la CIC – première version

1	2	3	4	5
Niveaux ⁸	Savoirs interculturels (dimension cognitive)	Savoir-être interculturel (dimension affective)	Savoir-faire interculturels (dimension cognitive et behavioriste)	Savoir-apprendre ⁹ (dimension métacognitive)
A1 – niveau Break-through	La connaissance des faits essentiels sur la culture cible explicite non accompagnée de la prise de conscience des rapports entre eux, ce qui correspond à leur vision de l'extérieur (la vision d'un touriste);	Sentiment de curiosité, voire de fascination vis-à-vis de la culture cible, ou plutôt pour une certaine vision de cette culture, non accompagné de la volonté de la comprendre de l'intérieur au delà de la perspective ethnocentriste;	La capacité à repérer des différences et des ressemblances de surface dans le fonctionnement de la culture cible et de la culture maternelle ; les stratégies de communication personnelles très peu développées;	Pas d'activités spécifiques en vue d'élargir la compréhension de la culture cible, la propulsion au verbo-centrisme et à la négligence du rôle des facteurs culturels dans la communication;
A2 – niveau élémentaire	Une connaissance plus approfondie de la culture cible explicite et la prise de conscience de l'existence des rapports entre les phénomènes qui la constituent ainsi que de leur variété et de la variété des contextes de leur apparition;	Sentiment de tolérance face à l'altérité, une certaine sensibilité interculturelle se manifestant entre autres par la prédisposition à contextualiser les phénomènes culturels avant de les juger; un ethnocentrisme plus contrôlé;	La capacité de parler des différences et des ressemblances interculturelles en évitant le recours excessif aux préjugés et aux stéréotypes, la capacité de distinguer les différences personnelles des différences marquées culturellement ; la capacité à contextualiser;	L'intégration de l'objectif culturel dans l'ensemble des objectifs de l'apprentissage de la langue cible ; la capacité à saisir l'essentiel des informations sur le niveau de sa CIC fournies par l'enseignant; la capacité à trouver individuellement des informations sur la culture cible ;
B1 – niveau intermédiaire	L'initiation aux connaissances liées à la culture cible implicite/symbolique et un enrichissement continu de la connaissance de la	Acceptation affective de l'altérité, sentiment d'ouverture à l'Altérité et la volonté de saisir sa spécificité dans les situations de la vie courante;	La capacité de détecter les différences de nature implicite (valeurs symboliques) dans le fonctionnement de la culture cible et de la culture maternelle;	Aptitude à réfléchir sur ses savoirs et ses expériences interculturelles ; la capacité de l'autoévaluation de la CIC guidée par l'enseignant ; la

⁸ C'est la classification des niveaux proposés dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes* (Conseil de l'Europe, 2000).

⁹ Nous incluons dans le tableau, à côté des trois composantes de la CIC, aussi la composante métacognitive de l'E/A de la L-CE pour mettre en valeur le rapport entre le développement interculturel de l'apprenant et son développement métacognitif.

1	2	3	4	5
	culture cible explicite en fonction des besoins communicatifs personnels et institutionnels;			capacité à formuler ses propres objectifs du développement interculturel visant à combler ses lacunes culturelles jugées les plus urgentes à compléter;
B2 – niveau avancé, locuteur indépendant	La connaissance et la prise de conscience de certains mécanismes du fonctionnement de la culture cible dans sa dimension explicite et implicite; la prise de conscience de ce qui est typique pour la culture cible;	La volonté, voire un besoin affectif de percevoir l'Autre dans la perspective qui lui est propre; apparition des attitudes plus ou moins empathiques vis-à-vis de l'Autre dans certaines situations de communication;	La capacité de s'expliquer les raisons de certaines différences interculturelles (médiation interne) en interprétant les phénomènes de la culture étrangère selon les principes inhérents à leur fonctionnement ; la capacité d'anticiper sur ce qui va se passer dans une situation typique à la culture cible;	Aptitude à analyser et à lier entre eux des phénomènes observés dans le fonctionnement de la culture cible et la tendance à juger sur leur représentativité; attitude réflexive vis-à-vis de ses propres expériences interculturelles; la tendance à évaluer spontanément sa CIC en se référant aux critères proposés par l'enseignant;
C1 – locuteur compétent de niveau supérieur	La prise de conscience des mécanismes de plus en plus diversifiés sous-jacents au fonctionnement des représentants de la culture cible dans la perspective sociale et individuelle; la prise de conscience de certaines règles qui gèrent le fonctionnement de la culture maternelle et de l'arbitraire de ces règles;	La tendance à éviter de porter des jugements valorisants et dévalorisants sur les phénomènes culturels, l'augmentation de l'empathie pour l'autre, la prise de distance par rapport à sa culture d'origine ; le sentiment de l'arbitraire des règles selon lesquelles fonctionne la culture maternelle, l'affaiblissement considérable de l'ethnocentrisme; le sentiment de l'insuffisance du concept de l'identité monoculturelle pour s'autodéterminer;	La capacité de poser un regard extérieur sur sa culture maternelle et d'expliquer de façon compréhensible (en prenant en considération la perspective du récepteur) les principes sous-jacents à son fonctionnement à un étranger; la capacité à contextualiser des phénomènes propres à la culture cible et à la culture maternelle et à mesurer dans quelle mesure ils sont typiques pour une société/culture donnée;	Une attitude critique vis-à-vis de toute présentation univoque des phénomènes culturels; tendance à contextualiser les savoirs, à éviter d'intégrer de nouvelles connaissances sans réfléchir sur leur représentativité et crédibilité; l'élaboration et la mise en application des stratégies personnelles du développement interculturel et de ses propres critères d'évaluation de la CIC pertinents en situation de communication interculturelle;

1	2	3	4	5
C2, locuteur autonome ou niveau maîtrise	La connaissance des mécanismes du fonctionnement de la culture maternelle et de la culture cible au niveau suffisant pour servir de médiateur interculturel;	La disposition à prendre des attitudes empathiques vis-à-vis des interlocuteurs qu'ils soient étrangers ou compatriotes, quand le succès communicatif l'exige, l'adhésion affective à la perception de soi en tant qu'être bi-(pluri-) culturel, sans nier son système culturel de référence d'origine;	La capacité d'expliquer le fonctionnement de la culture cible et de sa culture maternelle (la capacité de jouer le rôle de médiateur interculturel) à ses partenaires de communication de façon accessible aux interlocuteurs, sans toutefois fournir une image caricaturée du système culturel en question;	La tendance à suivre, évaluer et organiser son propre développement interculturel; une attitude de chercheur face aux phénomènes culturels, à savoir la disposition à la découverte constante de l'Autre et de soi et de leurs différentes représentations;

Annexe n° 2: l'esquisse d'un modèle dynamique de la CIC



