

# **Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums**

*Geneviève Zarate, maître de conférences à l'ENS de Lyon lettres et sciences humaines, directeur de recherches à l'université de Paris III*

L'objectif de cet exposé est de préciser la notion de compétence interculturelle, d'en montrer les difficultés et de donner quelques éléments d'un débat européen sur le sujet.

## **L'altérité et ses définitions**

La notion d'altérité est un objet scolairement identifié mais un objet social ambigu, qu'il faut concrétiser didactiquement.

### **Un objet scolairement identifié**

Trois termes majeurs sont assimilés à celui de culture : civilisation, étude et littérature.

Civilisation et étude fonctionnent de manière assez équivalente, le terme " civilisation " étant cependant utilisé de l'école primaire à l'université, ce qui en accentue la fossilisation.

Le terme littérature, à la différence des deux autres, est un objet scolaire qui a son équivalent en langue française. Si l'on n'enseigne pas la civilisation française, on étudie la littérature française. L'objet littéraire occupe une place forte dans cet espace d'une part, parce qu'il s'appuie sur notre tradition de référence à la culture générale et d'autre part, parce qu'il constitue une espèce d'obstacle épistémologique (en effet, la notion de " culture générale " n'a pas forcément la même force dans d'autres systèmes éducatifs que le nôtre). Au regard de nos interlocuteurs étrangers, l'objet littéraire constitue donc souvent une spécificité très française.

Quand on met en relation le terme de civilisation et le terme de culture, celui de culture bénéficie d'un surcroît de légitimité.

Les mots culture, civilisation, littérature et étude sont généralement accompagnés d'un adjectif, par exemple pour désigner des postes universitaires : on parle alors de civilisation britannique, de littérature espagnole, de civilisation d'Amérique latine, ou de civilisation arabo-musulmane... Ces adjectifs ne fonctionnent pas de la même façon. Il y a des glissements ou des frontières assez floues entre pays et Etats, entre une aire culturelle et une aire d'influence (les deux étant souvent juxtaposées par rapport à une temporalité au cours de laquelle l'aire culturelle a été maximale), entre une aire géographique et une aire culturelle.

Comme dans tous les usages courants, lesdits adjectifs entretiennent des ambiguïtés : le rôle de la didactique consiste précisément à interroger ces décalages entre les usages courants et les usages plus savants.

### **Un objet social ambigu**

Pour illustrer ce point, je partirai du profil de certains élèves ayant une compétence très développée en langue étrangère. Dans notre système scolaire, cette catégorie d'élèves est divisée en deux parties :

- une partie composée d'élèves bilingues ayant une compétence linguistique et culturelle élevée : notre système scolaire ne leur a pas donné une position spécifique, et l'enseignant a parfois du mal à se caler par rapport à eux ;
- une partie composée d'élèves non-francophones (en attente de nationalité française) qui ont eu l'expérience (parfois tragique) d'une mobilité forte avec des traumatismes identitaires : le système scolaire transforme souvent à son insu leurs compétences en handicaps sociaux.

Notre système éducatif a quelquefois du mal à reconnaître ces identités complexes, parfois un peu dérangeantes, alors qu'elles sont une opportunité pour les enseignants de langues. En effet, ces élèves sont peut-être les plus disponibles car ils occupent une position d'interface entre deux ou plusieurs systèmes culturels qui les prédisposent à entendre des identités mixtes (enfants de couples mixtes, d'expatriés, de réfugiés, de migrants, d'exilés ou de familles s'inscrivant dans une tradition polyglotte). Le sens de mon intervention sera de souligner des types de compétences acquises hors de l'école, mais que l'école a du mal à reconnaître et à légitimer.

### **L'altérité, un objet à concrétiser didactiquement**

En 1989, le rapport Bourdieu-Gros avait déjà cherché une certaine transversalité dans les langues. Ce rapport, qui associait non seulement les langues vivantes, mais aussi les langues anciennes et le français, avait le grand mérite de désigner un objectif : l'accès à l'altérité. " La langue étrangère, indiquait-il, constitue le moyen privilégié d'accéder à l'altérité, c'est-à-dire essentiellement à une autre culture. " Ce rapport nommait la notion d'altérité comme un objet à part entière dans l'enseignement des langues vivantes. Il nous invitait à réfléchir sur un " savoir penser la différence ".

Depuis lors, un certain nombre de phénomènes internationaux sont intervenus qui ont contribué à nourrir notre réflexion dans la didactique des langues. Je donnerai trois exemples de transformations géopolitiques qui s'inscrivent dans le vécu ordinaire du choix des langues.

Tout d'abord la recomposition des relations entre Est et Ouest. Elle se traduit très concrètement par une opposition sommaire mais très efficace dans l'opinion publique entre anglais (réduit à la langue des Etats-Unis) et russe (langue d'une puissance affaiblie). Ensuite, la montée des revendications inspirées par l'islam aboutit à certaines radicalisations de positions : aujourd'hui, des cours publics s'opposent à des cours privés, qui associent enseignement de la religion et enseignement de la langue arabe. Enfin, la construction d'une Europe politique donne aux langues une place fédératrice. Cette Europe reconnaît un principe de souveraineté nationale qui se traduit par la reconnaissance de langues nationales et par une union politique passant par l'affirmation d'un patrimoine culturel européen. Le Traité de Maastricht contient non seulement un certain nombre d'articles sur les langues nationales mais également une définition de la culture et du patrimoine culturel européen. Il promeut une diversité linguistique et culturelle à travers la reconnaissance des langues minoritaires et régionales. Il emploie un vocabulaire particulier qui s'exprime à la fois en termes politiques et moraux : " citoyenneté active ", " droits de l'homme ", " compréhension mutuelle ", " tolérance et respect ".

Notre travail consiste justement à mettre en œuvre ces termes didactiquement. Comment doit-on s'y prendre pour transformer un essai marqué par le politique en point gagnant pour la didactique des langues ? Comment traduire didactiquement l'affirmation de valeurs juridiques et morales européennes ?

## **Principes didactiques**

Nous réfléchissons d'abord au modèle sur lequel nous devons nous appuyer pour penser la relation entre langues et cultures. Je vous présenterai ensuite les déclinaisons possibles de ce modèle dans différentes aires géographiques.

### **Penser la mise en relation entre langues et cultures**

On peut penser la relation entre langues et cultures de deux façons : soit nous construisons un modèle en référence aux cultures maternelles, soit nous construisons un modèle plus complexe où les différentes langues entretiennent des relations entre elles, sans se référer systématiquement à une langue maternelle.

### **La référence à la culture maternelle**

Si nous construisons un modèle en référence à la culture maternelle, deux grands choix s'offrent à nous :

- une affirmation identitaire qui repose sur un travail de mise à distance de l'autre et sur un processus extrême de différenciation : ce choix peut avoir un versant positif (l'exotisme) ou négatif (la menace identitaire et la ségrégation) ;
- un jeu sur l'effet de proximité culturelle entre la culture maternelle de l'élève et la culture étrangère.

Je parle uniquement d' " effet de proximité " pour le deuxième choix. En effet, lorsque l'on analyse de près les mises en scène didactiques des manuels scolaires à la lumière des bouleversements géopolitiques en cours, on s'aperçoit qu'un élément fortement idéologique vient invariablement se glisser : le manuel scolaire s'analyse alors comme un lieu qui va jouer sur une distance ou une proximité idéologique.

On peut sur ce point se reporter aux actes du colloque international intitulé " Xénophilie, xénophobie et diffusion des langues " qui s'est tenu à l'ENS de Fontenay Saint-Cloud en décembre 1999. La contribution de Monique Mombert y montre, par exemple, comment ces effets d'accordéon ont joué historiquement pour une langue comme l'allemand (langue d'un voisin devenu ennemi entre 1914-1918).

### **La mise en relation pensée par rapport à une Europe pluri-culturelle et plurilingue**

Plutôt que de construire un modèle en référence exclusive à la langue maternelle, nous pouvons travailler sur une mise en relation pensée en référence à des formes de communication plurilingues et pluri-culturelles. Nous savons combien ce travail de mise en relation se heurte au modèle républicain, suscitant par-là même quelques résistances. On le

voit fréquemment quand le Conseil constitutionnel doit voter la constitutionnalité ou non de la reconnaissance des langues minoritaires ou régionales.

Dans *La relation à l'autre*, Dominique Schnapper parle de transcendance des particularismes en soulignant combien le modèle républicain pouvait être un modèle plus ouvert à la pluralité que l'on ne croit. Elle souligne la force du modèle républicain en ces termes : " La transcendance des particularismes par la citoyenneté reste à la fois l'idée et l'idéal des sociétés démocratiques. "

Dominique Schnapper explique qu'il y a plusieurs façons de se positionner par rapport à l'identité bretonne. La langue bretonne, pour les personnes âgées apparaît comme une survivance, et correspond à des milieux populaires autrefois discriminés pour leur patois. Par contraste, les jeunes qui apprennent aujourd'hui le breton dans les écoles appartiennent à des couches sociales plus favorisées. Ils ont choisi cette langue avec fierté, en y trouvant une identité différente des anciens, même si elle s'appuie sur un même patrimoine. Cet exemple montre que l'on peut adopter, par rapport au même objet de référence, une attitude ouverte ou non à la pluralité. Le système républicain laisse justement de telles marges de manœuvre.

Comment pouvons-nous exploiter la possibilité ouverte par le contexte européen d'une dimension plurilingue et pluriculturelle ? Pour tenter de répondre à cette question, Michael Byram et moi-même avons rédigé pour le Conseil de l'Europe un rapport intitulé *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*. Nous y proposons un modèle de mise en relation des langues et des cultures spécifiques : le modèle de l'intermédiaire culturel.

## **Le modèle de l'intermédiaire culturel**

Le modèle de l'intermédiaire culturel s'articulait autour de quatre grands niveaux de compétence : le savoir être, le savoir apprendre, le savoir et le savoir faire. Avant de décrire ces quatre niveaux de compétence, je voudrais restituer le contexte qui donnait à notre modèle une certaine ampleur.

### **Choix conceptuels**

Nous avons d'abord introduit la notion d'acteur, en arrière-plan de celle d'apprenant. Un acteur est un individu engagé dans des choix de langues, mais aussi dans des choix de modes de vie et dans des choix de systèmes de valeurs. Ce n'est pas quelqu'un qui est le jouet d'un déterminisme social qui imposerait un système de références (par exemple, celui dans lequel il a été socialisé). C'est au contraire quelqu'un qui est conscient des prises de position par rapport auxquelles il doit se situer dans la mise en relation de langues de cultures différentes, et dans les situations où il se trouve en interaction avec des acteurs qui se réfèrent à des systèmes de valeurs et des contextes linguistiques différents.

Nous avons ajouté à la notion dynamique d'acteur, l'adjectif " social ". Un acteur social n'est pas seulement inscrit dans un processus d'apprentissage (comme le spécifie fortement la notion d'apprenant). Il s'inscrit dans un parcours qui peut potentiellement traverser plusieurs sociétés. Il est l'héritier d'une mémoire nationale (au sens de Pierre Nora, dans *Les lieux de mémoire*), d'un patrimoine linguistique, culturel et politique. Il a une histoire régionale et familiale.

Certes, l'acteur social reçoit en héritage une tradition, mais il transmet également des valeurs aux générations suivantes. Je ne parle pas uniquement de l'enseignant qui transmet à d'autres, mais de tous ceux qui s'inscrivent dans un parcours plurilingue et pluri-culturel et qui vont transmettre aux générations futures des valeurs. Par conséquent, la notion d'acteur social se caractérise par son amplitude : elle s'inscrit en effet dans une temporalité qui dépasse le parcours scolaire (du primaire à l'université), et couvre toute la vie d'un individu et toute une génération. L'acteur social s'inscrit aussi dans un espace qui n'est plus simplement un espace national mais un espace transfrontalier. Dans ses cheminements d'une culture à une autre, il doit être amené à prendre conscience des évidences qui sont le propre de son inscription dans une communauté ou une société particulière. L'acteur social sait par conséquent interroger ses modes de socialisation, et transcender ses particularismes.

Le niveau européen pouvait selon nous constituer un lieu de rencontres marqué par la pluralité. Pour donner corps à nos propositions, nous avons proposé quatre types de compétences.

### **Quatre compétences**

Ces quatre compétences étaient les suivantes : le savoir être, le savoir faire, les savoirs et le savoir apprendre. Je vais simplement souligner leurs aspects les plus originaux. (Le détail de ces propositions se trouve dans le numéro spécial de juillet 1998 de la revue *Le français dans le monde*, consacré à l'"Apprentissage des langues dans le cadre européen").

De manière très originale, nous avons placé le **savoir être** (compétence "attitudinale" par excellence) en tête des compétences requises pour le modèle de l'intermédiaire culturel. Nous avons défini le savoir être comme une compétence indépendante d'une langue étrangère donnée, dans la mesure où le savoir être est transposable dans d'autres langues. Un individu peut ainsi acquérir des savoir être dans une langue et se constituer des acquis pour l'apprentissage d'autres langues. Relèvent par exemple du savoir être : savoir repérer des effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant ; savoir identifier des situations de valorisation ou de dévalorisation nationale dans des contextes différenciés (discours touristiques ou colonisateurs) ; savoir relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs dans une situation donnée, etc.

La deuxième compétence que nous proposons était celle de **savoir faire**. Elle était définie comme dépendante de l'apprentissage d'une langue donnée et qui ne peut donc pas être directement réinvestie dans l'apprentissage d'une autre langue. Le savoir faire s'appuie sur la spécificité des relations entre la langue ou la culture cible et celles de l'apprenant. Le savoir faire est donc construit dans une relation duelle entre la culture maternelle de l'apprenant et la culture étrangère de référence.

Les **savoirs** arrivaient seulement en troisième position dans notre liste de compétences. Ils correspondaient à la compétence la mieux identifiée et la plus visible, celle des savoirs scolaires. Les savoirs étaient définis dans notre rapport comme une compétence dépendante de l'apprentissage d'une culture donnée. Nous proposons d'évaluer ces savoirs au début et à la fin d'un cursus, afin que l'évaluation ne soit pas sommative mais formative.

Le **savoir apprendre** constituait une compétence de synthèse, regroupant les trois autres. Nous le définissions comme une compétence indépendante d'une culture donnée, mais qui est

le produit de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères (trois au minimum, pour répondre à l'exigence de pluralité).

### **Exemples d'objectifs liés à la notion d'intermédiaire culturel**

Je vous propose d'abord d'analyser la mise en œuvre de compétences culturelles à travers trois exemples :

- l'exemple irlandais du *Leaving Certificate* ;
- l'exemple de l'*American Association of Teachers of French* (AATF) ;
- l'exemple du cadre européen commun de référence.

Notre analyse se fera au regard de trois critères : le degré de visibilité des compétences culturelles dans un syllabus ; l'environnement terminologique qui donne corps à la notion de compétence culturelle ; le degré de précision dans la mise en œuvre de ces compétences culturelles. Nous essaierons ensuite de prendre de la distance par rapport à ces exemples pour dresser un état des lieux de ce qui fait aujourd'hui consensus ou non au niveau de la didactique des langues.

#### ***Le degré de visibilité des compétences interculturelles***

Le syllabus irlandais se définit au regard de quatre compétences : *a communicative competence in the target language, an awareness about language and communication, an understanding about learning a foreign language, a level of cultural awareness.*

Le syllabus américain donne à lire deux grandes catégories de compétences : *understanding culture (empathy toward other cultures, ability to observe and analyse a culture, communication dans un contexte culturel)* et *knowledge of French speaking societies*. Le syllabus discrimine par conséquent la manière de comprendre du savoir proprement dit.

Le cadre européen de référence distingue quant à lui des compétences générales individuelles et des domaines. Les compétences générales individuelles correspondent peu ou prou aux notions de savoir être, savoir faire, savoir faire, regroupés synthétiquement dans une sorte de savoir apprendre (traduits avec quelques décalages en anglais).

Les domaines mis en avant par le cadre européen de référence sont les suivants : domaine public, domaine professionnel, domaine éducationnel, domaine privé.

Le degré de visibilité est relativement bon dans les trois exemples que je vous ai cités. Les compétences culturelles apparaissent à un niveau de généralité assez fort mais cette généralité constitue aussi un risque : les compétences peuvent être rendues visibles pour donner bonne conscience à ceux qui construisent des référentiels. On peut en effet se demander si elles sont réellement mises en œuvre dans la pratique.

#### ***L'environnement terminologique***

L'environnement terminologique ne fonctionne pas de la même façon dans les trois exemples.

Le syllabus irlandais distingue très clairement *cultural awareness* et *awareness about language*. Le syllabus américain n'emploie pas le terme d'*awareness* mais celui d'*empathy*.

Par ailleurs, il distingue l'*empathy* dans un contexte général du savoir dans un contexte culturel particulier. Enfin, dans le cadre commun de référence, on distingue bien des compétences et des domaines.

Par conséquent, l'environnement terminologique se caractérise par sa grande dispersion et par de fortes différences de hiérarchisation entre les compétences culturelles. Ces dernières disposent donc d'un bon niveau de visibilité, mais il n'y a pas de consensus fin qui se dégage sur leur importance respective, même si tout le monde est d'accord pour les mettre à l'actif de l'individu.

Les flottements d'un outil à un autre se situent :

- à l'articulation entre ces compétences culturelles et la culture étrangère ;
- à l'articulation entre ces compétences culturelles et la culture de l'élève ;
- à l'articulation entre ces compétences culturelles et des connaissances scolaires.

### ***Le degré de précision dans la mise en œuvre***

La mise en œuvre des compétences interculturelles ne fonctionne pas de la même façon selon les contextes.

Dans le syllabus irlandais, la compétence " *cultural awareness* " est exemplifiée et détaillée sur près de trois pages. Elle se décline par exemple en *learning in the target language about the present day culture associated with the target language*, puis en *reading modern literary texts, understanding, discussing, etc.* Chaque compétence est accompagnée d'une liste de sujets (comment les gens travaillent, passent leurs vacances...). La notion d'objectif disparaît donc au profit d'une approche thématique plus banalisée et plus décevante.

Le cadre commun de référence scinde les compétences de l'apprenant utilisateur en deux sous-catégories : les compétences générales et les compétences communicatives langagières. La culture se trouve surtout dans la première catégorie, et donc implicitement dissociée des compétences communicatives langagières. Les ambiguïtés les plus fortes se repèrent dans les compétences générales. Non seulement l'ordre d'énumération de ces compétences est en soi significatif (les savoirs sont placés en tête), mais il n'est pas exempt d'incohérences. Ainsi, on voit figurer la conscience interculturelle dans la compétence " savoirs " alors que la compétence " savoir être " n'est pas glosée. Dans " savoir faire ", on trouve également aptitude interculturelle, et dans " savoir apprendre ", aptitude à la découverte (traduite en anglais par *heuristic skills*) ! Par conséquent, si les quatre types de compétences interculturelles sont bien représentés dans le cadre européen commun de référence, elles ne sont pas pour autant différenciées des aptitudes interculturelles et des aptitudes à la découverte.

Le syllabus de l'AATF offre une description des objectifs langagiers nettement plus élaborée. Elle aborde la compétence interculturelle non en termes de niveaux de compétence, mais en ceux d'étapes de progression. Par exemple, les différences et les ressemblances culturelles, dans le chapitre *Empathy* sont abordées à deux niveaux. Dans une première étape, l'élève fait preuve d'une forme d'*empathy* lorsqu'il est curieux quant aux ressemblances et différences entre sa culture et la culture cible. Dans une quatrième étape, l'élève fait désormais preuve d'*empathy* s'il reconnaît l'importance de comprendre les manifestations de la culture cible dans leur propre contexte, ou s'il peut agir et réagir d'une manière qui convient à sa culture tout en reconnaissant sa différence, etc.

Le curriculum de l'AATF innove également en ce qu'il déconnecte explicitement compétences interculturelles et compétences linguistiques. Il indique qu'il peut y avoir des compétences culturelles avancées qui ne sont pas directement corrélées à des compétences linguistiques avancées. Cela fait exploser les compétences et ouvre un espace pour la reconnaissance de compétences qui s'acquièrent en situation de contact avec l'altérité. Toute personne qui se confronte à l'altérité au sens large (écoute d'une radio étrangère, réception d'invités étrangers...) peut voir sa compétence interculturelle reconnue sans passer par l'exigence d'une compétence linguistique équivalente. Il faut voir là une forte avancée pour valoriser des compétences que l'école ne peut pas mettre en œuvre.

### ***Bilan des avancées dans la définition du domaine des compétences culturelles***

On peut se réjouir que le domaine des compétences culturelles soit nommé depuis 1989. On peut cependant regretter qu'il soit soumis à de fortes variations dès lors que l'on étudie son usage dans différents contextes éducatifs. Il s'agit donc bien d'un terrain de réflexion qui n'est pas encore stabilisé.

Peu importe qu'il y ait plusieurs termes pour le désigner (*cultural awareness, empathy*, prise de distance interculturelle...), du moment qu'on donne une meilleure visibilité à des compétences attitudeles. La France aurait d'ailleurs tout avantage à leur conférer une vraie valeur. Il faudrait par ailleurs bien distinguer ces compétences attitudeles d'autres formes de compétences (les savoirs).

Il est tout à fait possible de descendre plus finement dans l'analyse des compétences, et de les traduire en objectifs. Néanmoins, du travail reste à faire, comme le montre l'article de Hugh Starkey et Audrey Osler paru dans les actes du colloque international déjà cité. Ces auteurs ont analysé l'ensemble du matériel du cours de français langue étrangère ainsi que les activités proposées aux apprenants dans ce cadre pour établir comment et dans quelle mesure le concept de racisme y était présenté. Ils s'arrêtent tout particulièrement sur l'évaluation des copies remises par les élèves à l'issue de ce cours, et constatent que les commentaires des professeurs sont pour la plupart limités à des consignes grammaticales. Starkey et Osler exemplifient ce constat en citant la copie d'un jeune étudiant ayant écrit " l'exploitation des hommes et des femmes qui sont venus de France alors que la France devait être reconstruite " et qui reçoit comme unique remarque de la part de son professeur : " où est le verbe de la proposition principale ? ".

Cet exemple nous en dit long sur les efforts que nous devons encore fournir pour donner une cohérence interculturelle aux compétences, aux objectifs, mais aussi à la définition des exercices et aux critères d'appréciation des copies.

En conclusion, je dirai qu'il faut interroger les conditions d'une transversalité disciplinaire, et notamment le problème de l'égalité de principe des cultures.

L'égalité entre les cultures peut être interprétée au prisme de principes politiques, de principes anthropologiques et de principes didactiques.

L'Union européenne garantit l'égalité entre les langues et les cultures par le principe politique de démocratie.

L'égalité entre les langues et les cultures peut aussi se fonder sur un principe anthropologique. Depuis Claude Lévi-Strauss, il est acquis que toutes les cultures sont égales en dignité. Des institutions, telles que l'Unesco, sont là pour donner leurs lettres de noblesse à cette affirmation. Mais les anthropologues sont les premiers à postuler que cette affirmation n'est en rien suffisante. Claude Lévi-Strauss remarquait dans *l'Anthropologie structurale* que " la simple proclamation de l'égalité naturelle entre tous les hommes et de la fraternité qui doit les unir sans distinction de race et de culture a quelque chose de décevant pour l'esprit, parce qu'elle néglige une diversité de fait qui s'impose à l'observation, et dont il ne suffit pas de dire qu'elle n'affecte pas le fond du problème pour que l'on soit théoriquement et pratiquement autorisé à faire comme si elle n'existait pas. "

L'enseignant de langues est directement confronté à ce principe d'inégalité didactique entre les langues. J'ai établi une liste de procédés qui rompent habituellement le principe d'égalité des cultures, et que nous devrions surveiller à l'avenir.

1. L'ordre d'entrée dans un cursus ou dans un manuel scolaire.
2. La première culture étrangère qui est découverte dans un parcours d'apprentissage est celle qui atteint le public le plus large. Celle qui est située en fin de cursus bénéficie peut-être du prestige des certifications les plus élevées, mais elle touche un public limité.

Les entrées culturelles qui se situent en fin de période scolaire, en fin de semestre ou d'année, ont plus de chances d'être escamotées du fait du manque de temps et donc d'apparaître accessoires.

3. La confusion entre proximité et distance géographique, et proximité et distance culturelle
4. Il faut se méfier de cette confusion lorsqu'elle est établie à partir des repères sociaux de l'apprenant (par exemple, l'arabe vu par l'opinion publique française).

La distance peut être source d'exotisme ou d'indifférence. La proximité peut tout aussi bien risquer de créer l'illusion de la continuité culturelle, ou réveiller un sentiment de menace identitaire si les pays voisins ont un passé conflictuel.

5. Un rapport négatif au progrès technologique

Il faut se montrer vigilant face aux procédés didactiques consistant à confondre petites langues (définies comme celles ayant le moins de locuteurs) et petites cultures, ou l'association implicite entre petites cultures et cultures peu développées d'un point de vue technologique.

6. L'association entre une influence internationale en déclin et un intérêt anthropologique réduit (le français à l'étranger, par exemple)
7. L'amalgame entre une culture et le statut social des natifs de cette culture, tels qu'ils sont majoritairement présents ou représentés dans le pays de l'apprenant.
8. Les retombées passionnelles de la colonisation ou d'une occupation étrangère qui peuvent déclencher des effets de contrepois nationaliste dans des pays désormais indépendants ou dans les anciennes puissances coloniales ou occupantes et entraîner un déni historique de cette culture étrangère.

Voilà autant d'exemples de confusions qui alimentent une hiérarchie implicite entre les cultures, et qui entrent en pleine contradiction avec le principe d'égalité entre les langues.

*"Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle", sous la direction de Geneviève Zarate, édité par le CRDP de Basse-Normandie, 2001*