

« L'Interculturel » dans l'enseignement du français langue étrangère et dans la formation des futurs traducteurs

Ramutė Vingelienė, Daiva Repeikaite-Jermalavičienė

crossref <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.23.5546>

Résumé. L'article présente l'étude historique des approches pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère : de l'approche traditionnelle fondée sur l'étude de la grammaire et du vocabulaire jusqu'à l'approche communicative où la composante „compétence culturelle“ dite interculturelle mérite une réflexion particulière. L'objectif de cet article est double : premièrement présenter le problème de l'évolution pédagogique vers l'ouverture à l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères et, d'autre part, analyser le mécanisme du processus pédagogique sur deux axes principaux : le développement de la compétence culturelle et de la compétence communicative. Pour atteindre cet objectif, on a utilisé les méthodes : historique, descriptive et comparative. Le processus de l'interculturalité, compris comme une source d'enrichissement culturel, pose de nouvelles tâches tant aux enseignants qu'aux apprenants. La composante communicative dans l'enseignement du français langue étrangère va de pair avec la composante culturelle à tous les niveaux de l'apprentissage de la langue. Sous l'influence de ce contexte, la formation aux professions langagières, notamment celle des futurs traducteurs est appelée à s'adapter aux nouveaux besoins. Le rôle du traducteur comme médiateur dans le dialogue a influencé des changements dans ce domaine grâce à la reconnaissance de la diversité culturelle par notre société.

Mots-clés : *l'interculturel, l'enseignement, la diversité culturelle, les compétences communicative et culturelle, le rôle du médiateur.*

Introduction

Le terme **interculturel** est récent, mais la réalité interculturelle est ancienne. Elle est née lors de la première rencontre des gens qui appartenaient à des collectifs différents. Pratiquée par les grands empires dans leur politique de colonisation, favorisée par les commerçants et les militaires qui ont adopté et adapté des cultures diverses, l'interculturalité s'est développée sous forme des échanges culturels. Dans un monde où régnaient la stabilité et l'homogénéité, la différence culturelle était souvent considérée comme un obstacle à la communication et ressentie trop souvent comme une menace pour la culture, pour l'identité du peuple. Aujourd'hui, l'interculturel actif et volontaire devient « une source d'enrichissement culturel réciproque qui propose de tirer profit des différences culturelles » (Verbunt, 2011, p. 12).

Qu'est-ce que l'interculturel ? C. Clanet (1993) définit l'interculturalité comme

l'ensemble des processus – psychiques et intrapsychiques, relationnels, groupaux, institutionnels – engendrés par ces mises en relation, ainsi que les changements et transformations réciproques qui en résultent.

Si cette réciprocité est reconnue, alors, le point de vue envers d'autres cultures devient positif. G. Verbunt accentue l'apparition du préfixe « inter » dans la sphère des relations entre les individus qui deviennent porteurs de cultures. Selon Clanet (1993, p. 2), ce préfixe « suggère l'idée de possession partagée ». On vit ensemble dans un monde qui appartient à tous.

Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune.

Ce sont les mots de Mahatma Gandhi cités dans le « *Rapport mondial sur le développement humain 2004* » (2004, p. 85) qui se prononçait toujours centre l'essai des pays impérialistes d'imposer leur culture comme supérieure.

« L'accent se déplace du *culturel* vers *l'interculturel* » (Verbunt, 2011, p. 132). Chaque identité culturelle est en même temps interculturelle (Ferréol, 1998). Les constats qui précèdent impliquent de poser des questions de fond qui deviennent **l'objectif** de cet article : analyser les compétences qui assurent le succès des apprenants et établir les causes pour lesquelles ces compétences deviennent prioritaires dans le contexte culturel contemporain. Pour atteindre cet objectif, nous avons eu recours aux méthodes différentes (descriptive, comparative et historique) qui ont aidé à tracer le chemin de la pensée pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères.

Dans la pédagogie interculturelle C. Clanet (1993, p. 201) a distingué trois fonctions principales : « apprendre à vivre avec l'hétérogénéité culturelle », c'est-à-dire apprendre à relativiser, à comparer sans juger ; « apprendre à négocier, à accepter le conflit et faire des compromis » ; « apprendre à emprunter, à faire l'expérience et à critiquer » en développant la technique de l'argumentation. Ces trois fonctions restent très actuelles et des équipes pédagogiques des pays européens s'y inspirent profondément.

L'interculturel n'est plus seulement destiné aux apprenants étrangers ; on reconnaît sa nécessité pour tous les apprenants.

La croissance du nombre des rencontres des personnes qui représentent des cultures différentes justifie le désir d'apprendre une langue étrangère. C'est en apprenant une autre langue que l'on devient capable de découvrir les côtés positifs et négatifs ainsi que la richesse de sa propre culture. Pour apprendre une langue il ne suffit pas d'apprendre des listes de mots, il faut connaître la culture dans son ensemble avec tous les éléments culturels : les goûts, les valeurs fondamentales, le véritable respect de la tradition... Une bonne raison pour Gilles Verbunt à prétendre que « l'interculturel se pose toujours la question du *pourquoi* »... (Verbunt, 2011, p. 100)

L'interculturel dans l'enseignement de la langue étrangère

L'enseignement du français ainsi que d'autres langues étrangères a eu une succession de différentes méthodologies avec des objectifs variés adaptés aux nouveaux besoins des apprenants : depuis *la méthodologie traditionnelle*, dite « classique » ou « grammaire-traduction », dont le but était lire et traduire des textes littéraires ce qui laissait l'oral au deuxième plan à *la méthodologie naturelle* de F. Gouin de la fin du XIX siècle selon laquelle « l'apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant » (Seara, 2001, p. 4). L'enfant écoute la langue orale dans un certain ordre, il apprend des mots qui ne sont pas séparés, mais liés dans des textes qui reflètent sa vie quotidienne. En dépit de ses certaines idées « révolutionnaires », cette méthodologie comme et celles qui l'ont succédée (*la méthodologie directe*, basée sur l'enseignement d'une langue sans utiliser la langue maternelle en classe, *la méthodologie active* qui n'était qu'un certain « compromis entre les méthodologies directe et traditionnelle » (Seara, 2001, p. 7), *la méthodologie audio-orale* et, plus tard, *audio-visuelle*, basée sur l'image et le son, ont cédé leur place à *l'approche communicative* qui se développe à partir des années 70. En fonction des besoins des apprenants, on développe **la compétence de communication** qui comporte des compétences linguistiques et extralinguistiques

qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation (Seara, 2001, p. 9).

Chaque fois, pour communiquer, il faut que les connaissances linguistiques soient adaptées à la situation concrète (l'âge de l'interlocuteur, son statut social, religieux, l'intention et le lieu de communication, etc.).

L'homme peut communiquer à l'aide de la musique, du dessin, des gestes, des mimiques, il peut se servir du langage graphique (courbes, tableaux, etc.) et, bien sûr, de sa langue naturelle, qui est le moyen le plus évolué pour exprimer ses sentiments (le domaine personnel et affectif) ou présenter des données basées sur des chiffres (les domaines sociaux, etc.).

Lorsque Olga Cosmidou, directrice générale de l'interprétariat au Parlement Européen, affirmait : « Si les armes définissent le droit en temps de guerre, la langue le définit en temps de paix » (Cosmidou, 2003), elle mettait l'accent sur l'importance du mot, sur la nécessité de maîtriser parfaitement la langue, comme un outil de traduction des informations et le moyen de transmettre des interprétations de ce qui a été dit par les représentants des cultures différentes. De bonnes connaissances de la culture, du développement historique du pays permettent aux apprenants d'effectuer leur rôle d'un « **intermédiaire culturel** ».

Lambert (1972), compare le processus de l'apprentissage d'une langue à une course avec des barrières qu'il faut franchir dont les principales sont la langue proprement dite, comme construction linguistique, et la culture.

L'apprentissage culturel implique que l'apprenant assimile certains aspects d'une culture différente, aspects qui influencent la langue et le comportement. Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue, à sa structure, son vocabulaire, ses expressions et peut être enseignée en même temps que la langue (Claes, 2003, p. 4).

Cet article s'intéressera donc à deux axes principaux : la compétence culturelle et la compétence communicative dans l'enseignement du français langue étrangère. Le premier, comme « enseignement de la civilisation », acquiert aujourd'hui d'autres dénominations différentes : dimensions culturelles de l'enseignement des langues (Beacco, 2000), compétence transculturelle (Baumgartz-Gangl, 1993), pédagogie interculturelle (Abdallah-Preteille, 1999). Le deuxième axe, la compétence communicative, reste fondamentale dans l'enseignement du français langue de spécialité.

Actuellement, on s'accorde à dire que l'on ne peut plus séparer la langue et la culture ; l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue et dépasser le niveau de « civilisation » (Claes, 2003, p. 47).

Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évoluer (CECR, 2001) évoque également les questions qui nous intéressent. La Correction Sociolinguistique (niveau B2) prend en considération la capacité de l'apprenant à communiquer avec des locuteurs natifs

sans les irriter ni amuser involontairement et sans les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif (CECR, p. 33).

La compétence culturelle

La compétence culturelle est, d'après Abdallah-Preteille (1999, p. 320) « la connaissance des différences culturelles, ... une analyse en termes de structures et d'états. » Elle est une simple connaissance des faits et des caractéristiques des cultures, extérieure à la communication. Cette définition est critiquée par Porcher (Abdallah-Preteille & Porcher, 1998, p. 92) qui ne pense pas que la compétence culturelle soit extérieure. Il la voit en évolution, en mouvement et non statique qui permet

pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire, quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation).

L'approche de Porcher peut être qualifiée comme « la culture en acte par opposition à la culture objet ». Abdallah-Preteceille (1999) se pose la question sur la possibilité de mettre en pratique cette idée théorique. Souvent, dans l'enseignement des langues étrangères, la composante linguistique reste privilégiée tandis que les autres composantes du plan culturel, malgré leur importance dans un monde multiculturel, restent négligées. Ce problème nous incite à envisager les composantes culturelles et à définir leur rôle dans le processus d'apprentissage.

Christian Puren (2010, p. 1) présente les composantes de la compétence culturelle d'après l'ordre chronologique de leur statut privilégié au cours de l'histoire du développement de la didactique de l'enseignement des langues : « *le transculturel* ce sont les valeurs universelles, communes à toute l'humanité, *le métaculturel* ce sont les connaissances que l'apprenant doit acquérir, *l'interculturel* ce sont les représentations, les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-apprendre, *le pluriculturel* que J. C. Beacco détermine comme « un constituant du « vivre ensemble démocratique » (Beacco, 2008, p. 38) et *le co-culturel* ce sont les conceptions qui aident les personnes de cultures différentes à agir en commun.

La composante *interculturelle*, mise en position prioritaire dans le CECRL, amène des apprenants à développer leurs *savoirs* (les connaissances relatives à la vie quotidienne), leurs *savoir-être* (acquis par l'apprenant au cours de sa communication avec les représentants d'autres cultures) et leurs *savoir-faire* (le rôle d'intermédiaire culturel entre les deux cultures).

Pour mieux comprendre les problèmes des enseignants, liés à la composante interculturelle, nous avons étudié les manuels qui sont destinés à l'enseignement de la civilisation. Ces études nous ont permis de déterminer qu'avant 1975 on suivait les orientations suivantes :

- *Une approche géographique et historique* qui présente souvent l'information partielle, superficielle très simplifiée en raison des possibilités limitées des maisons d'édition.
- *Une approche comparative* qui analyse les différences et les similitudes entre la culture de l'apprenant et l'autre culture.
- *Une description sociologique*, fondée sur des données statistiques qui décrivent les phénomènes dans les domaines économique, politique, social, mais souvent l'information est peu objective.
- *Une approche anthropologique* qui est centrée sur les attitudes et les comportements de l'homme dans la société.

En 2000, J. C. Beacco souligne que

les orientations actuelles, telles que l'on peut les entrevoir dans la production éditoriale française de manuels de langue, s'inscrivent dans une nette continuité par rapport à ce que l'on pouvait en saisir il y a vingt ans, avec cependant de notables inflexions. A vrai dire, nous ne disposons, pour le français enseigné comme langue étrangère, d'aucune étude systématique (Beacco, 2000, p. 12).

Il convient de noter que

dans la majorité des manuels et des méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société de la langue étudiée n'est pas proposée (Gohard-Redenkovic, 1999, p. 35).

En ce qui concerne les connaissances culturelles, nos manuels actuels distinguent les catégories suivantes :

- *Communication dans un contexte culturel* : savoir ce qu'il faut dire et comment dire dans des situations sociales variées. La connaissance des styles, des catégories, des codes culturels, des équivalences y est importante. Cela concerne la communication verbale et non verbale : les gestes, les expressions du visage, le langage du corps, etc.
- *Système des valeurs* : savoir ce qu'ils pensent, ce qu'ils croient, quelles sont leurs valeurs tant communes à tous les peuples, tant distinctives (par ex., l'expression de l'hospitalité, de la bienveillance, le respect de l'individu et de la collectivité, etc.).
- *Conventions sociales* : faire connaissance des schémas qui reflètent le comportement des membres d'une culture donnée, par ex., les rituels, les traditions, la hiérarchie sociale, les relations en fonction du sexe, de l'âge, du groupe d'appartenance ethnique, la manière de rédiger des différents types de textes etc.
- *Institutions sociales* : les mécanismes sociaux réglés par l'Etat : les institutions de la religion, de l'éducation, les organisations scientifiques, artistiques, etc.
- *Géographie et environnement* : l'approche géographique avec l'étude des régions et des territoires, point de départ pour l'étude de la protection de l'environnement, de l'économie.
- *Histoire* : faire connaître le patrimoine culturel et la civilisation de la société à travers la perspective historique.
- *Arts et littérature* : faire connaître le patrimoine artistique et littéraire et, à travers cette découverte, perfectionner les connaissances linguistiques.

L'enseignement des langues reste ouvert aux diversités culturelles et linguistiques. La composante « compétence culturelle » est devenue une partie des programmes et des cursus respectifs dans l'enseignement des langues.

La compétence communicative

La compétence communicative devient l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais elle seule ne peut pas assurer la compréhension correcte. Les apprenants doivent apprendre non seulement à utiliser les

formes linguistiques, mais adopter un comportement qui soit bien compris par leurs interlocuteurs.

On distingue généralement 7 composantes de la compétence de communication : *linguistiques* (l'interprétation et l'application des règles du code de la langue), *paralinguistiques* (le langage non verbal : les gestes, les mimiques du visage et le langage du corps), *sociolinguistiques* (l'utilisation des différents types de discours qui sont déterminés tant par la situation de communication que par des règles variées), *référentielles* (la connaissance des domaines appelés « les cours de civilisation » : les institutions et les organisations du pays, la politique, le sport, l'économie, la société etc.), *stratégiques* (les actes verbaux et non verbaux « pour réaliser et gérer l'acte de communication en accord avec l'intention communicative de l'interlocuteur ») (Claes, 2003, p. 49), *socioculturelles* (la connaissance de la culture de celui avec qui on parle, par ex., comment il perçoit le temps, quelle est son échelle de valeurs, sa relation avec le monde extérieur, la nature etc. Les différences dans les valeurs posent des problèmes de communication pour juger ce qui est beau, juste et bon). Enfin, les composantes *discursives* (être capable de comprendre correctement et de produire de différents types de discours, par ex., une petite annonce, un fait divers, un mode d'emploi d'un outil, une lettre de motivation, etc.).

La composante linguistique se trouve privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères (c'est le cas de l'enseignement des langues en Lituanie durant des dizaines d'années et jusqu'en 1990), alors que les autres composantes, très importantes dans un monde multiculturel, sont négligées. En effet, la compétence de communication interculturelle signifie beaucoup plus que la connaissance de la grammaire et du vocabulaire. Pour comprendre la différence dans l'acte de communication, il faut, tout d'abord, apprendre à la reconnaître et la tolérer sans porter un jugement.

Pour conclure, il convient de noter qu'une vraie compétence communicative interculturelle est acquise non seulement au cours de l'apprentissage du code linguistique, mais aussi avec la prise en considération du rôle de toutes les composantes inséparables du processus de l'apprentissage de la langue.

La compétence culturelle du traducteur

On peut toujours se comprendre, se parler et traduire d'une langue à l'autre. Mais la communication ne se limite pas à la simple traduction et la bonne connaissance des langues. Pour bien traduire, il faut connaître le système des valeurs, donc, le rôle de l'interprète ou du traducteur s'étend et dépasse la représentation traditionnelle de sa formation, où de nombreux aspects restent encore dans un contexte imprécis. La traduction ou l'interprétariat ce n'est plus une simple

opération de transcodage, mais une relation intime. Une simple cohabitation entre les deux ne suffit pas. L'interprète doit s'identifier à la langue, se fondre dans la culture qu'elle véhicule (Viallon & Viallon, 2009, p. 2).

Le traducteur devient médiateur entre les langues et les cultures ; sa présence devient absolument nécessaire pour aider à la communication interculturelle. Comment sa compétence culturelle s'inscrit-elle dans cet acte de communication ? Comment assurer que sa compétence soit développée au cours de sa formation universitaire ?

Ph. Viallon (Viallon & Viallon, 2009, p. 6) souligne que

dans sa tâche de traduction, l'interprète/traducteur transpose le message A pour un public/lecteur cible en langue B. Le traducteur est bien un médiateur car il est à la fois le récepteur/lecteur du message A, - tout en étant un lecteur différent du lecteur standard puisqu'il doit avoir cette méta-compétence de médiateur - et l'émetteur du message B. Ce message subit donc un deuxième transfert ; le public cible le reçoit et l'interprète à son tour selon ses propres schémas idéologiques et culturels, subissant l'influence de « la communauté interprétative » dans laquelle le texte paraît. Ce lectorat ne peut avoir les mêmes compétences ni la même compréhension de la culture A que le lectorat de la langue A. Il se fera donc une image différente/autre de cette culture étrangère au travers du texte traduit.

Donc, la traduction nécessite qu'un message d'un acte langagier subisse un transfert culturel. Il n'est pas difficile de s'imaginer la complexité de ce processus.

Nombreux sont les *théoriciens* de la traduction qui s'appuient sur la distinction des cultures, faite par E. T. Hall (1990) qui a montré comment

le contexte et le sens sont inextricablement liés. L'importance du contexte dans la perception des événements quotidiens est à souligner, ils prendront un tout autre signification selon le contexte dans lequel ils se déroulent, si le locuteur appartient à l'une ou l'autre des cultures (Hall & Hall, 1990, p. 36).

E. T. Hall distingue une communication à « contexte fort » (High-Context Communication) et à « contexte faible » (Low-Context-Communication).

Pour la première, il n'est pas nécessaire d'écrire ou de dire beaucoup puisque l'information se trouve surtout dans l'environnement de la personne, dans le contexte physique et peu dans le message. La partie explicite est donc peu significative, le locuteur ne se sentira pas toujours engagé par la parole dite. Le traducteur aura ici besoin de bonnes connaissances culturelles pour pouvoir apporter les informations complémentaires, implicites, au partenaire étranger. A l'inverse, on observe dans une communication à contexte faible que l'essentiel de l'information est contenu dans le code explicite (écrit ou oral). Le message transmis doit renfermer de nombreuses informations, clairement et rigoureusement présentées, pour suppléer aux lacunes du contexte (Hall & Hall, 1990, p. 37).

L'auteur classe les pays en deux catégories : les pays de culture germanique se trouvent dans un contexte faible, alors que les pays latins, comme la France, se trouvent dans un contexte fort. Boylan accentue aussi le rôle du traducteur comme médiateur et souligne

une double métamorphose, donc, que le traducteur – qui passe continuellement d'un texte à l'autre – doit, tel un caméléon, savoir faire subitement. Les deux « changements de peau » que pratique le traducteur-caméléon sont essentiels à la réussite de son ouvrage. En effet, un

traducteur qui, avant de traduire, ne s'exerce pas à se décentrer dans les deux mondes dont il prétend être le médiateur, ne peut que faire de traductions sémantiques (Boylan, 2011, p. 9).

Ainsi, dans la préparation de futurs traducteurs, on distingue l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire (composante linguistique) et la formation de leurs compétences culturelles. C'est sous cet angle que des institutions d'enseignement supérieur qui préparent de futurs traducteurs envisagent l'évolution de leur sources méthodologiques.

Conclusions

La mondialisation et le processus de l'interculturalité posent des problèmes dont la résolution est conçue comme une source d'enrichissement culturel réciproque. Cette situation mérite un effort particulier qui permettra d'avancer sur des pistes sûres de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement dans la formation des futurs traducteurs dont le rôle de médiateur entre deux cultures devient indispensable. L'étude de l'évolution de la didactique scolaire du français langue étrangère a permis de constater les orientations suivantes :

- l'enseignement des langues étrangères privilégie la composante linguistique et néglige les autres composantes de la dimension culturelle. Dans des méthodes destinés à l'enseignement de la civilisation, on trouve une description sociologique et des approches : géographique, historique, comparative et anthropologique qui présentent souvent l'information partielle, très simplifiée et qui n'est pas toujours objective ;
- à partir de 1980, la question de la nécessité d'une nouvelle étude systématique de la culture et de la société de la langue étudiée se pose plus régulièrement ;
- depuis 2000, dans le nouveau contexte interculturel, l'enseignement des langues préconise une ouverture positive aux diversités culturelles et linguistiques et la composante « compétence culturelle » devient une partie des programmes dans l'enseignement des langues ;
- dans la préparation des futurs traducteurs, à la composante linguistique (l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire) s'ajoute la formation de leur compétence culturelle qui assure la capacité du traducteur d'accomplir son rôle de médiateur entre les langues et les cultures différentes.

Le niveau de la prise de conscience de la variété culturelle détermine la possibilité d'accéder à d'autres cultures. C'est la tâche la plus importante et la plus délicate dans la formation des futurs traducteurs dans notre pays, d'autant plus que l'enseignant, dans la plupart des cas, n'est pas un locuteur natif et se trouve avec les étudiants dans le même cadre culturel.

Bibliographie

1. Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L., 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
2. Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L., 1998. *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
3. Abdallah-Preteille, M., 1999. *L'Éducation interculturelle*. coll. *Que Sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.
4. Baumgartz-Gangl, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris : Hachette.
5. Beacco, J.-C., 2000. *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*. coll. *Références*. Paris : Hachette.
6. Beacco, J.-C., 2008. De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la *Guía* para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas. *Synergies Chili*, nr. 4, *Politiques linguistiques pour le développement national*, Oscar Valenzuela, pp. 33–44.
7. Boylan, P., 2011. Le traducteur caméléon: médiateur interculturel. Source électronique : <http://patrick.boylan.it/text/boylan35.htm> [page consultée en octobre 2013].
8. CECR, 2001 – Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001. Conseil d'Europe. Paris : Les Editions Didier.
9. Claes, M.-T., 2003. La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues et cultures*, nr. 47. Source électronique : http://francparler-oif.org/FP/articles/interculturel_claes.htm [page consultée en octobre 2013].
10. Clanet, C., 1993. *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
11. Cosmidou, O., 2003. *Réunion de réflexion préparatoire du Colloque sur le Multilinguisme dans les Institutions Européennes et en Europe*. Bruxelles, les 27 et 28 janvier. Source électronique : <http://fr.groups.yahoo.com/group/linguarum-democratia/message/226> [page consultée en mai 2011].
12. Ferréol, G., 1998. *Intégration, lien social et citoyenneté*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
13. Gohard-Redenkovic, A., 1999. *Communiquer en langue étrangère; de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
14. Hall, E. T., Hall, M. R., 1990. *Le guide du comportement dans les affaires internationales*. Paris : Editions Seuil.
15. Lambert, W. E., 1972. Developmental Aspects of Second Language Acquisition. In: W. E. Lambert. *Language, Psychology, and Culture. Essays*. Selected and introduced by A. S. Stanford. CA: Stanford University Press, pp. 9–31.
16. Puren, Ch., 2010. *La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en oeuvre de la nouvelle perspective actionnelle*. Source électronique : <http://www.aplv-langues-modernes.org> [page consultée en octobre 2013].
17. *Rapport mondial sur le développement humain*, 2004. Source électronique : http://hdr.undp.org/en/media/hdr04_fr_complete.pdf [page consultée en septembre 2013].
18. Seara, A. R., 2001. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Source électronique : http://www.uned.es/catudela/revista/n001/art_8.htm [page consultée en septembre 2013].
19. Verbunt, G., 2011. *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale.
20. Viallon, Ph., Viallon, V., 2009. Introduction à une approche interculturelle théorique et pratique de la traduction des sites internet. A. Hasan et alii. *La traduction sous tous ces aspects au centre de gravité du dialogue international*. Université d'Istanbul, pp. 394–402.

Ramutė Vingelienė, Daiva Repeikaitė-Jarmalavičienė

„Tarpkultūrinio“ komponento svarba dėstant prancūzų kaip užsienio kalbą ir profesionalių vertėjų rengimo programoje

Santrauka

Straipsnyje nagrinėjama tarpkultūrinės komunikacijos ugdymo svarba prancūzų kaip užsienio kalbos dėstymo metodikoje ir rengiant būsimus užsienio kalbos vertėjus. Taikant istorinį-lyginamąjį, kokybinės analizės ir aprašomąjį metodus, analizuojami užsienio kalbų dėstymo metodikos pokyčiai pastaraisiais dešimtmečiais, kuriuos lemia besiplečiantis globalizacijos procesas ir jo sąlygojamas naujas tarpkultūrinis bendravimas. Tyrime remiamasi įvairių pedagogikos ir kalbos teoretikų (M. Abdallah-Preteuille, J. C. Beacco, C. Clanet, E. Lambert ir kt.) darbais bei „Bendraisiais Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenimis“.

Atlikta analizė leidžia teigti, kad ilgą laiką užsienio kalbos dėstymo metodikoje vyravęs lingvistinis komponentas (prioritetinis gramatikos ir žodyno mokymas) tūkstantmečių sandūroje sparčiai keičiamas komunikatyviuoju mokymu, kuris ugdo praktinius kalbos vartojimo įgūdžius, leidžiančius vartoti užsienio kalbą kaip bendravimo priemonę. Šiuolaikiniame kultūriniame kontekste komunikacinė kompetencija yra neatsiejama nuo kultūrinės kompetencijos, nuolat besivystančios ir užtikrinančios glaudų bendradarbiavimą ir savitarpio supratimą tarp atskirų kultūrų. Besikeičiantis vertėjo, kaip mediatoriaus, vaidmuo šiame kultūriniame dialoge iškelia naujus reikalavimus ir atveria naujas perspektyvas būsimų vertėjų rengimo programoje.

Straipsnis įteiktas 2013 11
Parengtas spaudai 2013 12

Auteurs:

Ramutė Vingelienė, lecteur, Faculté des Sciences Humaines, Université Technologique de Kaunas, Lituanie.

Champs d'intérêts académiques : la linguistique du texte, la traduction, la méthodologie de l'enseignement des langues.

Adresse : Centre des Langues Etrangères, Faculté des Sciences Humaines, L'Université Technologique de Kaunas, 43, rue Gedimino, LT-44240, Kaunas, Lituanie.

E-mail : ramute.vingeliene@ktu.lt

Daiva Repeikaitė-Jarmalavičienė, assistante, l'Université de Vilnius, Faculté de Philologie, Lituanie.

Champs d'intérêts académiques : la méthodologie de l'enseignement des langues, la lexicologie, les problèmes de la traduction.

Adresse : Faculté de Philologie, Université de Vilnius, 5, rue Universiteto, LT-01513, Vilnius, Lituanie.

E-mail : d.re.jarmala@gmail.com