

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Mohamed KHIDER-Biskra

Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et des Langues Étrangères
Filière de français

Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

e-mail : h_dakhia@yahoo.fr

POLYCOPIE

COURS EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES
NIVEAU MASTER DIDACTIQUE

Table des matières

INTRODUCTION.....	03
I. METHODOLOGIE DE FLE.....	05
I.1.DIMENSION SOCIALE DE LA LANGUE.....	05
I.2 L'INTERCULTUREL ET LES LANGUES ÉTRANGERES : LE FLE.....	07
I.3. DIMENSION SOCIO-CULTURELLE DU <i>FLE</i>	
EN CLASSE DE LANGUE.....	11
I.4. DIMENSION SOCIOCULTURELLE DE LA LANGUE.....	11
I.5. DIMENSION SOCIOCULTURELLE DU LANGAGE.....	13
I.6. DIMENSION SOCIO-CULTURELLE DE LA COMMUNICATION.....	15
I.7. DIDACTISATION ET AXIOLOGISATION POUR LE <i>FLE</i>.....	19
I.8. VARIATIONNISME : UNE DYNAMIQUE DES SITUATIONS	
D'ENSEIGNEMENT.....	20
I.9. UNE DIDACTIQUE VARIATIONNISTE.....	21
I.10.ÉCLÈCTISME ET COMPLEXITE EN DIDACTIQUE.....	23
II. DE L'EVALUATION EN DIDACTIQUE.....	25
III. DIDACTIQUE : THEORIE(S) ET PRATIQUE(S) DE CLASSE.....	30
III.1 ALTERITE ET COMMUNICATION PEDAGOGIQUE.....	33
III.2 ENSEIGNANTS/APPRENANTS: COMMUNICATION DES	
REPRESENTATIONS ET REPRESENTATION DE LA COMMUNICATION.....	34
III.3 ENSEIGNANTS/APPRENANTS : CES ARTISANS DE LA RENCONTRE	
INTERCULTURELLE.....	37
III.4 LE SENSUS COMMUNIS : ENTENDEMENT ET REALISATION DE	
L'ALTERITE.....	41
IV. INTERCULTURALITE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU	
FLE.....	44
IV.1 INTERCULTURALITÉ : UNIVERS DISCURSIF EN FUITE.....	44
IV.2 DE LA COMPLEXITÉ DES CULTURES ET DE L'INTERCULTUREL... 	46
IV.3 L'INTERCULTUREL : NOTION OU CONCEPT.....	47
CONCLUSION.....	53

INTRODUCTION

Tenir compte aujourd'hui de l' *enseignement-apprentissage des Langues Étrangères*, et plus précisément le Français Langue Étrangères (FLE) c'est faire preuve de pragmatisme et d'ouverture d'esprit dans la réalité fluctuante des normes pédagogiques et des ressources didactiques. Prendre cette initiative, c'est, par ailleurs, aborder lucidement et de façon dynamique des facteurs relevant davantage du psychosociologique que du pédagogique ou du didactique, mais qui ont des incidences certaines sur le processus de la communication pédagogique en classe de langue étrangère dans la spécificité même de la communication scolaire. Cette communication a la particularité et l'originalité d'interroger la perception interculturelle chez le partenariat pédagogique constitué de l'enseignant et de l'apprenant confrontés, dans leur gestion personnelle de la problématique de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, à l'emprise de leurs propres croyances et représentations didactiques. La compréhension de cette communication pédagogique , peut se révéler à ce titre d'un apport et d'un secours considérables dès le moment où elle profite dans sa dynamique au partenariat pédagogique soumis à la pesanteur institutionnelle.

Pourtant si la problématique de cette communication n'est pas en elle-même inédite ; envisagée dans la perspective de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, elle procède néanmoins d'un choix méthodologique des plus lucides.

Elle correspond indubitablement à l'évolution de la *pensée pédagogique* qui s'est progressivement centrée sur l'apprenant¹, *acteur* d'importance dans le processus de l'enseignement-apprentissage linguistique considéré comme *acte* longuement

¹ [Apprenant : terme souvent préféré actuellement en didactique des langues à celui d' « élève » pour deux raisons : 1.il permet d'englober tous les publics, y compris les adultes ; 2.il rappelle qu'il n'y a apprentissage d'une langue que si ce processus est pris en charge par un sujet actif et impliqué.], in Christian PUREN, Paola BERTOCCHINI, Edwige COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, Ed. Ellipses, Paris, 1998, p.194.

élaboré et, par conséquent, dépourvu de gratuité même si une certaine improvisation n'en est pas totalement absente.

Cette évolution découle d'une perception dynamique de la didactique qui se présente à la fois comme champ de recherche et objet de formation.² N'étant ni science ni technologie, la didactique se définit comme une praxéologie reposant sur l'ancrage socioculturel des langues³ dont le premier principe opératoire stipule que la culture se vit et se transmet plus qu'elle ne s'explique., *que la relation interculturelle se pratique plus qu'elle ne se décrit, que l'estime de soi et des autres naît des regards et des attitudes de l'autre plus que des paroles,*[de fait] *nous croyons à l'importance des échanges d'expérience, des modèles vécus et des apprentissages pour parvenir à la transformation souhaitée.»*⁴

Aussi, à travers la réalisation de notre cours, notre intention est-elle de développer la notion de *Didactique des Langues-Cultures* appliquée au français langue étrangère (FLE) au sein de l'Institution éducative.

I. Méthodologie de FLE

² Cf. l'ouvrage de G. et J. PASTIAUX, *Précis de pédagogie*, Repères pratiques NATHAN, Paris, 1997, p.80.

³ Cf. l'ouvrage de Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ?, Ed. PUF, Paris, 1996.

⁴ *Fondation pour le Progrès de l'Homme* (plateforme), in Pierre R. DASEN, Christiane PERREGAUX, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Ed. de Boeck Université, Bruxelles, 2002, p.18.

Toute réflexion didactique, tournée vers l'enseignement des langues étrangères, s'efforce de prendre en compte l'ensemble des interactions possibles entre deux entités : *l'apprenant* en situation pédagogique aux côtés de son partenaire privilégié, *l'enseignant*.

Le type d'interdépendance dans lequel ils sont engagés est l'expression d'un premier principe opératoire en philosophie de l'éducation : *toute action de compréhension suppose un savoir préalable*.

Ceci est d'importance puisque ce premier principe nie l'idée selon laquelle tout apprenant, au départ de sa carrière scolaire, est une page blanche et, par conséquent, dépourvu de stratégies d'apprentissages anticipées, élaborées au sein de la famille

I.1.DIMENSION SOCIALE DE LA LANGUE

Le cours de Ferdinand de Saussure constitue le point du départ du structuralisme en linguistique et marque la naissance de la linguistique moderne. Les structuralistes insistent surtout sur le fait que «*La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre(...) la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même*».⁵ On trace ainsi une frontière entre *la langue* en elle-même et le reste. Les autres chercheurs Bloomfield, Hjelmslev ou Chomsky ont eux aussi élaboré des théories et des systèmes de description diversifiés en éliminant de leur préoccupation tout ce qui n'était pas la structure abstraite de la langue.

De là, est né le souci de s'intéresser à la conception sociale de la langue car toute langue ne peut exister sans les gens qui la parlent et l'histoire d'une langue est

⁵ Ferdinand de SAUSSURE, in L.J. CALVET, *La sociolinguistique*, Coll. Que sais-je ?, 2^{ème} Ed., PUF, Paris, 1996, p.03.

l'histoire de ses locuteurs. En effet, «*le langage établi(...) représente en réalité une sorte d'examen de conscience de la communauté, un horizon culturel dont chaque pensée personnelle subit l'influence.* »⁶

C'est par ailleurs ce refus de prendre en compte ce qu'il y a de social dans la langue qui a amené William Labov à affirmer que si la langue est un fait social alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale et que la sociolinguistique est la linguistique.

Quant au linguiste français Antoine Meillet, il définit le langage comme un fait social et fait remarquer comment les mots changent de sens. Meillet rejoint en fait Durkheim : une langue existe indépendamment des individus qui la parlent. Ainsi, Meillet insiste surtout sur les fonctions sociales de la langue alors que d'autres chercheurs insistent sur sa forme. S'il n'est pas question de polémique, il y a lieu toutefois de distinguer entre une linguistique générale qui étudierait les langues et une sociolinguistique qui prendrait en compte leur aspect social.

De ce survol, il ressort que dans toute situation de communication, il y a l'aspect social à prendre en considération. L'élucidation de la communication ne peut se réaliser qu'à travers une vision sociolinguistique. Dans un contexte plurilingue « plurigroupal » et pluriculturel, l'apport de la sociolinguistique éclairerait les démarches à mettre en œuvre afin que s'établisse la communication. Toute pédagogie ou didactique s'inscrivant dans un domaine où l'échange et le contact non pas des seuls individus mais surtout des langues et des cultures sont omniprésents, doit prendre en considération les facteurs influents dans cette situation.

L'enseignement-apprentissage du FLE doit être conçu comme une situation où plusieurs langues et cultures sont en présence. Même si la communication se

⁶ Georges GUSDORF, *La Parole*, Coll. Initiation philosophique, PUF, Paris, 1968, p.30

déroule en français, les langues maternelles permettent la compréhension après traduction. Si la didactique du FLE veut que la communication se réalise, que ses objectifs soient atteints et que les compétences soient installées, elle doit inclure dans sa démarche une vision sociolinguistique.

I.2 L'INTERCULTUREL ET LES LANGUES ETRANGERES : LE FLE

A l'image de Malika Mokeddem qui proclame : « *Comme j'aurais aimé les connaître toutes, les langues et de leurs riches libations m'enivrer le gosier et l'esprit, et du piédestal de leur savoir étreindre et embrasser les enchaînements du monde* », ⁷ tout individu a une soif de savoir et un appétit insatiable des langues car apprendre une langue, la connaître, la saisir, signifie entrer en contact avec les Autres. Pourtant conteste Malek Haddad : « *La langue française détruit chez l'écrivain maghrébin tout ce que l'Africain porte en lui-même.* » ⁸

Si l'apprentissage d'une langue permet à tout un chacun d'approcher le monde extérieur et donc de s'y intégrer facilement ; si toute société ne peut ni ne doit se replier sur elle-même, s'enfermer dans ses traditions, se cantonner dans sa culture propre, se suffire de sa langue ; l'esprit d'ouverture est bien le commencement d'une nouvelle conscience de soi chargée de cet ésotérisme de la mythique langue unitaire de la mondialisation / globalisation. « *Malheureusement notre époque ne semble guère capable de mettre au point la langue unitaire qui servirait de commune mesure, dans la bonne volonté, entre les peuples du monde, rendus de plus en plus solidaires par le développement de la civilisation. L'Organisation des Nations Unies se heurte aux mêmes difficultés que naguère la Société des*

⁷ Malika MOKEDDEM , in Pierre DUMONT, *La francophonie par les textes*, Editions EDICEF-AUPELF, Paris, 1992, p.119.

⁸ Malek HADDAD, in Pierre DUMONT, *La francophonie par les textes*, Editions EDICEF-AUPELF, Paris, 1992, p.116.

Nations. La discordance des idiomes, la discordance des valeurs perpétue sur l'humanité la malédiction de Babel... »⁹

Etre plurilingue nous amène à fructifier notre capital linguistique et culturel en termes d'investissement social -même si l'existence de deux ou plusieurs langues en un même lieu n'est jamais vraiment égalitaire et émane davantage du politique corrélativement au statut de la langue (officielle, nationale, étrangère, etc.). Il en procède irrémédiablement des conflits linguistiques qui se répercutent sur les dimensions culturelle, sociale, voire nationale.

Ainsi, les langues sont officielles et/ou nationales, ou bien dialectales et étrangères. Ces aspects particuliers sont liés à des questions de politique linguistique étatique souvent délibérément occultées par la classe politique dans sa logique idéologique d'expansion, de promotion et de défense de la langue du pouvoir.

La variété du français d'un point de vue linguistique est une réalité. Il existe un français du Canada, du Maghreb, d'Afrique Noire. Chaque français se caractérise par un usage en étroit rapport avec le contexte social d'accueil, s'éloignant progressivement du contexte social de référence ou d'origine. Le contexte a une influence remarquable concernant l'accent et surtout la signification de la charge symbolique de la variété en fonction du contexte socio-historique et de l'imaginaire culturel du locuteur.

⁹ Georges GUSDORF, op. cit., p.31

«Le langage intervient comme une puissance destinée à nous exproprier de nous-mêmes, pour nous aligner sur l'entourage, pour nous modeler selon la commune mesure de tous : il nous définit et nous achève, nous termine et nous détermine.»

10

Avec une population francophone dépassant celle de l'Hexagone, l'avenir du français et de la francophonie se joue en dehors de la France. *«On entend dire souvent [témoigne Pierre Dumont] que c'est en Afrique que va se jouer définitivement le destin de la langue française (...). »*¹¹ La réalité de terrain semble le confirmer. En effet, nombreux sont les pays africains où le français est langue nationale et officielle, de même les pays où cette langue a un statut sociolinguistique d'officialité en plus du statut politique de langue étrangère.

Néanmoins, le français ne peut participer à la construction et au développement de l'identité africaine du moins de la même façon que le feraient les langues de l'authenticité identitaire, même si certains Africains paraissent le croire à l'instar de L.-S. Senghor qui voit dans l'usage du français une dépendance plus justement une appartenance à la francité qui représente pour lui une manière nouvelle de concevoir et d'agir. Cependant, il s'agit de comprendre et de reconnaître que *«le langage est structurant de la pensée et la langue maternelle est la seule que l'on possède suffisamment pour faire preuve de toute la subtilité nécessaire à l'élaboration d'une œuvre créatrice de qualité dans le domaine des sciences comme dans ceux des arts et de la littérature.»*¹²

Certains spécialistes s'autorisent à proclamer que le français aurait permis de dépasser les conflits linguistiques-faisant *rage* en Afrique- des lendemains des indépendances, et d'éviter les guerres des langues notamment entre le français et

¹⁰ Georges GUSDORF, op. cit., p.41.

¹¹ Pierre DUMONT, *La francophonie par les textes*, Editions EDICEF-AUPELF, Paris, 1992, p.09

¹² Pierre MARTEL, in Mémoire de Conseil de la Langue Française, *Langue, culture et politique culturelle : quelques aspects négligés par le rapport Arpin*, Bibliothèque nationale du Québec, 1991, p.10.

les langues africaines. Mais si conflits il y a eu et il y a, c'est assurément entre les tenants d'une francophonie-francophilie pure et dure et ceux d'une francophonie modérée accordant ses droits à la différence.

Pourtant en dépassant le conflit linguistique, on se retrouve au cœur du conflit social. Les francophones « réconciliés » sont confrontés aux défenseurs des langues africaines. Les uns comme les autres prônent la supériorité de leurs langues respectives. Il en émerge des visions disparates et controversées parmi lesquelles finit par dominer celle se revendiquant d'une langue française langue de la science, de la technologie, de la clarté et de la logique.

Or, pour Roland Barthes toute langue est logique : *«L'idiome en question, dénommé « clarté française » est une langue originellement politique, née au moment où les classes supérieures ont souhaité (...)renverser la particularité de leur écriture en langage universel, faisant croire que la «logique» du français était une logique absolue : c'est ce qu'on appelait le génie de la langue : celui du français est de présenter d'abord la sujet, ensuite l'action, enfin le patient, conformément, disait-on, à un modèle naturel. Ce mythe a été scientifiquement démonté par la linguistique moderne : le français n'est ni plus ni moins « logique » qu'une autre langue.»*¹³

I.3. DIMENSION SOCIO-CULTURELLE DU FLE EN CLASSE DE LANGUE

*«Une langue constitue un tout organique se développant dans l'histoire comme un être vivant. Elle réalise à chaque époque une sorte d'inconscient collectif, dont s'alimente la parole enchantée des poètes, mais aussi le récit naïf des conteurs et la sagesse populaire.»*¹⁴

¹³ and BARTHES, *Critique et vérité*, Ed. du Seuil, Paris, 1996, p.30.

¹⁴ Georges GUSDORF, op. cit., p.30

Cet inconscient collectif s'élabore sur une hétérogénéité des systèmes de signes culturels qu'il s'agit de dimensionner par rapport à la valeur internationale d'une langue donnée. L'intelligibilité de la langue découle alors des nombreux discours auxquels la langue donne lieu comme matrice de représentativité récupérée par la classe de langue étrangère, espace de la pluralité linguistique et partant culturelle. *«Avoir un sentiment d'identité et d'appartenance à un groupe partageant les mêmes valeurs et autres liens culturels est important pour les individus. Mais chaque individu peut s'identifier avec de nombreux groupes différents»*,¹⁵ telle semble devoir être le mot d'ordre ou la devise de la liberté culturelle à enseigner et à initier aux apprenants de langues étrangères comme principe opératoire et dynamique d'acceptation de l'Autre.

I.4. DIMENSION SOCIOCULTURELLE DE LA LANGUE

La langue est à la fois le fait culturel par excellence et l'acte par l'intermédiaire duquel toutes les formes et les fonctions de la vie sociale s'établissent et se perpétuent selon des modalités et des schèmes culturellement déterminés. La langue véhicule en effet tous les éléments culturels de l'ordre humain. *Le dire* équivaut à la reconnaissance de toute une masse d'informations hétérogènes qui dans une culture donnée déterminent le sens de notre action à la fois individuelle et collective et son devenir. *Le faire* (revers obligé de la médaille), c'est agir et saisir ce en quoi le recours au culturel relève du devoir de survie de la richesse même du patrimoine humain. En effet, la puissance d'une langue ne réside pas seulement dans le linguistique mais dans le culturel ; Mackey le confirme : *« On peut constater que la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne, à la forme de ses mots ou aux structures de sa grammaire. [...] Toutefois une langue possède en elle-même une importance qui provient des peuples qui l'utilisent, de leur nombre, de leur richesse, de leur mobilité, de leurs*

¹⁵ Rapport mondial sur le développement humain 2004, op. cit., p.03

productions culturelle et économique, facteurs dont la somme constitue ce que nous appelons la puissance innée de cette langue.»¹⁶

Il est question de cette puissance innée qui s'est constituée à travers le temps et où l'imbrication de l'historique, du culturel et du linguistique assure les significations primaire et secondaire de tout énoncé. Tout mot, toute phrase, tout énoncé ne peut être considéré en dehors d'une énonciation (production) rappelant à elle les valeurs socioculturelles du produit.

A cet égard la linguistique n'a cessé, depuis Ferdinand de Saussure, de connaître des revers de fortune en fonction des angles d'études et des philosophies qui les sous-tendaient : anthropologie, ethnologie, sociologie, psychologie lui offrent des approches diversifiées, tantôt opposées, tantôt complémentaires mais jamais tout à fait unanimes. C'est ce qui rend compte de la difficulté à saisir la langue dans le champ composite des sciences humaines et sociales en rencontre avec les sciences exactes. Instrument et finalité, tel est le sort de la langue dont la communication est toujours parasitée.

Lévi-Strauss estimait qu' *«une langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire, dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme une condition de celle-ci.»¹⁷*

Il en ressort ainsi cet aspect corollaire, cette relation étroite qu'entretient la langue avec la culture. La question qui se pose alors est de savoir laquelle est le produit de l'autre. La langue matérialise la culture à l'image d'autres fonctionnalités : la danse, la chanson, le vêtement, la cuisine... Elle est ce support par excellence de la réalisation concrète de la culture.

¹⁶ W.F. MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, p.201

¹⁷ LEVI-STRAUSS cité par Henri BESSE, in « Cultiver une culture plurielle », in *le Français Dans le Monde* n° 254, Hachette / Edicef, juin 1993, p.42.

La cohérence et l'organisation de la langue reflète la structure culturelle, car comme l'affirme Bourdieu «*ce qui caractérise la linguistique (...) c'est la primauté qu'elle accorde à la perspective synchronique et structurale ou interne par rapport aux déterminations historiques, sociales et économiques ou externe du langage.*»¹⁸

Ainsi, la langue forte des acquis de son paysage culturel, est en mesure de matérialiser plutôt de symboliser tout fait socioculturel apparent ou bien latent dans les perspectives virtuelles du système d'accueil. Les préoccupations, les attentes, les besoins de tout individu sont exprimés grâce à la langue. Elle en est le reflet plus ou moins fidèle. De là, il ressort que le langage doit être placé dans un univers plus complet, celui des pratiques socioculturelles car «*la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens.*»¹⁹ Il est question d'interroger la parole et le porte-parole.

I.5. DIMENSION SOCIOCULTURELLE DU LANGAGE

Nous interroger sur la langue, toute langue nous conduit à la réflexion sur le langage. La distinction entre langue et langage n'intéresse aucunement notre projet. Il est évident que la langue est spécifique, particulière (langue arabe, française, anglaise...) ayant chacune son propre système, ses propres mécanismes, sa propre grammaire, commune à un groupe social, à une société, délimitée géographiquement ; alors que le langage est commun à tous les hommes. C'est la faculté spécifique à l'espèce humaine de communiquer.

Notre objectif demeure cette dimension socioculturelle du langage. En effet, C.Bachman voit que «*la dimension sociale du langage est une expérience quotidienne ; la différenciation linguistique est inséparable du pluralisme*

¹⁸ Pierre BOURDIEU, *Réponses*, Ed. Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982, p.116.

¹⁹ Idem, p.117.

*culturel dont toute société est témoin, et le langage est investi de part en part de valeurs économiques et sociales.»*²⁰ Il est donc clair que le langage est coloré de socio-culturel dont l'influence prépondérante explique un certain communisme linguistique.

Cependant, d'autres vues de l'esprit dont celles du conservatisme culturel et de l'ethnocentrisme linguistique, font du langage un élément de distinction, de discrimination et d'exclusion des individus en société. Bourdieu explicite la problématique : *«L'illusion du communisme linguistique qui hante la linguistique est l'illusion que tous participent au langage comme ils profitent du soleil de l'air ou de l'eau- en un mot, que le langage n'est pas un bien rare. En fait, l'accès au langage légitime est tout à fait inégal et la compétence théoriquement universelle, si libéralement distribuée à tous par les linguistes est en réalité monopolisée par quelques uns ».*²¹

En réalité, dans une société donnée, un code restreint caractérise certaines classes sociales -d'où la limitation de leur pouvoir d'expression- alors que d'autres groupes plus importants ont un code plus élaboré. Pour Gaston Mialaret : *«Parler, c'est s'appropriier l'un ou l'autre des styles expressifs déjà constitués dans et par l'usage et objectivement marqué par leur position dans une hiérarchie des styles qui expriment dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants.»*²²

Traiter de la dimension socioculturelle de la langue et du langage ne signifie en aucun cas ignorer les autres dimensions, notamment le psychologique. La linguistique ayant pour objectif l'étude de la langue et du langage perçus dans leur rapport à l'être humain, reste une discipline au confluent de toutes les autres sciences. Dans le but d'élucider et non d'éluder un phénomène, aussi difficile à saisir que la relation du linguistique au contexte, nous avons choisi délibérément

²⁰ C.BACHMAN et al, *Langage et communication sociale*, Coll. LAL, Ed. Hâtier, Paris, 1981, p.37.

²¹ Pierre BOURDIEU, *Réponses*, op. cit., p.121

²² Gaston MIALARET, *Psychologie de l'éducation*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1999, p.41

et expressément cette dimension psychologique puisque elle se situe déjà à l'échelle de l'individu. En effet, il ne suffit pas de connaître la langue ou le système linguistique en question, il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social et de la diversité des personnalités individuelles faisant la communauté. Bourdieu le confirme : *«En effet, aussi longtemps qu'ils ignorent la limite qui est constitutive de leur science, les linguistes n'ont d'autres choix que de chercher désespérément dans la langue ce qui est inscrit dans les relations sociales où elle fonctionne, ou de faire de la sociologie sans le savoir, c'est-à-dire avec le danger de découvrir dans la grammaire même ce que la sociologie spontanée du linguiste y a inconsciemment importé.»*²³

I.6. DIMENSION SOCIO-CULTURELLE DE LA COMMUNICATION

L'un des résultats probants de la mondialisation est cette concurrence plutôt cette guerre que les langues se sont livrée surtout par mass-médias interposés. Il est certes question de diffusion mais ce qui est latent nous intéresse beaucoup plus : répandre une certaine philosophie, une certaine vision du monde est l'ultime finalité non avouée.²⁴ La langue étant pratique sociale, exprime l'identité culturelle et l'appartenance. Il en découle ainsi la primauté de l'aspect culturel dans toute communication engagée dans la mesure où tout un chacun essaye de convaincre et de persuader selon la richesse et la diversité de ses moyens grâce à ce pouvoir de nommer et de faire le monde.

En s'inscrivant dans cette dimension socioculturelle, les phénomènes de communication de masse surtout se complexifient. Ne pas saisir cette complexification compromet grandement la compréhension de tous les éléments

²³ Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Ed. Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982, pp. 14 /15.

²⁴ Les USA , en s'installant Gendarme du monde, se pose Sauveur de ce même monde en/de déperdition, Cf. Yves EUDES, *La conquête des esprits. L'appareil d'exportation culturelle américain*, FM / Cahiers libres 366, Paris, 1982, p.08.

qui composent et définissent les phénomènes mis en question car assure Bourdieu : *«Tout acte de parole et, plus généralement, toute action, est une conjoncture, une rencontre de séries causales indépendantes.»*²⁵

Signalons ici l'importance des mots «conjoncture» et «rencontre». Toute parole, tout échange - même dans le cas du monologue - ne peut se réaliser en dehors d'un contexte socio-historique (spatio-temporel) qui le définit et le détermine, car nous ne devons pas oublier les lois sociales qui sont à la base de la construction de tout message.

Ferdinand de Saussure a discuté le rapport entre la langue et l'espace, il entendait prouver que ce n'est pas l'espace qui définit la langue, mais la langue qui définit l'espace. C'est-à-dire que durant la communication, il existe plusieurs éléments en rapport avec le temps et le lieu et qui agissent sur les interlocuteurs. Cependant le contexte détermine et oriente la communication du fait que des interlocuteurs appartenant à un contexte particulier éprouvent des besoins différents de ceux d'autres interlocuteurs appartenant à un contexte autre, différent du premier. Si bien que toute *«(...) pratique linguistique communique inévitablement, outre l'information déclarée, une information sur la manière (différentielle) de communiquer, c'est-à-dire sur le style expressif qui(...) reçoit une valeur sociale et une efficacité symbolique.»*²⁶

D'où l'intérêt de la question de Bourdieu : *«La force qui agit à travers les mots, est-elle dans les paroles ou dans des porte-paroles?»*²⁷ Question fondamentale qui ne trouvera réponse que si la dimension socioculturelle de la communication est éclairée par la mémoire collective, prise en charge par l'inconscient collectif. Aussi, communiquer avec l'Autre, le (re)connaître, passe-t-il obligatoirement par

²⁵ Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, op. cit., p.14.

²⁶ Idem, p.61.

²⁷ Ibid., p.101

la compréhension de ses caractéristiques, et par la prise en compte non pas seulement de sa langue mais surtout du contexte spatio-temporel des inter-actions.

Communiquer avec l'Autre ne signifie pas avoir seulement connaissance de sa langue dans le double sens de la possession – à moi et à l'Autre- mais de la mettre en œuvre, la pratiquer, la contraindre à être praxis individuelle et sociale. Eco en a précisément conscience qui soulève la re-présentation du phénomène : *«Ce n'est pas une question de parler des langues, ce n'est pas le problème. On peut ne pas parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt, la manière même de parler sa propre langue, de la parler de manière fermée ou ouverte; de la parler dans l'ignorance des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache.»*²⁸

Dans toute communication, tout un chacun doit se doter de cette faculté de prévoir des événements liés à la présence de l'Autre, celui avec qui nous partageons le même idéal, idéal commun à toute l'humanité. De là, le caractère indispensable de la communication entre les humains, seul facteur et raison unique de leur unité dans la variété. La diversité humaine est infinie et seule une communication entre les cultures, une communication qui prône l'équilibre du culturel et du linguistique peut réaliser la rencontre. Il faut que tout un chacun arrive à définir ce qui est indicible en essayant d'approcher l'Autre pour le comprendre même si Eco énonce pertinemment : *«Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? »*²⁹

La réconciliation s'impose et tout obstacle entravant cette communication interculturelle doit disparaître. Telle est la condition sine qua none de toute altérité au-delà de sa simple énonciation. La communication est en tout état de cause l'interface, la jonction entre l'individu et le monde. Le contact des cultures

²⁸ Umberto ECO, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Coll. Faire l'Europe, Ed. du Seuil, Paris, 1994, p.09.

²⁹ Umberto ECO, *KANT et l'ornithorynque*, Ed. Grasset Bernard, Paris, 1999, p.21

représente le catalyseur en vue d'une rencontre dans la commune culture humaine. Il est toujours question de la tour de Babel et de sa malédiction, mais «*Babel est la blessure qu'il faudrait guérir ou le cadeau préhistorique qu'il convient à nouveau de s'approprier.*»³⁰

I.7. DIDACTISATION ET AXIOLOGISATION POUR LE *FLE*

L'acquisition du savoir et partant l'acquisition de nouveaux procédés d'expression répondant au besoin primitif de communication chez l'être humain ne peut s'accomplir que par l'exercice d'une action réfléchie. L'éducation, la formation et l'apprentissage de l'individu, mettent en œuvre des systèmes philosophiques de réflexion, d'organisation et de hiérarchisation qui ordonnent cette suprême finalité : l'autonomie de l'être pensant.

Inculquer donc le savoir critique à des apprenants, exige des démarches d'initiation et des approches scientifiques investies de principes épistémologiques opératoires.

Edifier une société en tenant compte de ses valeurs et de ses fondements culturels afin de les transmettre aux membres de la communauté conjecture l'instauration de tout un système de références immuables. Aussi la socialisation des personnes doit-elle s'inscrire dans la sphère d'action d'une institution dotée d'une assise scientifique attentive au fait qu'il ne peut y avoir de didactisation sans axiologisation fondatrice.

³⁰ Umberto Eco, in Lothar BOUER, A la croisée des langues : du métissage culturel d'EST EN OUEST, Ed. Arles sud, Arles, 1997, p.146.

En termes plus concrets, cela signifie une recherche et une compréhension complète, afin de les accorder, des intérêts personnels de l'individu, des contraintes de la société et des exigences de l'aire culturelle dans son rapport à la langue.

«La didactique en tentant de fonder et d'organiser les lois de la transmission des savoirs risque de manquer à sa vocation en négligeant de prendre en compte les lois inconscientes qui régissent l'homme dans son rapport au langage, lois inconscientes qui régissent les hommes dans leur pluralité infinie.»³¹

L'infini de cette pluralité repose justement sur le postulat axiologique de la spécificité intrinsèque qui régularise le devenir des apprenants d'une langue étrangère en les préservant de l'aliénation de l'insécurité linguistique due à la dévalorisation de leur idiolecte et de leur sociolecte d'où par ailleurs l'intérêt didactique et pédagogique de l'interactionnisme.

I.8. VARIATIONNISME : UNE DYNAMIQUE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

La communication s'organise de façon différente selon les logiques de chaque culture dont une praxis spécifique permet l'acquisition chez les individus des manières de dire et de faire susceptibles de changer à des degrés divers leur comportement langagier. En situation de communication chaque locuteur utilise sa propre compétence culturelle. En effet, *« Avant de se distinguer par leurs langues, les cultures se distinguent aussi par les fonctions qu'elles attribuent au langage, et les conditions qu'elles fixent à son emploi.»³²* C'est ce qui compose

³¹ ---- In *Les cahiers de l'ASDIFLE n° 08*, [Didactique des langues étrangères/didactiques des langues maternelles : ruptures et/ou continuité ?], 1997, p.198.

³² Louise DABENE et al., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL/ Hâtier/ CREDIF, Paris, 1990, p.18.

cet ensemble de règles, de normes, d'interdits dont toute culture d'appartenance se doit de doter l'individu. Cet ensemble distingue aussi, dans toute situation de communication, entre les locuteurs de la même langue. Pour Pierre Bourdieu, « *Le discours n'est pas seulement un message destiné à être déchiffré ; c'est aussi un produit que nous livrons à l'appréciation des autres.* »³³

Ainsi, dans toute communication, a fortiori dans une langue étrangère, la production discursive est un produit modelé par la culture d'origine des locuteurs en fonction de leurs propres valeurs et des principes qui les définissent. La saisie du discours de l'Autre, de sa production, de son énoncé nécessite la saisie de sa culture propre. D'où l'urgence d'une approche comparative des cultures dont l'objet serait de mettre en lumière non seulement les différences mais essentiellement la communauté d'esprit qui (ré)unit les cultures. Contact, il est vrai, qui élargit considérablement les interrelations linguistiques et culturelles tant et si bien que « *le comparatiste aura d'autant plus d'efficacité qu'il bénéficiera d'une connaissance aussi poussée que possible des langues les plus importantes, et mêmes des langues qui le sont moins. Certes, on ne peut exiger que tous les comparatistes soient à leur aise dans une douzaine ou une quinzaine de langues ; on du moins le souhaiter, et contribuer, par une préparation adéquate, à former des hommes qui n'en soient pas réduits aux trois ou quatre langues les plus proches de leur idiome maternelle.* »³⁴

I.9. UNE DIDACTIQUE VARIATIONNISTE

Si en linguistique, il existe les universaux de langue et si la linguistique contrastive étudie les phénomènes d'interférences et des influences, il est temps

³³ Pierre BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Ed. librairie Arthème Fayard, Paris, 1982, p.100.

³⁴ CD Room *Encyclopaedia Universalis*, 1995, [article : littérature comparée].

que naisse une science³⁵ ayant le même objectif dans le domaine culturel. Cette science permettra la compréhension de l'Autre et surtout la saisie de son message.

Le passage d'une culture à une autre est aussi difficile à réaliser que le passage d'une langue à une autre. Dans le même contexte, Louise Dabène souligne : « *Il importe de considérer l'apprentissage d'une langue non maternelle comme un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à une autre, autant que les cultures elles-mêmes (...). La diversité de ces modes de passage qui représentent les situations d'apprentissage exige que la didactique des langues donne un statut à la variation.* »³⁶ Ainsi, une didactique variationniste doit se construire. Elle développera chez l'apprenant, pour qu'il puisse enrichir son capital linguistico-culturel, une aptitude à saisir les variations et les changements qui ont lieu d'une culture à une autre. De cette façon l'enseignement-apprentissage des langues sera centré sur l'apprenant et ses besoins en vue d'installer une compétence interculturelle qui lui permettra de se situer et d'être, quelle que soit la nature de ces variations.

Les mots étant sémantiquement chargés, leurs charges primitives varient d'une culture à une autre d'où la variation de sens selon les contextes. Si pour la linguistique l'agencement des mots en fonction du contexte phrastique détermine le sens de l'énoncé, une virgule peut le modifier. De même en est-il du système culturel qui lui aussi a une organisation spatio-temporelle qui définit tout comportement inscrit dans une situation de communication des plus particulières.

C'est pourquoi en plus de la saisie de la structure phrastique, il faut qu'il y ait une compréhension de l'élément latent qui régit cette structure, à savoir le culturel.

³⁵ Nous sommes conscients, à la suite de Robert ESTIVALS [in *La Bibliologie*, Que sais-je ?, Ed. Dahlab, 1996, p.115.], que la voie reste à tracer et qu' « *une science n'est vraiment adulte qu'au moment où elle a mis au point sa méthodologie propre.* »

³⁶ Louise DABENE et al., op. cit., p.21.

I.10.ÉCLÈCTISME ET COMPLEXITE EN DIDACTIQUE

En empruntant aux autres disciplines (mathématiques, sciences, histoire...) leurs thèses et en les sélectionnant, la didactique des langues, et virtuellement des cultures, se compose une démarche éclectique à même de lui assurer l'autonomie de son objet d'étude. Elle se définit tantôt comme domaine tantôt comme champ dont la disparité des méthodes et des approches se traduit néanmoins par une cohérence des finalités bien qu'elle ait annexée des éléments appartenant à plusieurs disciplines et puisée à des méthodologies fort variées (traditionnelle, communicative, SGAV). En épousant ces visions, et en s'appropriant les résultats des recherches des autres disciplines, la didactique ne cesse de connaître des bouleversements qui marquent son évolution et sa nature.

De fait, elle est en perpétuelle quête d'une définition et d'une circonscription épistémologiques de son champ d'action. Gallisson remarque que « *de tous les termes qui touchent à l'enseignement(...) c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés(...)Sa vocation est de définir une nouvelle discipline, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour des disciplines reconnues.*»³⁷

Son absence de rigueur et de précision, sa position controversée proviennent de son statut en porte-à-faux sur les fondements d'un faisceau de disciplines. Sa complexité réside dans son tâtonnement et son obstination à vouloir s'annexer des objets de différentes natures en les abordant de manière critique alors même que ses objectifs n'ont pas été préalablement arrêtés. La complexité de son domaine est donc liée à la diversité même des objets qu'elle se prête.

En ce qui concerne la didactique des langues étrangères, le problème réside dans la dualité endogène/exogène de l'enseignement d'une langue dans un contexte

³⁷ Robert GALLISSON, Daniel COSTE(sous la dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Larousse, Paris, 1976.

social et un environnement pédagogique qui lui sont totalement ou partiellement étrangers. D'où cette interrogation majeure sur la méthode adéquate et les disciplines à annexer dans son désir de s'ancrer socialement et culturellement afin de réaliser ses finalités fondatrices, à savoir l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère dans une situation pédagogique d'accueil.

En effet, dans ces situations de contacts des langues, le conflit est permanent qui provient de cette charge culturelle et partant axiologique que véhiculent les langues en présence. Aussi le processus d'enseignement-apprentissage use-t-il d'innombrables stratégies. De plus, les agents participant à cette opération, à savoir l'enseignant et l'apprenant rendent l'approche didactique des plus ardues dans la mesure où ils sont incapables de se départir de leurs habitus culturels. Dès lors la didactique est contrainte de procéder à une alliance stratégique de la théorie et de la pratique en fonction des réalités de terrain.

A la suite de la pédagogie appliquée avec laquelle elle a très souvent été confondue,³⁸ la didactique des langues s'est retrouvée dans l'obligation d'intégrer toutes sortes de problèmes/objets d'ordre axiologique, liés à des difficultés techniques de communication des savoirs, à la fonction sociale de l'école et aux modèles de comportements collectifs inscrits dans les programmes de l'Institution. Aussi pour Astolfi : *«Toute suggestion didactique intègre (...) une réflexion épistémologique (celle qui peut rendre compte de la logique des savoirs,) une réflexion psychologique (celle qui peut rendre compte de la logique de l'appropriation des savoirs en général) et une réflexion pédagogique (celle qui s'ancre davantage dans les sciences de la relation.»*³⁹

Une didactique du FLE se définit ainsi par la concrétisation de sa finalité dans sa volonté méthodologique d'enseigner-apprendre une langue étrangère en

³⁸ Cf. à ce propos l'ouvrage de Denise LOUANCHI, *Eléments de pédagogie*, OPU, Alger,

³⁹ J.P. ASTOLFI, M. DEVELAY, *La didactique des sciences*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1985, p.10.

interrogeant épistémologiquement, tout en innovant dans sa démarche, les contenus à enseigner. Les savoirs à enseigner doivent de fait être (ré)examinés en fonction du contexte moyennant des pratiques efficaces. De là, ressort l'intérêt permanent vis-à-vis de cette discipline d'appoint et de sa prééminence dans les sciences de l'éducation.

Toutefois, afin d'asseoir définitivement sa suprématie, la didactique du FLE doit considérer trois paramètres cités par Vergnoux : « (...) *La maîtrise scientifique de l'acte éducatif, la volonté technique de réduire les causes de tout échec et une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques.* »⁴⁰

Ainsi, la didactique du FLE en perpétuelle recherche de son identification par rapport aux références psychologiques, épistémologiques et praxéologiques, et marquée du sceau de l'évolution, est sommée de se redéfinir. Cette nécessité de la redéfinition l'incite à introduire des approches relatives aux cultures des langues qu'elle se doit de reconsidérer rationnellement si elle ne veut pas sombrer dans une crise. Elle doit donc réunir les contributions des diverses sciences humaines et sociales pour pouvoir répondre aux besoins des protagonistes du processus d'enseignement-apprentissage. En se basant sur une analyse rigoureuse de ces besoins, elle se donnera des objectifs à atteindre.

Pour ce faire, la grande diversité des moyens et des stratégies est indispensable. En effet, dans une dimension où le culturel -au sens large du terme- prime ; dans un contexte où la finalité n'est pas seulement d'ordre linguistique mais vise à développer la capacité à mettre en relation des référents et à construire des inter-relations à partir des propres repères des agents de l'acte de communication, la

⁴⁰ A. VERGNOUS, *Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget*, Coll. Exploitation, Ed. Peter Lang, Paris, 1991, p.40.

didactique doit se doter d'une vision regroupant les différents regards disciplinaires qui s'inscrivent dans la même dimension.

II. DE L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE

L'évaluation reste le moment le plus important de tout le processus d'enseignement-apprentissage et particulièrement de celui des langues. Elle assure la progression et l'organisation. Une évaluation bien menée rend compte de l'acquisition ou de la non-acquisition de la compétence interculturelle. Aussi l'évaluation représente-t-elle un moment d'apprentissage, un moment idéal où l'apprenant acquiert ce savoir- être qui épanouit sa personne, en l'initiant à l'autoévaluation et à la coévaluation. Ainsi, ce savoir-être doublé d'un savoir-faire lui procure des facultés de jugement et d'appréciation nécessaires dans toute interaction sociale et interculturelle.

L'évaluation contribue alors à la formation d'un citoyen acceptant les critiques constructives attachées à ses insuffisances et lacunes ; un citoyen qui saura excuser les lacunes des Autres. A l'exemple de tout un chacun, il arrivera à comprendre et à saisir son interlocuteur en atténuant les situations conflictuelles pour le bien-être de la communication. L'évaluation ne doit pas avoir une fin en soi, mais englober des dimensions diverses de l'ordre de la pragmatique. C'est de cette façon que doit être conçue et perçue l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage des langues.

En ce qui concerne, la compétence interculturelle, l'évaluation doit être différenciée afin de mettre en relief les divers degrés d'interdépendance des composantes premières de cette compétence. Il ressort ainsi que le caractère délicat d'une telle opération en relation avec son acquisition ne se limite pas au seul aspect linguistique de l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture. En effet, cet enseignement prenant en charge différents savoirs nécessite

une évaluation pour chaque objet ; on ne peut évaluer l'oral à travers l'écrit et vice versa.

La perspective interdisciplinaire caractérisant la démarche de la didactique des langues dans ses approches, génère une évaluation susceptible de distinguer et d'apprécier par la suite à sa juste mesure toute composante de la compétence interculturelle. C'est ce qui donne de l'ampleur à la didactique dans la réalisation de sa tâche première, à savoir l'appréhension d'un objet à l'ancrage socioculturel fortement exprimé. Cet état de fait contraint la didactique à se rechercher une évaluation qui lui soit propre et qui puisse assurer la fonction d'analyse et de planification, en une gestion rationnelle, de notre action d'évaluation basée sur le rapport entre formation personnelle et information collective comme éléments fondamentaux du discours didactique.

Cette forme incomplète de co-évaluation garantirait la réussite de la démarche didactique dont la finalité est l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants dans leur apprentissage endogène/exogène des langues. A ce titre Michael Byram note : « *Dans les systèmes éducatifs, l'évaluation explicitement qualitative des compétences est récente et les travaux et les démarches allant dans ce sens, vont encore à contre-courant de la tradition éducative qui fonctionne spontanément sur une évaluation quantitative des connaissances.* »⁴¹

L'évaluation réalise le fonctionnement de tout système éducatif, coordonne son agencement et son évolution. Qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, l'évaluation représente un mode de régulation, de rectification, de rééquilibre et de conduite des différents acteurs de l'institution éducative dans leurs choix décisionnels. Néanmoins, dans les pratiques quotidiennes la tendance est à l'évaluation de l'enseignement et non de l'apprentissage –le cours est évalué, non

⁴¹ Michael BYRAM, Geneviève ZARATE, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », in *Le Français Dans Le Monde /n° spécial juin 1998*, Hachette / Edicef, p.74

les compétences effectives des apprenants. Il nous importe dès lors de tenir compte de la réalité conflictuelle de l'acte d'enseignement / apprentissage avec l'exigence de recourir à l'évaluation perçue dans ses finalités humaine, sociale et culturelle avec également l'idée qu'au milieu de ce conflit se trouvent l'identité et la construction interculturelles de l'apprenant à travers la détermination et la définition des enjeux éducatifs de notre société algérienne.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la pratique de l'oral et de l'écrit prime sur le contenu informationnel en raison de l'importance accordée à la formation de la compétence communicative qu'il est question d'évaluer comme composante majeure de la compétence interculturelle. Dès lors, la transformation des modalités d'évaluation s'impose ; il est en effet question d'évaluer les capacités d'utilisation effective de la langue. Savoir nager ou conduire n'est pas une recette en soi à apprendre puis à appliquer mais une pratique à acquérir.

Une autre tendance négative pourtant en vigueur dans notre pratique d'évaluation -devenue routinière par la force des choses et des désillusions des enseignants- consiste à ne relever que les erreurs d'ordre orthographique et morphosyntaxique. Nous partons à la recherche de la faute et non pas de l'acquis. Or, il serait plus pertinent de prendre en compte *ce qui a été réussi*, ce qui représente les acquisitions de tout apprenant et qui lui permettent de progresser en les développant. Evaluer selon une optique positive de construction de l'individu et de sa personne permet l'encouragement, la motivation et surtout la mise en confiance, clé de la réussite.

Afin de développer le savoir-apprendre qui permettra à l'apprenant de se prendre en charge, une véritable autonomie de l'apprentissage s'impose d'abord chez l'enseignant en termes de stratégies personnelles à déployer. Celles-ci impliquent une auto-évaluation de l'acte d'apprendre. En effet, dans l'apprentissage,

l'apprenant est empiriquement soumis à l'alternative : apprendre et acquérir conformément à ses propres intérêts non déclarés répondant souvent à des motivations inconscientes, ou bien s'incliner devant la volonté institutionnelle dont l'enseignant est le premier représentant -bien malgré lui- mieux informé de sa personnalité et de son devenir social. Aussi toute évaluation doit-elle prendre en considération ces deux facettes de l'apprentissage en oeuvrant dans le sens d'une co-évaluation qui confortera explicitement l'apprenant dans sa pratique personnelle et individuelle de l'auto-évaluation de son apprentissage.

Ainsi, l'apprenant développe sa propre stratégie en matière de compétence du savoir-apprendre par l'entremise d'une évaluation à même de l'initier à l'autonomie. En effet, en langue étrangère, l'apprenant doit disposer d'une représentation -toute relative- qui lui permette de tracer un itinéraire d'apprentissage personnalisé ; il est impératif qu'il sache où il est et où il va : il s'auto-évalue. Selon les termes de Louis Porcher, *«l'auto-évaluation est l'instrument nécessaire à la construction d'un apprentissage autonome, orienté vers une efficacité sociale.»*⁴²

Efficacité sociale signifie pour l'apprenant l'acquisition d'une manière de faire et d'agir, une prise en charge consciente de son être, la faculté de se situer socialement au moyen de la compétence communicative. Laquelle compétence communicative, installée grâce à la procédure de l'auto-évaluation, dote l'apprenant de la capacité de s'analyser, de se juger, de se comprendre et de comprendre les Autres dans une dimension d'interculturalité pleinement assumée, à comprendre comme un au-delà *«(...) de l'apologie du conservatisme culturel (...).»*⁴³

⁴² Louis PORCHER, *Le français langue étrangère*, Ed. Hachette /Education, Paris, 1995, p.49.

⁴³ Rapport mondial sur le développement humain 2004 : *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), Op., Cit., p.23.

III. Didactique : Théorie(s) et Pratique(s) de Classe

Toute intervention didactico-pédagogique au sens transpositionnel et relationnel signifie l'amélioration de tout enseignement-apprentissage des langues par une adaptation des approches, voire des méthodologies traversant le champ de la didactique des langues ; au fur et à mesure de notre développement idéal, une voie nous semble toute tracée, celle de la *pédagogie interculturelle*⁴⁴ suggérée par Martine Abdallah-Pretceille renforcée par une *pédagogie anthropologique*⁴⁵ selon les termes de Jacques Lévine et Michel Develay.

La pédagogie interculturelle permet à l'apprenant/citoyen un repositionnement idéologique salutaire qui autorise et favorise la conjonction linguistique de fait aussi bien à l'échelle de la personne algérienne individuelle que collective. Ce module pédagogique prend en charge la réconciliation linguistique nationale en fonction du citoyen et de son devenir et non en fonction des seules commodités institutionnelles.

A un niveau plus didactique, la pédagogie anthropologique régule les conceptions et les besoins des enseignants et des apprenants afin de leur faire assimiler des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui transforment leurs mentalité linguistique et culturelle respectives avec le concours non plus de la seule pédagogie interculturelle mais avec celui d'une *pédagogie* proprement *intraculturelle*.

Il s'en suit que la notion même d'altérité se déplace puisqu'il ne s'agit plus d'affronter *l'Autre extrinsèque* mais bien de faire face à *l'Autre intrinsèque* ; de rapprocher *les frères ennemis* avec néanmoins l'idée fondamentale que «*c'est (...)*

⁴⁴ Cf. l'ouvrage de Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, 1996.

⁴⁵ Cf. l'ouvrage de Jacques LEVINE, Michel DEVELAY, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*, Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF éditeur, Issy-les -Moulineaux, 2003.

un leurre de croire que, par la seule description des similitudes et des différences, ou par le détour des origines et des avatars de l'évolution, nous allons rendre compte du fait -métaphysique- qu'une chose est cette chose et pas une autre.»⁴⁶

Aussi l'enseignement-apprentissage des langues étrangères baigne-t-il dans une atmosphère où sont valorisés selon un concept binaire d'autoconstruction l'économique et le politique, le social et le culturel, le linguistique et l'historique, comme principaux facteurs d'évolution.

Concrètement, toute action didactico-pédagogique doit considérer ce nouveau contexte de valorisation en réinventant des mécanismes régissant et des politiques d'intégration de l'individu ayant le pouvoir de conduire toute action de formation à sa fin mais surtout de la réorienter conformément à une vision profondément responsable parce que consciente des missions premières de la fonction enseignante : *apprendre à communiquer en langue étrangère en se préoccupant de l'être et du devenir de l'apprenant en tant qu'entité sociale et culturelle en perpétuelle questionnement.*

Etre soucieux et particulièrement consciencieux, tel doit être le comportement majeur de tout enseignant formateur de citoyens, passeur de valeurs et de principes, proprement passeur culturel. Pour qu'il y ait *passage culturel* sans conflits générationnels ou autres, enseignants et apprenants se doivent, dans leur comportement, de s'accepter les uns les autres au-delà de leurs cultures respectives du fait que les sources aussi bien que les cultures d'origines, à travers notamment la langue, l'histoire, la société, ne sont pas formellement identiques.

C'est pourquoi en s'inscrivant dans une optique interculturelle, la formation académique de l'enseignant de langues étrangères (dont celui de FLE) prend en charge non seulement le volet linguistique mais essentiellement son corollaire le côté culturel comme ensemble de savoirs très divers néanmoins complémentaires

⁴⁶ Jacques LEVINE, Michel DEVELAY, op. cit., p.20.

à intérioriser pour lui permettre à son tour de former des apprenants culturellement compétents.

Pour lors ne s'agit-il pas pour l'enseignant de dicter des conduites et des pratiques pouvant mener les apprenants à réaliser -au double sens du terme- ce pouvoir-savoir fondateur de leur être et de leur devenir, mais d'appriivoiser leur corps et leur esprit en les acceptant dans leur singularité ; en un mot *de vivre ce que l'on fait* comme savoir-faire transmis par l'enseignant de langues étrangères (FLE) qui se doit de réfléchir à la diversité des situations dans lesquelles il doit amener son apprenant à sa pleine conscience interculturelle en l'aidant à s'adapter et à se retrouver dans ces situations problèmes. De fait, l'apprenant découvrira la solution de l'exercice par lui-même et partant apprendra surtout à compter sur sa propre personne.

Dans une telle perspective, entre *enseignant* et *apprenant* la dialectique du *maître* et de *l'esclave* disparaît dans la mesure où aucune forme de dépendance ne caractérise plus ce rapport de forces qu'entretiennent les pratiques opératoires d'enseignement-apprentissage. Le résultat en est qu'aucun complexe de supériorité et/ou d'infériorité ne compromet désormais les interactions des colocateurs de l'espace éducatif.

Le rapport enseignant/apprenant met conséquemment en jeu, en plus des échanges de savoirs, les échanges culturels qui repositionnent leurs interrelations sur le terrain de l'éthique et de l'altérité. Aussi connaître son apprenant, c'est proprement se reconnaître dans ses réactions verbales et comportementales au point où apprendre de son apprenant devient une occasion d'enrichir d'abord son expérience individuelle et professionnelle en vue de sa propre formation personnelle.

III.1 ALTERITE ET COMMUNICATION PEDAGOGIQUE

Pour qu'il y ait communication pédagogique et surtout évolution et continuité des échanges communicationnels à caractère interculturel, il est primordial que le premier partenaire de l'opération d'enseignement-apprentissage -à savoir l'enseignant- fasse préalablement une analyse transactionnelle relative à la relation enseignant/apprenant dans les conflits de classe.

Cette analyse représente un outil résolutoire en même temps que source d'aboutissement de tout acte pédagogique ou action didactique car elle autorise la fluidité et l'aisance des échanges sans qu'il y ait pour autant *parasiticide culturel*.

Pour ce faire, il faut qu'il y ait concentration sur soi dont la conséquence directe est une maîtrise des gestes, du corps et de l'esprit justement de ce soi initiateur. Il est par ailleurs question d'une méditation sur les différents univers culturels qui s'interpénètrent et qui sont étroitement dépendants au point de construire tout un raisonnement sur les possibles réactions culturelles des apprenants afin de prévoir leurs actions/ interactions.

En d'autres termes connaître son apprenant devient une nécessité dictée par le désir doublé de la volonté de réussir son acte d'enseignement-apprentissage ; cela exige de l'enseignant d'être moralement disposé à pénétrer l'univers socioculturel de son apprenant et surtout de le saisir au plan interculturel. Ainsi, il est question de découvrir ce qui enrichira l'apprenant de FLE en évitant toute forme reprochable de déculturation.

Il s'agit de faire éprouver à l'apprenant le désir de communiquer en FLE avec suffisamment de maîtrise en vue d'une saine acculturation au sens précisé par Claude Lévi-Strauss : « *Ce qui donne à l'objet sa valeur, c'est la «relation à autrui ».*(...) *Ce qui est désespérément désiré ne l'est que parce que quelqu'un le possède. Un objet indifférent devient essentiel par l'intérêt qu'autrui y porte : le*

désir de posséder est donc, avant tout, une réponse sociale. Et cette réponse sociale doit être comprise en terme de pouvoir, ou plutôt d'impuissance : je veux posséder parce que, si je ne possède pas, je ne pourrai peut-être pas obtenir l'objet si jamais j'en ai besoin : l' « autre » le gardera toujours. Il n'y a donc pas contradiction entre propriété et communauté, entre arbitraire et arbitrage. »⁴⁷

III.3 ENSEIGNANTS/APPRENANTS: COMMUNICATION DES REPRESENTATIONS ET REPRESENTATION DE LA COMMUNICATION

Une atmosphère franche enveloppe généralement les relations enseignant/apprenants de langue étrangère à condition cependant de ne connaître aucune perturbation culturelle susceptible de provenir d'un déficit communicationnel dû à une méconnaissance sinon à une ignorance totale des valeurs fondatrices respectives –il faut à tout prix éviter que cette carence première se transforme en méfiance, voire en défiance entre l'enseignant et en son apprenant. En effet, comme le souligne Bernard Barsotti : « *« La représentation se communique »...: il y a dans cette formule toute l'alchimie de l'échange. Car ma représentation ne se communique vraiment que si je la communique à autrui en la mettant en forme dans l'extériorité du langage. »⁴⁸*

Amener les apprenants à se construire une opinion, une vision du monde, à raisonner tout en communiquant ; leur inculquer des valeurs tout en étant capables de les retransmettre en développant des principes d'action, cela nécessite de l'enseignant d'assumer sa responsabilité d'éducateur-formateur conscient de lui-même et de son rôle de médiateur. Communiquer dès lors des représentations collectives et individuelles diverses signifie dépasser les siennes pour transmettre les représentations sociales, celles-la mêmes qui orientent l'action éducative.

⁴⁷ Claude LEVI-STRAUSS, *Les structures élémentaires de la parenté*, in Bernard BARSOTTI, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002, p.1.

⁴⁸ Bernard BARSOTTI, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002, p.1.

Cela ne peut s'accomplir que par l'intermédiaire d'une pédagogie à la fois active et différenciée. Laquelle pédagogie aura considéré les différences des représentations et permis par conséquent à l'enseignant de quitter son propre univers pour pénétrer l'univers de l'autre -celui de son apprenant. Apprenant qui s'enrichira de l'action réflexive de son enseignant et partant acquerra une attitude positive consistant à *aller vers l'Autre*.

Antoine de Saint-Exupéry note à ce sujet : « *Si tu diffères de moi, frère, loin de me léser tu m'enrichis.* »⁴⁹ Cette conscience que l'Autre m'enrichit, est aussi cette confiance en soi et en l'Autre qui devient « *co-protecteur* » de mes valeurs et de mes principes, de mes représentations et de mes préjugés ; non pas forcément pour y adhérer mais pour mieux les connaître –aspect que tout enseignement-apprentissage du FLE est tenu de prendre en charge.

Il n'existe pas d'apprenant typique, chaque apprenant se démarque par sa singularité puisque la formation sociale d'avant l'école diffère d'un apprenant à un autre par le développement de stratégies d'apprentissages acquises dans un environnement extra-scolaire original. Les apprenants sont différents de par leurs acquis, leurs comportements, leur rythme de travail, leur intérêt, leur profil pédagogique. D'où le rôle de l'enseignant de proposer, d'observer et de réguler son action didactico-pédagogique sans avoir recours à ses représentations propres.

Ainsi, l'enseignant s'interroge sur les méthodes d'apprentissage en relation avec la communication des représentations. Donner son opinion, sa manière de voir le monde en tant qu'enseignant subissant également son univers socio-professionnel même s'il le transforme, peut inciter à la rupture avec un enseignement-apprentissage du FLE décontextualisé.

⁴⁹ Antoine de SAINT-EXUPÉRY, in A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, 1986, p.07.

C'est pourquoi tout manuel scolaire doit prendre en considération les représentations de l'apprenant dans la mesure où l'enseignant doit le guider tout en l'incitant à pénétrer un autre univers en utilisant ses propres idées, ses propres principes afin de les enrichir et de fait élargir son univers socioculturel. Cela résout, partiellement il est vrai, le malaise des enseignants : celui de la rupture, du refus et de l'évasion de l'échec scolaire –leur absentéisme en est une nette manifestation.

L'enseignant *soigne* son apprenant et surtout son ça social en s'offrant une assistance didactique –la pédagogie du tutorat en est un cas de figure majeur. L'enseignant participe effectivement à la formation de son apprenant par le biais de l'inculcation d'une vision linguistico-culturelle du monde, et de ce fait *forge* ce futur citoyen doté d'une représentation sur la communication socioculturelle aussi bien dans sa généralité que dans sa particularité.

La *surdité culturelle* est par conséquent à bannir au profit de l'écoute de l'autre - l'apprentissage de l'écoute a des implications sur les dimensions cognitives, affectives et surtout identitaires de l'individu au point de modifier considérablement son sens comportemental. Tout enseignant est donc interpellé afin de s'interroger sur cette dimension d'importance de l'écoute culturelle ; laquelle réflexion engendrera des manières de faire et générera les repères de son action pédagogique.

Aucune représentation ne sera ressentie comme hégémonique tant que l'enseignement-apprentissage du FLE ne permettra pas la coordination et l'alliance de toutes les représentations (enseignant-apprenant) censées donner naissance à d'autres représentations communes relatives à la communication pédagogique dans la classe de langue, notamment lors du processus d'enseignement-apprentissage au moyen du manuel.

Une présentation objective des représentations communes dépend grandement de l'intervention réfléchie de l'enseignant sur les représentations à installer avec la participation-collaboration de ses apprenants. Une pédagogie du soutien ne doit pas pour autant signifier une individualisation de l'action pédagogique qui mettrait de côté le second partenaire, à savoir l'apprenant, en le marginalisant, alors que toute la pédagogie contemporaine est centrée sur son devenir.

III.3 ENSEIGNANTS/APPRENANTS : CES ARTISANS DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

L'enseignement-apprentissage du FLE devient l'occasion propice à l'enculturation, en ce sens que par le biais de la langue française, les principes et les valeurs d'appartenance et de référence deviennent proprement *traditionnels*. Dans son sens premier l'enculturation signifie : « *Le processus par lequel l'individu acquiert la culture de son groupe, de sa classe, de son segment ou de sa société...Ce processus est limité à l'acquisition des modèles de comportements, y compris le langage, les méta-langages, les coutumes, les valeurs, les définitions de rôle et autres phénomènes de cet ordre.* »⁵⁰

Pour ce faire, l'enseignant développe chez son apprenant le goût des langues, le désir de connaître l'Autre à travers sa langue, la volonté de rencontre entre les hommes. De cette façon, apprenants et enseignants se mettent à l'écoute des différences en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue, de l'histoire et de la culture surtout.

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, il n'est pas question de *se donner en spectacle* mais de *monter un spectacle* ; l'enseignant se transforme en metteur en scène capable de déployer toute une esthétique de la langue, tout un savoir-faire interculturel. Enseignant et apprenants se convertissent alors en traducteurs de

⁵⁰ G. SPINDLER, in André THEVENIN, *Enseigner les différences*, Coll. La pédagogie des cultures étrangères, Editions Etudes Vivantes, Paris, 1980, p.50.

sentiments et d'émotions, en adaptateurs d'attitudes et de gestes, pourtant non oublieux de leur système socioculturel propre. Parce que ce sont des comédiens, des artistes de la scène éducative, ils créent un nouvel espace-classe culturel, un univers de médiation entre les différentes cultures à la fois individuelles et collectives, étrangères et communes.

Il s'agit d'artistes conscients de s'exercer à un art de *la séduction langagière* ; au sens premier du terme, l'art est : « *Un ensemble de moyens et de procédés réglés qui tendent à une certaine fin.* »⁵¹ L'art est surtout : « *Expression par les œuvres de l'homme d'un idéal esthétique ; ensemble des activités humaines créatrices visant à cette expression.* »⁵²

C'est cet ensemble de moyens corporels et de procédés linguistiques qu'utilisent enseignants et apprenants pour pénétrer l'univers culturel de l'Étranger. Ce sont ces activités qui vont permettre à ses acteurs de jouer pleinement leur rôle, de se projeter en tant que personnages dans cette *comédie de l'interculturel*. Laquelle comédie est source de satisfaction pour ces « *adventurers* » du monde perdu -ou bien à perdre- des cultures.

L'entreprise de construction culturelle utilisera nécessairement cette pédagogie culturelle comprise comme ensemble combien hétérogène de connaissances, de règles, d'actions, d'activités, de métiers, de savoir-faire pluriel. S'il est question du métier d'enseignant, il est surtout question du métier d'apprenant. Il s'agit alors, loin de tout relativisme, d'une véritable formation à la rencontre de l'Autre.

Ce relativisme, qui « *suppose que chaque élément du comportement culturel soit considéré en rapport avec la culture dont il fait partie et que dans cet ensemble systématique, chaque détail ait une signification et une valeur positive ou*

⁵¹ *Le petit Robert 1*, [article : *art*], Editions Les Dictionnaires Le Robert, Paris, 1990, p.107.

⁵² *Idem.*

négative », ⁵³ entrave toute rencontre interculturelle en éliminant la référence à son propre système, et alimente les notions de stéréotypes, de clichés et de préjugés. De fait, le relativisme s'oppose à l'acculturation dans son sens d'enrichissement.

Martine Abdallah-Pretceille met l'accent sur ce phénomène : « *L'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence.* » ⁵⁴ Dans ce cas, le relativisme suppose que l'évolution sociétale, voire groupale, se réalise indépendamment des influences et des contacts socioculturels -ce qui va à l'encontre des attributs majeurs de l'humanité : la communicabilité et la sociabilité.

Il est vrai que tout comportement s'explique par son rapport au contexte socio-historique et culturel qui lui a donné naissance, même si ledit comportement aussi différent soit-il au seul point de vue de apparences, a inévitablement d'autres explications en rapport avec d'autres contextes de rencontre.

Etre conscient des dangers du relativisme, être ouvert à d'autres lieux culturels, être prêt à s'aventurer dans l'inconnu pour la connaissance de Soi à travers l'Autre, être capable de construire un monde dans lequel l'humanité se rencontre ; ce sont là les quelques principes fondamentaux d'une formation pédagogique à l'interculturel. Former les enseignants et les éducateurs *au comment écouter* et surtout à enregistrer les harmonies de l'Autre, en apprenant à les repérer, à les analyser et surtout à élaborer ses propres réactions, suppose leur participation lucide et leur adhésion volontaire à une telle entreprise de construction intellectuelle.

Lorsque tout ce qui compose l'humain en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être est pris en considération dans la formation des enseignants, ces

⁵³ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle », in A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, 1986, p.191.

⁵⁴ Idem.

derniers, avec le concours de leurs apprenants participeront facilement à la réalisation de la rencontre interculturelle facilitée, en autres, par un premier enseignement-apprentissage du FLE.

Doter l'enseignant de l'attitude de l'écoute, lui permettra d'écouter et d'entendre ses apprenants quelles que soient leurs *différences constitutionnelles*.

Martine Abdallah-Pretceille remarque judicieusement à ce sujet : « *Pour écouter l'autre -et surtout, l'entendre- il faut d'abord lui donner le contexte, la situation lui permettant de s'exprimer sans être immédiatement classé, étiqueté enfermé dans des jugements.* »⁵⁵

En effet, en acquerrant ce comportement d'écoute par le biais de la formation, l'enseignant permettra à son tour à ses apprenants d'accéder à une expression libre sans qu'il les classe ou les juge négativement. C'est cette même liberté d'expression que l'apprenant finira par acquérir et qu'il respectera à son tour - condition sine qua none de la rencontre de l'Autre.

La *culture de classe*, comme attitudes plurielles aussi bien des enseignants que des apprenants vis-à-vis de la langue étrangère (FLE), devient œuvre d'art. Il est en effet un art d'aller vers l'Autre sans que cet Autre les (enseignants et apprenants) emporte. C'est toute une praxis, une culture à mettre en place dans l'univers-classe.

III.4 LE SENSUS COMMUNIS : ENTENDEMENT ET REALISATION DE L'ALTERITE

La pédagogie interculturelle doit être considérée comme un échange communicationnel dont la toile de fond serait les interactions -en termes de

⁵⁵ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, op. cit., p.201.

donnés et de reçus- des différentes cultures que l'on retrouve au sein de l'espace-classe et dont l'objectif reste la création de sens et de valeurs auxquels enseignants et apprenants adhèrent.

L'alchimie de l'échange pédagogique réside dans la transformation du dire en un faire qui représente l'accomplissement de ce dire. Les dire des partenaires de l'acte d'enseignement -apprentissage du FLE doivent jouir de la multiplicité de sens en rapport avec les symboles et les mythes fondateurs de la culture de chacun, mais jouir aussi de l'acceptation commune des interlocuteurs à reconnaître ces mêmes symboles et mythes au sein de l'espace-classe. Cette acceptation signifie la lecture, la traduction et l'interprétation d'un comportement autre en vue légitimement de comprendre l'Autre ; par conséquent se comprendre tous dans cet univers restreint néanmoins ouvert qu'est l'univers-classe.

Il est question réellement d'entendement au sens de compréhension de l'Autre, celui-la même avec qui je partage un espace de culture tout en étant suffisamment différent de lui. Aussi, le sens du débat de classe et du dialogue qu'il présuppose, passe-t-il de la conviction et de la persuasion -caractéristique de toute communication- à la solidarité et à l'alliance d'idées pour produire une idéologie commune de la classe toutefois composée de plusieurs idéologies individuelles. L'idéologie partagée se donne alors à lire et à interpréter au sens de manière d'être et de se conduire dans une classe de langue, précisément de FLE.

A ce titre, l'individualisme doit être banni parce que nous pensons que toute identité de groupe, toute identité de/dans la communauté doit signifier solidarité de biens et de valeurs. De là, l'identité pédagogique apprenante et enseignante est à acquérir au sein du groupe-classe. C'est en pensant les différences et en les acceptant que l'on forge une identité au groupe-classe à l'image de cette nationalité composite, de plusieurs traditions et cultures.

Le milieu scolaire est l'environnement propice d'enculturation-acculturation où se produisent concrètement plusieurs formes d'échanges dont l'échange interpersonnel. Ces échanges doivent être actifs et à même de rendre leurs protagonistes acteurs de leur formation en altérité ; c'est ce qui garantit à l'interaction sa réalisation préalablement compromise en raison de l'absence d'enculturation-acculturation.

Aucun rapport de force inégalitaire ne doit s'établir au sein de ce milieu, car la situation de *conflits intestins* générera une dissymétrie et une attitude de refus, voire d'abandon chez les partenaires de l'acte de communication pédagogique ; même si comme l'affirme Pierre Bourdieu : « *On sait que de façon générale, l'égalité formelle dans l'inégalité réelle est favorable aux dominants.* »⁵⁶ Aucune dominance-domination ne doit cependant caractériser les comportements et les attitudes des protagonistes au sein de la classe de langue, quelles que soient leurs origines culturelles. Enseigner- apprendre le FLE se réalisera avec le concours de tous les membres de la communauté de classe.

C'est l'une des conditions transcendantales de tout échange communicationnel et particulièrement dans une optique interculturelle. Œuvrer pour l'existence d'un sensus communis suppose la connaissance de l'Autre et l'acceptation de sa différence naturelle et culturelle pour que les individus agissent dans le sens d'une harmonie des actions et des réactions de l'être, de l'avoir et de l'agir des peuples oubliés de Babel.

Par conséquent réfléchir son enseignement du FLE -contenant et contenu, théorie et pratique- nécessite la prise en compte de ce partenaire privilégié qu'est l'apprenant de langue, de son histoire, de sa langue et de sa culture ; spécialement pour que cet enseignement -apprentissage ait la même signification culturelle, le même sens pédagogique et tende vers le même objectif didactique en suivant la

⁵⁶ Pierre BOURDIEU, *Contre Feux 2*, Edition Raisons d'agir, Paris, 2001, p.96.

même voie pragmatique, le même cheminement idéal. Ce que Bernard Barsotti souligne raisonnablement : « *On pourrait être tenté de qualifier ce sens commun de préreflexif (...) il faudrait [alors] parler d'une propriété préreflexive de la réflexion.* »⁵⁷

Kant distingue à ce propos trois règles ou maximes du sens commun qui constituent l'art du dialogue dans les échanges d'idées. « *Ce sont les maximes suivantes : 1. Penser par soi-même, 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même.* »⁵⁸

V. INTERCULTURALITE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

IV.1 INTERCULTURALITÉ : UNIVERS DISCURSIF EN FUITE

La complexité du monde actuel, en ce début de siècle, incite l'homme à promouvoir la recherche scientifique et technique dans le sens de la communication planétaire. Phénomène d'une ampleur extraordinaire, celle-ci provoque l'éveil et la curiosité de l'esprit humain dans le but d'établir des réseaux de relations entre les différentes nations de la planète.

Chaque nation se caractérisant par des valeurs intrinsèques légitimes, la communication est dès alors rendue extrêmement difficile, voire délicate en raison d'un nombre considérable de paramètres psychosociologiques modérateurs reposant essentiellement sur des enjeux idéologiques et politico-économiques. Ces enjeux d'importance projettent l'instauration d'institutions dont l'objectif premier est de consolider les relations inter-nationales pré-établies aux moyens d'échanges économiques et culturels très variés.

⁵⁷ Bernard BARSOTTI, op. cit., p.55.

⁵⁸ Emmanuel KANT, in Bernard BARSOTTI, op. cit., p.55.

Ces échanges donnent naissance à un monde composé de plusieurs micro-univers de rencontre où tous les individus peuvent se retrouver dans une zone commune d'intérêts majeurs, le no man's land des droits fondamentaux de l'homme dans la liberté culturelle si bien que «*les politiques qui réglementent l'avancée de la mondialisation économique doivent promouvoir, plutôt qu'étouffer les libertés culturelles.*»⁵⁹ Ainsi, l'univers interculturel correspond à cet espace où tout un chacun peut se situer et prétendre à être. Existence et situation dont le principe d'interculturalité ne peut qu'affirmer l'interdépendance vis-à-vis du discours politique et interpréter l'action de ce dernier selon la vision officielle d'un espace d'interactions caractérisé par la perméabilité des commerces intellectuels.

Si le préfixe *inter* signifie, relation, lieu de réciprocité, comme *entre deux*, il suggère l'idée de possession partagée qui fait de l'interculturalité un monde appartenant à tous. Il est vrai que les confrontations et les chocs sont aussi des spécificités de cet espace d'interactions où des différences jaillissent les convergences. Pourtant nul ne veut adhérer ni ne doit réhabiliter un monde où il ne peut retrouver l'intégrité de sa personne indivise.

Vivre ensemble implique donc qu'on parvienne à un consensus inter-individuel qui admette les diverses manières de voir de la communauté à laquelle nous appartenons et adhérons. La lutte contre l'ethnocentrisme et l'égo-centrisme est inéluctable. Il n'est plus question de considérer son point de vue personnel comme étant *le bon*, et d'affirmer que le seul angle sous lequel on voit le monde est *le meilleur*, le plus adéquat ou même l'unique. Il n'est plus question surtout de penser à une société humaine dont la mentalité et les modes de pensée sont puisés de la société parfaite, de la civilisation parfaite, de la culture parfaite. La

⁵⁹ Rapport mondial sur le développement humain 2004, *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, [Mondialisation et choix culture], Op., Cit., p.85.

mondialisation doit se remodeler et se repenser en toute conscience et lucidité en dehors de tout déterminisme culturel⁶⁰ et de tout *sens commun*.⁶¹

Il n'est plus question de « *diviser pour régner mais d'unifier pour mieux dominer.* »⁶² L'univers interculturel doit comprendre tous les espaces culturels ; c'est l'unité dans la diversité, c'est la totalité, le système où tous les éléments ont leur place et leur importance. Car aucune culture inscrite dans l'interculturalisme ne peut vivre en autarcie, isolée des autres, mais en étroite corrélation.

VI.2 DE LA COMPLEXITÉ DES CULTURES ET DE L'INTERCULTUREL

Au sens étymologique du terme, la complexité suggère l'articulation des éléments d'un ensemble en apparence paradoxaux quant à leurs fonctions respectives au sein d'un système de valeurs découlant de traditions fortement établies. L'interculturel focalise les lignes de force de cette complexité dans une recherche appliquée de la théorie interactionniste.

«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 emporté par aucune»,⁶³ affirmait Mahatma Gandhi dans sa lucidité contre le risque d'une hégémonie culturelle fondée sur l'impérialisme d'une culture prétendument supérieure.

⁶⁰ Idem, p.04, [mythe 5 : *certaines cultures sont plus susceptibles que d'autres de se développer, et les valeurs démocratiques sont inhérentes à certaines cultures alors que ce n'est pas le cas pour d'autres. Il faut donc trouver un compromis entre la prise en compte de certaines cultures et la promotion du développement et de la démocratie.*]

⁶¹ Georges GUSDORF, *Op., Cit.*, p.19

⁶² Pierre BOURDIEU, *Op., Cit.*, p.93

⁶³ Mahatma GANDHI, in Rapport mondial sur le développement humain 2004, op. cit., p.85.

L'interculturel négocie les espaces vitaux de chaque culture dans la richesse de sa spécificité et la complémentarité de son essence dans la nécessaire sauvegarde du patrimoine génétique culturel humain. «*Notre science n'est qu'une goutte d'eau, notre ignorance un océan*»,⁶⁴ nous sommes en devoir de méditer cette vérité première oubliée que nous sommes de nos limites tant physiques qu'intellectuelles. «*Mais, rappelons-le, notre esprit est ainsi fait qu'il va du mystère à la vérité par l'angoisse.*»⁶⁵

IV.3 L'INTERCULTUREL : NOTION OU CONCEPT

Si la notion est cette connaissance élémentaire, intuitive, synthétique et assez imprécise ; le concept signifie cette représentation mentale générale et abstraite d'un objet ; l'interculturel est justement et à la fois notion et concept. Là réside la difficulté de sa saisie. L'interculturel est en perpétuel changement. Aucun espace ne peut le comprendre ; le définir équivaut à son emprisonnement intellectuel.

Définir l'interculturel sous-entend en premier lieu la saisie de la notion de *culture*, en second lieu la distinction entre culture et civilisation. Dialogue des cultures ou des civilisations ?

Souvent on confond entre civilisation et culture au point de prendre l'une pour l'autre. Il est vrai que civilisation et culture se rencontrent lorsque l'on sait que l'une aussi bien que l'autre signifie ces « *ensembles des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés.* »⁶⁶ Mais la culture signifie aussi « *ensembles des formes acquises de comportements dans les sociétés humaines.* »⁶⁷

⁶⁴ William JONES (1895) cité par J. Allen HYNEK, in *Les objets volants non identifiés : mythe ou réalité ?*, Coll. L'Aventure mystérieuse, A 327, Ed. J'ai lu, Paris, 1975, p.10.

⁶⁵ BOILEAU-NARCEJAC, *Le roman policier*, Que sais-je ?, n°1632, PUF, Vendôme, 1975, p.23.

⁶⁶ Le Petit ROBERT 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Ed. Le Robert, Paris, 1990, p.320.

⁶⁷ Idem, p.437.

C'est pourquoi il semblerait que les cultures composent les catalyseurs d'une prise de conscience dirigée vers l'interculturel primitif, le monde d'avant-Babel. Cette nostalgie philosophique des premiers temps de l'humanité «innocente», l'humanité sans l'orgueil de la Race qui a voulu prendre sur ses épaules le Fardeau de la Création, se redécouvre chez les descendants de l'après-déluge, toujours insoumis et pourtant avide de Paradis.

Cependant, incapables de retrouver la Parole transcendante, ils inventent la parole temporelle qui tente de copier la Création à travers l'art et la littérature supportés par des langues imparfaites et en mal de réconciliation avec le Verbe divin. *«Et depuis lors ceux qui rêvent, chrétiens ou non, de la réconciliation de la terre, recherchent le secret d'un espéranto universel ou d'une langue zonale, dont l'œcuménisme aurait la merveilleuse vertu de résoudre le malentendu millénaire de la méchanceté humaine.»*⁶⁸

Mais parce que le rêve est toujours permis et que l'humanité n'a d'autres recours que de rêver, elle continue de rêver dans cet athéisme envahissant ; l'athéisme d'avant-le Jugement.

En se préoccupant des phénomènes culturels, la psychologie anthropologique a inauguré une nouvelle ère scientifique et un nouveau domaine de recherche. En effet, quand des individus se réunissent, le groupal naît d'une mystérieuse mutation octroyant à leur ensemble des caractéristiques aussi nouvelles par rapport à chacun d'entre eux que le sont les propriétés de l'eau relativement à celle des éléments qui composent la molécule ; ainsi s'instituait une coupure entre les processus mentaux animant les sujets concrets, objet d'étude du psychologue,

⁶⁸ Georges GUSDORF, op. cit., p.16.

et ceux formant la trame du collectif-où la culture prend évidemment place- qui lui échappaient par principes.

Ces observations effectives ont été accumulées par les psychologues, mais aussi par les ethnologues de terrain qui imposèrent de rétablir le pont entre social et psychique, collectif et individuel d'où cette complémentarité disciplinaire. Certes le social dépasse le psychique, le collectif transcende l'individuel mais ce sont les individus eux-mêmes qui élaborent ces transformations par lesquelles ils se surpassent. Ainsi il revient légitimement à la psychologie de repérer, décrire et analyser ces opérations de constitution. Elle se réapproprie ainsi des réalités et parmi elles la culture dont il faudra étudier la germination et les évolutions chez tout un chacun. Explorer les possibilités d'une saisie de l'interculturel, notion qui annonce «*une conception des relations entre cultures*»,⁶⁹ nous amène à nous interroger entre autres sur deux notions-clés qui sous-tendent l'interculturel, à savoir la culture et l'identité.

Définir ces notions n'est pas chose aisée car parties intégrantes des sciences de l'homme, elles se caractérisent toutes deux par une incontestable mouvance qui rend leur saisie difficile et complexe la circonscription de leurs champs d'investigation respectifs. Néanmoins l'interculturel n'est-il que cette conséquence des interactions entre cultures et des interprétations de ces mêmes cultures qui ne se laissent pas si facilement saisir ?

Ce serait un leurre d'identifier la culture à l'interculturel car la véritable saisie d'une culture résiste à la seule définition de l'interculturel qui constitue cet univers de rencontre de nombreuses cultures. Si l'interculturel semble plus vaste sa définition est toutefois déjà compromise puisque son objet par excellence -les

⁶⁹ Carmel CAMILLERI, in Claude CLANET, *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Ed. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990, p.11.

cultures- se donne à lire dans la dialectique du défini / indéfini. La culture est plus facile à définir que les cultures, l'absolu étant plus pertinent que le relatif.

Il est très difficile de saisir et/ou de définir précisément le champ interculturel autrement que sous l'éclairage combiné de plusieurs disciplines, chacune ayant le mérite d'offrir *son* explication en fonction de ses préoccupations : la sociologie, l'anthropologie, l'ethnologie...participent de leurs convictions scientifiques à l'improbable définition qui fera l'unanimité. Cette difficulté provient de l'actuelle phase de mondialisation / globalisation des rapports internationaux dont les différents aspects : économique, financier, scientifique, sportif...sont l'expression d'intérêts majeurs divergents avec pour fond l'hégémonie linguistique et culturelle.

La crainte d'être dissout -de ne plus *être*- accroît aussi la difficulté de la saisie, car il n'est plus question de diviser pour régner mais d'unir pour dominer. C'est cette domination en filigrane qui provoque le refus de tout un chacun. En effet, *«le problème fondamental de la résistance et de la révolte des populations exclues du schéma général reste insoluble quel que soit l'instrument utilisé.»*⁷⁰

Cependant, la compréhension de l'interculturel exige au préalable la saisie de ses éléments constitutifs, à savoir le culturel, le linguistique, le communicationnel... qu'il s'agit d'interroger et d'interpréter afin de percer l'essence même de l'interculturel. Ces interprétations et interrogations découlent du désir fondateur de vivre dans ce village planétaire qu'est devenu -théoriquement-le monde d'aujourd'hui ; car comme l'affirme M.McLuhan : *«Il est certain que la découverte de l'électro-magnétique a recréé la simultanéité de « champ » de tout ce qui concerne l'homme, de telle façon que la grande famille humaine vit*

⁷⁰ Yves EUDES, *La conquête des esprits. L'appareil d'exportation culturelle américain*, FM / Cahiers libres 366, Paris, 1982, p.16.

désormais comme un immense « village global ». L'espace où nous vivons s'est rétréci : il est unique et résonne du son des tam-tams, de la tribu.»⁷¹

Ainsi, nous sommes appelés à réécouter le même écho, à adhérer aux mêmes principes et aux mêmes valeurs humaines, à avoir les mêmes visions -mais des visions qui prennent en charge l'humanité. L'être humain dont les caractéristique majeures sont la communicabilité et la sociabilité est capable de s'adapter à n'importe quel environnement pourvu qu'il s'y prépare. *«Nous sommes désormais [ajoute M.McLuhan] en mesure de vivre simultanément plusieurs cultures dans plusieurs mondes, et non plus seulement, tels des amphibiens dans des mondes séparés et distincts, tantôt dans l'un tantôt dans l'autre. Nous ne sommes plus inféodés à une seule culture, à un seul genre de rapport inter sensoriel- pas plus qu'à un seul livre, à une seule langue ou à une seule technologie.»⁷²*

Les relations internationales croissantes et les rencontres interculturelles entre porteurs de cultures semblables (l'Europe) et différentes s'inscrivent, à l'échelle planétaire, dans le cadre des rapports de force militaire. Elles ont pour origine la mondialisation technologique et économique et les tentatives de concertation commerciale, politique et scientifique. Ce cadre a permis le rapprochement et surtout le développement de concepts opératoires communs qui représentent *l'étincelle* essentielle aux transformations mentales des sujets sociaux dans les domaines relationnels. Il s'agit d'une autre *guerre du feu*!⁷³ – symbole de la civilisation à venir.

Notre peur de l'Autre provient de ce qu'il nous est inconnu et surtout de notre propre ignorance ; notre première attitude est de refuser la rencontre parce nous nous sentons menacés dans notre intégrité tant physique que morale. L'enjeu

⁷¹ M.MCLUHAN, *La Galaxie Gutenberg*, Ed. Gallimard, Paris, 1967, p.40.

⁷² Idem, p.40.

⁷³ Œuvre majeure des Frères ROSNY qui a inspiré un remarquable long métrage du même titre.

primordial de l'interculturel est de veiller et d'éveiller à la (re)connaissance des autres cultures : il n'est plus question de se perdre en se rencontrant. Car «*Je suis ma langue, mes symboles, mes croyances. Je suis. Nous sommes.*»⁷⁴

CONCLUSION

*« la compréhension n'exclut pas la contestation, davantage : elle en est la condition de possibilité. Bref, l'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon. »*⁷⁵

⁷⁴ Rapport mondial sur le développement humain 2004, op. cit.[deuxième de couverture].

⁷⁵ Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, 1996, p.154.

Au terme de ce travail, de cette recherche, pourtant heureusement inachevé, nous avons la conviction profonde non pas d'avoir apporté des réponses, mais -nous avons la faiblesse de le croire- d'avoir posé des questions, certes pas inédites, néanmoins essentielles tout au moins nous semble-t-il pour la réalité de classe de langues dans la juste mesure où ce qui fait actuellement défaut à l'universitaire, c'est bien paradoxalement cette *faculté de théorisation* en sommeil dans l'aventure scientifique.

Si les études pratiques, et de façon générale la recherche appliquée, sont assez modestes, voire très timides en Algérie, c'est bien parce que nous ressentons un profond malaise, une incertitude intellectuelle quant à leur bien-fondé alors même que la recherche fondamentale nous interpelle à cause précisément de ce vide conceptuel mal vécu, mal assumé par *nos* sciences humaines et sociales.

Les fondements épistémologiques qui traversent nos spéculations intellectuelles nous sont *étrangers* parce qu'ignorants de notre réalité socioculturelle essentielle ; nos spécialistes nous *psychanalysent* à coup de concepts et de notions importés. *Nous ne savons ni nous lire ni nous dire : là est notre drame* de chercheurs inaccomplis, non par incapacité mais par absence de repères méthodologiques, de références psychologiques, épistémologiques et praxéologiques qui fondent notre action de recherche scientifique. Notre ancrage intellectuel s'est perdu aux détours d'une occidentalisation de la Science.

Voilà pourquoi, tout au long de son développement idéal, notre travail s'est retrouvé davantage dominé par la logique de la réflexion plutôt que par celle de la démonstration. Nous voulons conjecturer qu'il ne pouvait en être autrement dès l'instant où nous nous sommes engagées dans une voie délicate sur un sujet épineux : *l'enseignement-apprentissage des langues en dehors de leurs frontières géolinguistiques* Car c'est bien de cela dont il s'agit à partir du moment où nous nous sommes intéressés de près à la langue et à la culture, en un mot à *l'être* et à

l'identité du partenariat pédagogique: «la reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple.»⁷⁶

⁷⁶ Idem, p.158.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle*, Ed. Anthropos, Paris, 1996.

ASTOLFI, J.P. DEVELAY M., *La didactique des sciences*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1985

BACHMAN C. et al, *Langage et communication sociale*, Coll. LAL, Ed. Hâtier, Paris, 1981

BARSOTTI Bernard, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002

BARTHES Roland, *Critique et vérité*, Ed. du Seuil, Paris, 1996

BOILEAU-NARCEJAC, *Le roman policier*, Que sais-je ?, n°1632, PUF, Vendôme, 1975

BOUER Lothar, *A la croisée des langues : du métissage culturel d'EST EN OUEST*, Ed. Arles sud, Arles, 1997

BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Ed. librairie Arthème Fayard, Paris, 1982

, *Réponses*, Ed. Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982

, *Contre Feux 2*, Edition Raisons d'agir, Paris, 2001

CALVET L.J., *La sociolinguistique*, Coll. Que sais-je ?, 2^{ème} Ed., PUF, Paris, 1996

Claude CLANET, *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Ed. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990

DABENE Louise et al., *Variations et rituels en classe de langue*, LAL/ Hâtier/ CREDIF, Paris, 1990

DASEN Pierre R., PERREGAUX Christiane, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Ed. de Boeck Université, Bruxelles, 2002.

DUMONT Pierre, *La francophonie par les textes*, Editions EDICEF-AUPELF, Paris, 1992

ECO Umbe, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Coll. Faire l'Europe, Ed. du Seuil, Paris, 1994

KANT et l'ornithorynque, Ed. Grasset Bernard, Paris, 1999

EUDES Yves, *La conquête des esprits. L'appareil d'exportation culturelle américain*, FM / Cahiers libres 366, Paris, 1982

EUDES Yves, *La conquête des esprits. L'appareil d'exportation culturelle américain*, FM / Cahiers libres 366, Paris, 1982

GALLISSON Robert, COSTE Daniel (sous la dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Larousse, Paris, 1976.

GUSDORF Georges, *La Parole*, Coll. Initiation philosophique, PUF, Paris, 1968

HYNEK J. Allen, *Les objets volants non identifiés : mythe ou réalité ?*, Coll. L'Aventure mystérieuse, A 327, Ed. J'ai lu, Paris, 1975

LEVINE Jacques, DEVELAY Michel, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*, Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, ESF éditeur, Issy-les –Moulineaux, 2003.

LEVI-STRAUSS Claude, *Les structures élémentaires de la parenté*, in Bernard BARSOTTI, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002

LOUANCHI Denise *Eléments de pédagogie*, OPU, Alger,

MACKEY W.F., *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ?, Ed. PUF, Paris, 1996.

MCLUHAN M., *La Galaxie Gutenberg*, Ed. Gallimard, Paris, 1967

MIALARET Gaston, *Psychologie de l'éducation*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 1999

PASTIAUX G. et J., *Précis de pédagogie*, Repères pratiques NATHAN, Paris, 1997

PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, Ed. Hachette /Education, Paris, 1995

PUREN Christian, BERTOCCHINI, Paola COSTANZO Edwige, *Se former en didactique des langues*, Ed. Ellipses, Paris, 1998.

THEVENIN André, *Enseigner les différences*, Coll. La pédagogie des cultures étrangères, Editions Etudes Vivantes, Paris, 1980

VERGNOUS A., *Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget*, Coll. Exploitation, Ed. Peter Lang, Paris, 1991

DICTIONNAIRES

Le Petit ROBERT 1, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Ed. Le Robert, Paris, 1990

REVUES

A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel*, Ed. Privat, Toulouse, 1986

Le Français Dans Le Monde /n° spécial juin 1998, Hachette / Edicef

le Français Dans le Monde n° 254, Hachette / Edicef, juin 1993

Les cahiers de l'ASDIFLE n° 08, Paris 1997

Mémoire de Conseil de la Langue Française, *Langue, culture et politique culturelle : quelques aspects négligés par le rapport Arpin*, Bibliothèque nationale du Québec, 1991