

Attitudes des apprenants du FLE face à une culture étrangère
Attitudes of FFL learners towards a foreign culture

GHELLAB Halima *

Université de M'sila

halima.ghellab@univ-msila.dz

Résumé:

La mondialisation affecte tous les domaines de la vie, en particulier celui de l'enseignement- apprentissage en général. Ce qui impose aux enseignants de revoir leurs objectifs d'enseignement- apprentissage des langues étrangères notamment, lorsque celles- ci sont considérées tel le véhicule conscient ou inconscient d'une culture. Tout le monde s'accorde effectivement de dire que la culture prend désormais une place prépondérante dans le processus d'enseignement- apprentissage, en revanche, on s'accorde aussi que son enseignement demeure difficile, du fait de son caractère polymorphe, dynamique et évolutif.

informations sur l'article

Reçu

17/09/2021

Acceptation

05/12/2021

Mots clés:

- ✓ Enseignement
- ✓ apprentissage
- ✓ culture
- ✓ identité
- ✓ interculturel
- ✓ altérité

Abstract :

Globalization affects all areas of life, especially teaching and learning in general. This requires teachers to review their teaching and learning objectives of foreign languages, especially when these are considered as the

Article info

Received

17/09/2021

Accepted

05/12/2021

*Auteur expéditeur

conscious or unconscious vehicle of a culture. Everyone actually agrees that culture now takes a place predominant in the teaching-learning process, on the other hand, we also agree that its teaching remains difficult, because of its polymorphous, dynamic and evolving character.

Indeed, the avowed goal of each teacher is the following: the teaching of cultures can develop in its learners a cultural competence promoting intercultural communication between individuals of different cultures.

- How to claim to achieve this ideal skill, in a space like the classroom?

- How to assert your identity, while recognizing the other? These are the questions we seek to answer through this research.

Keywords:

- ✓ Teaching
- ✓ learning
- ✓ culture
- ✓ identity
- ✓ intercultural
- ✓ otherness

1. INTRODUCTION

L'enseignement n'est efficace que, dans la mesure où il atteint un objectif primordial : il doit faire évoluer l'apprenant, dans le sens souhaité. Comment se définissent les objectifs pédagogiques ? Et pourquoi se préoccuper de ces objectifs ? Cette réflexion nous a été livrée par R. MAGER, qui pense que si l'enseignement va jusqu'à étouffer toute vocation et tout désir d'apprendre, c'est que loin d'être efficace, ce processus devient stérile, improductif et pernicieux. En effet, l'enseignement n'est qu'une manière parmi bien d'autres de résoudre les problèmes posés par les entreprises humaines. Il est sous-tendu par des objectifs qui sont décrits comme des ensembles de comportements ou performances dont l'étudiant doit se montrer capable pour être reconnu compétent.

Un objectif décrit donc plus une intention que le processus d'enseignement lui-même. Il devient donc important, selon l'auteur de le définir avec précision pour pouvoir évaluer dans quelle mesure l'étudiant est capable de progresser dans le sens voulu.

Par ailleurs même si l'objectif premier des apprenants est d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, il demeure impératif qu'ils se frottent à un moment ou à un autre de leur parcours d'apprentissage à la culture de la langue cible. En effet, l'un des premiers objectifs recherchés par les enseignants est d'installer chez leurs apprenants une compétence interculturelle à travers l'instrument « langue », où apprendre une nouvelle langue devient synonyme d'appréhension d'une nouvelle culture avec toutes ses caractéristiques. Ainsi, en intégrant la dimension culturelle à la dimension langagière dans un cours de langues pourrait emmener les apprenants à s'ouvrir sur d'autres cultures, en plongeant entre autres, dans l'histoire et la littérature de l'Autre, ce qui pourrait les conduire par la suite à une vision du monde extérieur, plus objective, dans un état d'esprit plus tolérant (Nada FATHY ABDELAZIZ, 2017, Paris Sorbonne3 : arlap.hypotheses.org) anti-stéréotypes.

Conceptualisation des notions « culture », « civilisation » et « interculturel »

Nul n'est censé ignorer que l'histoire des sociétés humaines, par tous les temps, est associée à l'histoire des migrations, aux contacts culturels. Pour M.C. VAROL, cette histoire reste une source de multiples influences dues à des rencontres des divers caractères : soit refus et confrontations, soit échanges pacifiques et apprentissages mutuels précise Marie Christine VAROL. Ces cultures, selon elle, sont construites et modifiées dans des contextes dynamiques. Autant les collectivités que les individus, en tant que participants aux

interactions de leur histoire, soumis à ces influences et à ces conditionnements multiples- ont façonné leurs identités de façon multiple.

Aussi, il est indéniable qu'actuellement, le processus de mondialisation, d'échanges économiques ainsi que la révolution technologique des communications et de l'information multiplient les contacts entre les peuples dans plusieurs domaines. Nous vivons tous sous le même ciel, et dans la même « maison » : la terre. Comment faire alors pour vivre ensemble dans de telles conditions, pour nous respecter les uns les autres et profiter mutuellement de nos diversités culturelles ? C'est la question posée par M. C VAROL, à laquelle nous tenterons d'apporter quelques éclaircissements, dans ce qui va suivre, tout en l'orientant vers l'enseignement des langues- cultures.

Tout le monde s'accorde à reconnaître aux cultures une place prépondérante dans l'enseignement des langues étrangères. Mais jusqu'à présent leur enseignement demeure un problème difficile à résoudre, pour les didacticiens. La diversité des cultures, leur évolution dynamique suppose un traitement approprié et constamment renouvelé, que ce soit au niveau des contenus ou au niveau de la manière de les enseigner. Le but avoué de l'enseignement des cultures est le développement d'une compétence culturelle pouvant favoriser la communication interculturelle entre les peuples.

En effet, une culture étrangère est toujours décrite en fonction de la culture maternelle, du coup il devient difficile d'échapper au « comparatisme interculturel » avec ses descriptions et surtout ses évaluations subjectives. Ceci nous impose dans un premier temps de faire le tour des définitions du concept « culture ».

Une culture, serait synonyme d'une civilisation, selon R. GALISSON et Daniel COSTE. Depuis deux siècles, dans de nombreux pays, les notions de « culture » et « civilisation » sont l'objet d'interprétations diverses de la part des historiens, des philosophes et des sociologues. Les deux termes peuvent être approchés par différents rapports d'opposition, de successivité, de complémentarité ou d'équivalence.

Dans l'enseignement des langues, on réfère le plus souvent au terme « culture » qui peut être défini tel un « *ensemble de toutes les caractéristiques propres à une société donnée* », car se trouvant directement impliqué dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme « civilisation » qu'on a généralement recours pour dénoter « culture ».

Nous reprenons le concept de « culture » avec Kroeber et Kluckohn qui en relevaient 164 définitions différentes. Ces définitions avaient néanmoins le fonds commun suivant « *la culture est la référence à des significations symboliques partagées largement dans un groupe sociale, transmises par apprentissage d'une génération à une autre, donc relativement dans le temps et plus ou moins extérieures aux individus* ». Ces caractéristiques sont fortement remises en cause, par des définitions récentes, ainsi la culture vue par WARNIER (1999) est une totalité complexe, faite de normes, d'habitudes, de répertoires d'actions et de représentations acquises par l'homme en tant que membre d'une société. Vue ainsi, toute culture devient singulière géographiquement, car socialement localisée, objet d'expression discursive dans une langue donnée, facteur d'identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l'égard des autres.

Toute culture est transmise par des traditions reformulées en fonction du contexte historique, elle échappe donc à l'uniforme et devient « diverse », étant donné que les styles de vie, les modes de faire et d'agir, de dire, les productions matérielles et intellectuelles qui

en émanant, le travail d'apprentissage et de transmission constituent les éléments de cette culture, en perpétuelle évolution.

Parmi les constructions conceptuelles, autour de la notion de culture, DEMORGAN (1999) nous en livre une qu'il présente comme suit :

« La multi- culturalité, la pluri-culturalité, l'inter-culturalité, la trans-culturalité, paraissant telles des forteresses redoutables. Ce qui permet un dégagement de l'illusion d'une sorte de symbiose culturelle spontanée, qui s'opérerait grâce à la seule coprésence d'une pluralité ou d'une multiplicité de cultures, en un même lieu, en un même temps ou par le seul contact de personnes différentes, et même d'inter-culturalité, ou, font ménage, rencontre, conflits, négociation, contact, entente ou rejet ».

Pour mieux cerner la signification du concept « culture », nous convenons avec PERREGAUX (1994) qu' « une culture est un ensemble de valeurs, de signification et de comportements acquis et partagés par les membres d'un groupe qui tendent à se transmettre une certaine vision du monde et des relations aux autres ».

Cette redéfinition est due, au fait que le terme culture, dans le sens où, nous l'employons n'a rien d'une notion identitaire, figée, statique, déterministe. L'auteur illustre sa vision à l'aide de l'exemple suivant : « Quand on dit qu'un enfant provient de telle ou telle culture, donc qu'il devrait avoir tel ou tel comportement, on lui dénie le droit d'avoir fait lui-même une lecture et une interprétation de sa culture, ce qui implique qu'on le fige dans une représentation stéréotypée que nous avons nous-mêmes ».

Vus ainsi les termes de culture et identité sont pluriels et évolutifs et permettent à l'individu de se reconstruire dans un processus multiculturel car interculturel.

Pour un enseignement communicatif culturel du FLE

Du coup, BENAVIDA (1983) souligne, dans (actes culturels), l'importance de la composante culturelle dans l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère qui devient par conséquent fondamental. Cette dimension de la didactique du FLE, trop longtemps ignorée, regagne sa place sans le champ disciplinaire. Il devient, dans ce cas, particulièrement important de considérer deux notions fondamentales dans le domaine des sciences de l'éducation : la « culture » et la « communication ».

Les didacticiens proposent dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère pour l'accès à la culture de cette même langue, un certain nombre de principes, d'orientations et de démarches, prenant en considération, l'idée que l'apprenant, en matière de perception culturelle tout comme du point de vue phonétique est, d'une certaine façon, frappé au départ de surdité. Car, il pourrait être prisonnier des cribles et des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'Autre, il peut aussi être prisonnier de ses systèmes de valeurs, de présentations culturelles, qui, souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue. Pour J.C BEACCO et D. COSTE (2018), Il convient de « ne pas négliger les résistances inévitables d'accès à la culture étrangère, et œuvrer pour faire prendre conscience à l'apprenant de ce qui ne relève que d'être contrastive ». Dans ce même courant d'idées, Henri Besse ajoute qu'« il est évident qu'une démarche interculturelle, qui n'hésite pas à cultiver l'exotisme, se doit d'être contrastive ».

Cette démarche interculturelle doit susciter systématiquement chez les apprenants la production d'hypothèses interprétatives, face à des documents « authentiques », aussi variés que possibles. A ce propos, l'enseignement doit être non pas celui qui explique tout, mais celui qui aide à formuler les interprétations et à les mettre à l'épreuve, en classe de FLE, afin d'aller vers le plaisir de l'altérité ; au fait d'être autre, d'être distinct.

Dans une telle situation, il est nécessaire d'être en mesure de s'identifier d'abord par rapport à l'Autre. Pour ce faire, plusieurs critères peuvent être définitoires notamment la langue, l'espace géographique, l'appartenance sociale, et surtout l'appartenance culturelle définie tel un état d'esprit enrichi par des connaissances variées et étendues, c'est-à-dire tel un ensemble d'aspects intellectuels d'une civilisation. Jean Maurice ROSIER considère que « *chacun de ces aspects est à lui seul, un domaine riche en représentations, en préjugés et en stéréotypes qui, le plus souvent rendent la compréhension linguistique et culturelle d'une langue difficile* ».

Ceci a pour conséquence la nécessité de recourir à l'explication culturelle pour élucider une difficulté linguistique. N'oublions pas que les cultures engendrent de formes langagières et des stéréotypes, ceci dit l'explication culturelle a une visée linguistique : la compréhension d'une expression, d'un cliché, d'une métaphore, etc. C'est justement ce qui complique la tâche de l'enseignant, dont l'effort personnel pour résoudre le problème de l'acquisition d'une culture étrangère reste capital. Celui-ci doit faire des recherches et trouver les documents appropriés pour faire acquérir des connaissances multiculturelles à ses apprenants, les préparer à l'altérité, pour enfin les former à l'interculturel.

Inconvénients de l'interculturel

Notamment lorsque certains apprenants de langues étrangères sont hermétiquement fermés aux cultures étrangères pour diverses raisons. D'autres par contre immergent (parfois définitivement) dans le monde de cette culture étrangère, ce qui leur vaut une acculturation due à la fascination de l'ailleurs, véhiculée aussi bien par les médias que par la littérature. Là, beaucoup de méthodologues sont devenus de plus en plus attentifs à ce problème et essaient de lui trouver une solution, vu que le plus grand danger pour une langue étrangère vient du fait de vouloir s'imposer comme un modèle de référence et de se valoriser par rapport à la culture maternelle de l'apprenant.

Néanmoins, pour réduire les effets néfastes de l'acculturation (J. C. BEACCO, 1986) propose de ne pas accorder le monopole à la culture cible, précisément en faisant entrer en ligne de compte la culture native des apprenants... il avance que « *les cultures devraient être posées comme égales, indépendamment des influences réelles qu'elles exercent les unes sur les autres* ».

Ainsi, pour que l'enseignement d'une culture soit efficace, il faut que les éléments enseignés soient objectivés et explicités, afin d'éviter que la culture étrangère ne soit idéalisée et valorisée par rapport à la culture nationale ou encore qu'elle soit perçue comme un produit folklorique ou exotique, sans « consistance culturelle », précise l'auteur.

En effet, l'objectivation vise à structurer les « objets » et les phénomènes pour aider l'apprenant, à construire et à percevoir une signification, grâce à des mots et à des symboles, qui sont généralement acceptés dans les deux cultures en présence, et qui peuvent ainsi faciliter une certaine forme de communication culturelle ; c'est l'une des raisons pour lesquelles, (Louis Porcher, 1986), admet qu' « *une pratique culturelle est toujours*

objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels par un discours réglé et démonstratif). Cette nécessité d'objectiver les faits culturels en les soumettant à une explication rationnelle vise à éliminer ou à corriger les différentes formes d'impressions, de stéréotypes que LABOV définit telles des formes socialement marquées et notoirement étiquetées par certaines communautés culturelles. Ceci représente un intérêt particulier non seulement en raison de sa grande visibilité, mais aussi parce que cette appropriation par la conscience sociale en influence parfois de façon définitive le sort de l'individu. Cette idée est soutenue par Marie-louise Moreau qui vient affirmer que : « *lorsqu'un Stéréotype est évalué de façon positive, il peut être rapidement adopté par la communauté culturelle entière. Mais lorsque l'évaluation est négative, il arrive que le changement en cours soit tout simplement renversé* ». Ces variables font qu'en général, l'apprenant a tendance à cultiver des idées des pratiques culturelles d'une langue étrangère.

Quelle place pour le culturel en langue étrangère ?

Quelle place peut-on réserver à une culture étrangère dans l'esprit et les comportements d'un apprenant ? C'est fondamentalement cette question qui fait qu'on assiste ces dernières années à un regain d'intérêt pour l'enseignement des cultures en langues étrangères et des problèmes se rapportant au contact des cultures. Nous pensons que l'intérêt manifesté pour le culturel et l'interculturel qui vise l'établissement de rapports socioculturels vient du fait que malgré l'évolution technologique que nous vivons, la communication entre les individus et entre les nations ne se fait pas sans heurts, elle se fait de plus en plus difficilement. Et pour cause, on ramène la responsabilité de ces différends communicationnels aux différences culturelles.

En effet, on entend souvent des personnes dire, «on n'a pas la même culture », cette incompréhension nous pousse à nous interroger avec sur l'origine des divergences d'intérêts des personnes et des nations.

De ce point de vue, insister sur l'aspect culturel des langues, est une manière d'emmener l'apprenant à mieux comprendre les autres et à mieux respecter leurs intérêts.

Quelles sont en fait les langues étrangères qui font le plus, l'objet d'apprentissage, sinon les langues dominantes ? Ces langues dominantes n'essaient-elles pas d'imposer aux autres, d'une manière ou d'une autre leur modèle culturel ?

Pour réduire cette tendance hégémonique des langues et des cultures dominantes, quelle place le praticien doit-il réserver à l'enseignement d'une culture étrangère ? Quelles précautions doit-il prendre pour rendre son enseignement efficace et la communication interculturelle possible ? Peut-on alors parler de compétence Culturelle ? Ce sont là quelques questions que nous partageons avec BENAVIDA et auxquelles nous allons essayer d'apporter quelques éclaircissements.

Tous les enseignants s'accordent à dire ou à croire que le stade final de l'apprentissage d'une langue étrangère est souvent décrit par les didacticiens comme le stade où l'apprenant possède une compétence culturelle de communication qui fait que l'apprenant maîtrise non seulement les mécanismes de fonctionnement de la langue (l'aspect linguistique), mais aussi d'autres aspects liés à une culture étrangère. Quelle est donc cette compétence culturelle dont on parle souvent aujourd'hui ?

Pour cet auteur (1984), « *avoir une compétence culturelle c'est posséder un savoir minimum, factuel textuel relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiotique, maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants et connaître les évaluations idéologiques et stéréotypes propres à la communauté visée* »

Cette compétence culturelle semble donc indispensable à une bonne communication, une communication sans blocages, car « *Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'Autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs* ».

Nous pouvons dire avec MARIET (1982) que « *lorsqu'on enseigne une langue, on transmet toujours aussi une certaine image de la culture, une certaine idée d'un pays et d'une civilisation* ». Les traditions culturelles d'un pays ou d'une région transmettent des contenus sémantiques qui leur sont propres. La richesse de ces contenus rend le champ culturel tellement dense qu'il devient, selon lui utopique de vouloir le cerner dans toute sa totalité. Les spécialistes en distinguent au moins trois formes dans la plupart des sociétés modernes, que l'apprenant doit distinguer et ne pas confondre :

1° la culture dite « classique » : diffusée par les hautes sphères de l'intelligentsia qui domine, qui a le pouvoir politique et culturel.

2°- la culture dite « populaire » : souvent réduite dans la plupart des pays au folklore (musique, traditions culinaires, costumes, etc.)

3°- les cultures dites « jeunes » : ces cultures sont souvent perçues comme des modes éphémères qui se développent en marge de la société et de la culture dominante.

Mais pourquoi enseigner ces cultures ?

Les enjeux d'enseignement d'une langue, ou pourquoi enseigner une langue ?

Enseigner une langue représente plusieurs enjeux, dont les enjeux culturels, lorsqu'il s'agit de considérations mentionnées à propos du savoir sur la langue, ces derniers, ne se résument pas à la capacité de parler, de lire et d'écrire : ils englobent le développement même de l'esprit.

En raison de sa valeur esthétique, la littérature est généralement considérée comme la source fondamentale d'enrichissement culturel de la classe de langues. Ce qui pose de nombreuses questions sur la contribution de la littérature à la formation des jeunes. Ceci ramène Claude SIMARD à envisager la problématique de l'enseignement de la littérature selon deux perspectives, l'une de l'ordre de l'information, l'autre de l'ordre des comportements. Pour lui, les deux sont complémentaires et non opposées comme on le croit souvent. C'est la seconde perspective qui relève du socio- affectif qui est problématique pour nous. Etant donné que, c'est sur la base des connaissances et des moyens d'expression et d'interprétation développées selon la première perspective que la vision de l'auteur cible la mise en place des pratiques culturelles dynamiques, touchant la littérature, insufflant chez les jeunes un intérêt durable pour le monde des lettres, en leur montrant le rôle de créateurs et d'éveilleurs de conscience qu'exercent les écrivains, contribuant à l'épanouissement de la personne. C'est là, encore une des tâches qui incombent à l'enseignant grâce à la littérature qui comble, selon l'auteur cinq types de besoins :

- a- l'évasion qui permet au lecteur d'entrer dans un monde imaginaire,
- b- La catharsis qui confère à l'œuvre littéraire le rôle d'un outil d'exploration de soi et d'autrui grâce auquel l'individu peut voir comment d'autres font face aux difficultés de l'existence et les résolvent,
- c- Le partage culturel, et c'est là un besoin très intéressant pour nous, ce qui favorise au lecteur un penchant sur les œuvres du passé et du présent. Ce dernier se

familiarise alors avec des conceptions, des thèmes, des valeurs, des styles partagés par ses semblables et s'intègre à une communauté d'esprit. La littérature favorise ainsi la création d'un sentiment d'identité culturelle à travers les âges, les nations différentes, dans la mesure où elle permet un dialogue avec les générations disparues qu'avec les contemporains, assurant alors une fonction analogue à celle de l'histoire et de la philosophie,

d- Le plaisir esthétique, en tant qu'art du verbe, la littérature pousse au plus haut point les ressources de la langue et nous en révèle toute la puissance d'invention et d'évocation. Elle explore, selon l'auteur les possibilités de dire le monde, de le représenter et même de le reconstruire par le langage,

e- L'approfondissement de la vie, le langage serait pour Simard, non seulement un système de signes qui correspondent à la plus grande invention de l'homme pour produire du sens, mais à travers les mots et les multiples significations qu'ils portent, à travers les émotions, les passions, les idées, les opinions qu'ils permettent d'exprimer, la littérature entraîne le lecteur à méditer sur la condition humaine et l'aide à mieux appréhender la vie sous toutes ses facettes : psychologique, sociale, morale, philosophique,...

En revanche, pour J. Ricardou (1970) « lire la littérature c'est tenter non seulement de déchiffrer, à tout instant la superposition, l'innombrable entrecroisement des signes dont elle offre le plus complet répertoire, elle demande aussi au lecteur qu'après avoir appris à déchiffrer mécaniquement les caractères typographiques d'apprendre à déchiffrer l'intrication des signes dont elle est faite ». Pour nous « lire la littérature » c'est aussi et surtout une communication culturelle entre individus, entre peuples et par conséquent entre civilisations.

Mais comment prétendre arriver à cette compétence idéale dans un espace comme la classe ?

Mais comment prétendre arriver à cette compétence idéale dans un espace comme la classe ? La classe reste le lieu par excellence de communication simulée ; on n'y fait que simuler des situations de communication, alors que la vraie communication se fait dans des situations d'interactions authentiques en dehors de la classe. Ce qui implique que la connaissance et la compréhension de toutes les normes sociales qui interviennent dans la régulation de la communication dans la culture étrangère, dans une classe, est un programme ambitieux et utopique pour la majorité des enseignants et des apprenants. C'est pourquoi nous pensons que ZARATE (1983) a raison de définir « la compétence culturelle comme n'étant pas qu'une addition de savoirs, mais plutôt la familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde ».

Cela voudrait dire, d'une certaine façon que la culture se vit, mais ne s'apprend pas. C'est de là, que vient la difficulté de sa transmission, dans un espace clos comme la classe. Enseigner et comprendre tout d'une culture étrangère, devient alors impossible et il faudrait donc se contenter d'une initiation minimale efficace. Dans cette optique, TRESCADES (1985) propose un modèle de compétence culturelle, dans un contexte bilingue qui nous semble intéressant. Ce modèle est axé sur la reconnaissance de « l'Autre », reconnaissance équilibrée, qui n'est ni assimilation à soi ni indifférence à « l'Autre ». Il assigne à ce modèle un certain

nombre de caractères, ainsi cette compétence culturelle sera-t-elle, « interprétative », « différentielle », « réduite » et « adaptée »

- interprétative : c'est-à-dire qu'elle s'occupera de la compréhension des traits socioculturels et non de leur reproduction,

- différentielle : où l'enseignement de la culture d'une langue étrangère doit déboucher sur la compréhension des systèmes des deux langues et des deux cultures, en présence et sur leur ouverture les uns aux autres,

- réduite : une compétence culturelle est essentiellement individuelle, fragmentaire et subjective,

- adaptée : une compétence culturelle est généralement enseignée et adaptée au public visé, où des paramètres comme l'âge et les objectifs des apprenants interviennent dans l'enseignement.

Néanmoins, quand on se situe du côté de l'apprenant, notamment lorsqu'il s'agit de parler des comportements et attitudes de ce dernier envers la culture étrangère, l'un des reproches que l'on peut faire aux définitions de la langue qui la ramènent à un « instrument de communication » est qu'elles risquent de laisser croire à un rapport neutre entre le locuteur (l'apprenant) et la langue acquise ou celle apprise.

Un instrument est vu par Louis-Jean CALVET tel un outil que l'on prend lorsqu'on en a besoin, que l'on remise ensuite. Or, il assure que, les rapports que nous avons à nos langues et à celles des autres ne sont pas tout à fait de ce type : nous ne sortons pas l'instrument-langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l'y ranger ensuite, comme nous prenons un marteau lorsque nous avons besoin de planter un clou. Il existe en effet, tout un ensemble d'attitudes, de sentiments des locuteurs face aux langues ; aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent. On peut aimer ou pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la manière de planter le clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement linguistique. L'histoire est remplie de proverbes ou de formules qui expriment les préjugés du temps sur les langues. Ces stéréotypes ne concernent pas seulement les différentes langues mais aussi les variantes géographiques des langues, souvent classées par le sens commun le long d'une échelle de valeurs... Et l'on utilise tout un éventail de qualificatifs pour signifier ou faire des représentations de tout le mal que l'on pense d'une façon de parler, donc de la culture véhiculée par cette façon de parler, précise l'auteur.

Comportements et attitudes des apprenants face à une culture étrangère

C'est en effet, depuis les années 70, que le concept de « représentation » fait l'objet d'une multitude de recherches en didactique. Il désigne les « conceptions » d'un sujet, déjà-là au moment de l'enseignement d'une notion, qui est susceptible d'en influencer l'apprentissage. Jean Migne, qui fut l'un des premiers à introduire le terme de « représentation », pour le distinguer du terme « conception », au plan didactique, il écrit : « *une représentation peut être considérée comme un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un problème particulier, alors que « la conception » désigne un nœud de relations définies en termes opératoires* ». Le passage de « représentation » au « concept » implique selon l'expression de Koyré, une réorganisation des processus cognitifs,

une « mutation intellectuelle », (in « Education permanente » de Jean Migne, 8. 1970. pp. 66-67.)

Si l'on se fie aux propos de MOSCOVICI (1961) et ABRIC (1994), les représentations qui ont cours au sein d'une communauté affectent aussi les images de la langue parlée par ses membres. Ces images liées à chaque langue en particulier, n'ont aucune base scientifique, elles configurent, selon JACQUART (1997) une série d'attitudes qui sont souvent au centre des motivations qui déterminent le choix d'une langue d'apprentissage et par conséquent de la culture véhiculée par cette langue. Mais que suppose la prise en compte des « représentations » dans les apprentissages scolaires ?

- D'abord, une mise en place de situations, au cours desquelles on essaie de connaître les représentations, qui constituent « des structures intellectuelles d'accueil » pour les élèves ? C'est là une forme d'évaluation diagnostique initiale.

- Ensuite, une construction de situations de confrontation entre les représentations différentes, omniprésentes dans la classe (entre élèves - entre élèves et enseignants-entre élèves et support et donc culture étrangère) pouvant donner lieu à des conflits socio- cognitifs, dans lesquels les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants et entre élèves et texte littéraire seront facteurs d'évolution.

- Enfin, une conception de « situations- problèmes » travaillant ces représentations et conduisant l'élève à modifier son système explicatif, à rompre avec le précédent : le progrès intellectuel résulte de la réorganisation d'un ensemble, souvent complexe, qui s'y opère.

Faire découvrir les représentations des élèves à des enseignants en formation et « le poids » de celles- ci lors des apprentissages, précise Jean Pierre ASTOLFI, induit à un double renversement quant à la manière de considérer l'apprenant :

- Le premier concerne l'élève, et fait passer d'une structure « élève tête vide » à une structure « élève et son déjà- là cognitif » (modèle pédagogique).

- Le second concerne le groupe- classe et fait passer d'une structure « élève standard » à un « éloge de la différence entre élèves », chacun véhiculant ses conceptions personnelles.

Dans son enquête faite sur « les représentations interculturelles et les images des langues romanes en milieu étudiant espagnol (galicien), M. Carmen ALEN GARABATO, a entrepris une étude dont la finalité est de connaître les représentations interculturelles et sociolinguistiques en vigueur parmi les étudiants de l'Université de Santiago de Compostelle, elle s'est intéressée aux images des langues romanes (et en conséquence des communautés linguistiques concernées notamment sur le plan culturel) qu'ont ces étudiants.

Nous savons tous que le discours qu'une société tient sur une langue dépend de nombreux critères d'appréciation : « économiques », « sociaux », « épistémiques », « affectifs »... autant de la langue en question que de ses locuteurs ou même de l'espace physique où elle est parlée. Pour BARUCH (1995) et BILLIEZ (1996), le futur apprenant d'une langue est conditionné par tous ces critères, sur le marché linguistique. Sera mieux cotée la langue dont l'image répond le plus aux questions suivantes et à d'autres, avancement :

- Est-ce une langue qui donne accès au travail ?
- Ses locuteurs ont-ils un niveau social important ou un pouvoir économique attractif ?
- Quelle est la richesse culturelle ou la valeur esthétique de cette langue ?...

Les langues que M. Carmen ALEN GARABATO a retenues dans son analyse effectuée en 1997/98 sont les suivantes : le catalan, le français, l'italien, l'occitan, le portugais et le roumain, c'est-à-dire les six langues romanes étrangères en Galice.

Cette étude a permis à l'auteur d'observer que, certaines représentations sont très stables et très réductrices et pourraient donc être considérées comme des stéréotypes. « Le français » pour certains étudiants serait la langue de l'amour ; c'est la langue rêvée pour dire « je t'aime », « le catalan » la langue de l'économie, de la modernité et du pouvoir, « le portugais » la langue du « voisin pauvre », « l'italien » la langue de perfection, « le roumain » étant la langue de « Dracula » ; un être de fiction et de légende. Quant aux représentations des pays occitans elles demeurent pauvres et renvoient à une image fossilisée, limitée à l'époque médiévale, ce qui taxe les occitans de manquer de références interculturelles.

Rôle de l'interculturel

Le métier d'enseignant, en particulier celui des langues étrangères n'est pas aisé, car il met ce dernier face à un défi pas souvent, des plus faciles à surmonter : d'une part l'enseignement de la langue comme système, puis l'installation chez les apprenants d'une compétence culturelle qui se doit d'être interculturelle, au terme d'une séquence d'enseignement-apprentissage, grâce au procédé de la décentration et l'initiation à l'altérité. C'est effectivement par la rencontre de l'Autre, à travers sa langue, dans son système éducatif, dans sa culture, dans son histoire et dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences et des similitudes entre les expériences de vie. Pour Marie Christine VAROL, c'est de cette rencontre que peut naître un indéniable enrichissement, où peuvent s'opérer des rectifications de détail ou des modifications plus profondes. La culture est donc au centre de la rencontre avec l'Autre, elle est ainsi, à la fois moyen d'explication et d'ouverture à l'altérité et à la connaissance et reconnaissance de l'Autre dans toute sa spécificité.

Comment affirmer son identité dans la reconnaissance de « l'autre » ?

La rencontre culturelle avec « l'autre » n'est pas toujours aisée, selon VAROL, elle pourrait être l'objet d'un sérieux obstacle socio-cognitif ; une vision mono-culturelle, où l'aspiration ethnocentrique à la pureté culturelle a montré çà et là à travers le monde sa dangerosité. Cela pourrait aller jusqu'à la monstruosité présente jusqu'à nos jours, cette vision est à interroger jusqu'à l'individu, qui, s'il est indivis dans le sens qu'il forme un tout, n'en est pas moins constitué d'éléments divers, multiples et pluriels, construit dans un agencement unique à chacun, mais mobile et en développement constant. Il serait donc bon de se méfier de la vision mono-culturelle de soi, en tant qu'entité figée détachée du reste du monde et des autres.

Pour mieux expliciter les dangers que peuvent encourir les apprenants sujets à cette vision mono-culturelle, l'auteur ajoute que, la vision mono-culturelle de certains apprenants, trouverait sa justification dans les peurs les plus ancrées chez les baliseurs de territoires identitaires qui sont celles de l'émiettement culturel, de l'éparpillement, de la perte de maîtrise et donc de repères. La peur de dispersion, du morcellement, de l'atomisation, où tout

deviendrait relatif, insaisissable, désordonné. Etre « divers » serait suspect dans ce sens stéréotype. Comment se réconcilier alors avec toutes les facettes de soi ? Comment rapatrier toutes celles qui ont été évincées pour diverses raisons et dont l'absence nous laisse estropiés, mutilés, ou pire encore amputés de l'un de nos organes vitaux (d'un quelconque aspect identitaire qui nous distingue d'autrui) ? Comment admettre la diversité culturelle en soi ? S'interroge-t-elle enfin. Etre conscient d'être « divers » et « un » (identique à l'Autre), singulier, unique et pluriel, complexe.

La plus grosse frayeur qu'on pourrait encourir, dans ce cas, c'est de se noyer dans la culture de l'autre et de perdre par conséquent son identité. Mais comment affirmer son identité dans la reconnaissance de l'Autre ? L'identité culturelle consiste en un sentiment d'appartenance à un groupe culturel, Amine Maalouf (1998) ouvre un de ses essais sur les problèmes épineux de l'identité par une question fondamentale : « serais-je plus authentique, si je m'amputais d'une partie de moi-même » ? Comment éviter alors la mort culturelle face à une rencontre passionnée et passionnante avec la culture de l'Autre ? Comment expliquer le transfert d'une culture dans une autre ? Ce sont les questions que nous partageons avec l'auteur.

Dès lors que commence la quête de soi, affirme-t-elle, l'on se rend compte combien notre pensée est habitée par celle des Autres, en cherchant une identité nationale, nous découvrons une identité internationale tout aussi précieuse. D'une culture particulière, nous pouvons passer à la culture des hommes, avec pour dénominateur commun « l'esprit humain ».

Lutte contre l'ethnocentrisme des élèves

Face à cette situation complexe et compliquée, les enseignants sont appelés à Lutter contre l'ethnocentrisme naturel des élèves. Aussi, ce, dont nous sommes sûrs, c'est que les savoirs ne se construisent pas de façon arbitraire, mais sont plutôt soumis à une double contrainte : celle de la recherche en premier lieu, mais aussi celle des objectifs et des finalités assignées à l'enseignement. Quoi de plus simple que d'affirmer que la matière disciplinaire du français dans le secondaire par exemple est double : langue et culture. Dans cette optique qui favorise l'interculturel, il convient d'aborder le texte littéraire - qui trouve naturellement sa place dans l'apprentissage et le travail sur la langue- tel un moyen d'enseignement d'une langue étrangère et de découverte de l'autre à travers la culture véhiculée par ce même texte. En variant les supports littéraires et en plaçant toutes les cultures au même rang.

En effet, l'un des objectifs de l'étude de l'interculturel qui vise l'enseignement communicatif culturel du FLE, pousse les chercheurs francophones de psychologie des contacts de cultures à mettre au centre de leur réflexion la relation de coexistence entre communautés culturelles différentes vivant dans un même espace social. Pour Louis PORCHER (1999) « *l'interculturel si longtemps négligé voire critiqué, s'est aujourd'hui imposé et les mêmes qui le plaçaient au rang de divagation le brandissent désormais comme un enjeu phare, dont ils seraient bien entendu, les inventeurs desservants* ». Selon lui, apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres, voilà un des piliers de l'éducation interculturelle, c'est un objectif non seulement éthique mais tout bonnement vital pour l'avenir de l'humanité, vu le contact des cultures et la diversité socioculturelle.

Vues ainsi, les approches interculturelles deviennent, non seulement pluridisciplinaires mais interdisciplinaires, ce sont un composite de perspectives disciplinaires sur un même

objet : les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Elles ne peuvent être qu'interdisciplinaires, puisqu'elles rencontrent et traitent de plusieurs sciences humaines telles que l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la technologie et la démographie de l'histoire, la linguistique et l'éthique, la politologie et même de l'économie. C'est seulement cette interdisciplinarité qui permet d'analyser la problématique de l'interculturel.

Il est vrai qu'à l'intérieur même d'un groupe de chercheurs se réclamant des approches interculturelles, d'importantes discussions peuvent avoir lieu sur la définition des concepts fondamentaux du domaine culturel ou interculturel.

En ce qui concerne la signification du concept « interculturel », une controverse déjà ancienne est de savoir si celui-ci devrait être réservé aux phénomènes relevant spécifiquement du contact entre des personnes ou des groupes d'origines culturelles diverses ou s'il peut relever d'une définition plus vaste. En 1986, DASEN et JAHODA définissent le terme comme étant « *essentiellement une perspective qui prend la culture au sérieux* ».

Trois années plus tard, DASEN et RETSCHITZKI proposent de distinguer deux approches complémentaires, dans la recherche interculturelle. D'une part, l'étude de la diversité culturelle, avec ou sans comparaison entre les cultures permet de mieux comprendre l'ensemble des sociétés humaines, et par le miroir de l'altérité, de mieux comprendre sa propre société, d'autre part, dans le monde actuel, les contacts entre groupes culturels se multiplient dans des situations et pour des raisons fort diverses, ce qui implique qu'une grande partie de la recherche interculturelle porte sur l'ensemble des phénomènes liés à ces contacts. Ceci est d'ailleurs repris dans la définition proposée par l'Unesco qui se décline comme suit : « *les institutions actives dans les études interculturelles sont celles impliquées soit dans la comparaison entre différentes cultures, soit dans l'interaction entre cultures (études sur les processus d'interaction entre individus ou groupes relevant de différents enracinements culturels)* ».

Ce phénomène est vu de trois façons différentes, que l'enseignant doit exploiter en classe :

- D'abord, l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une culture, portant sur l'influence de la culture sur celui-ci, où des interactions entre le phénomène en question et la culture relèvent de l'ethnologie ou l'anthropologie culturelle et parfois de la sociologie, encore nommée psychologie culturelle,

- Ensuite, l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures,

- Enfin, l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures.

Lieux de pratique de l'interculturel

En revanche il n'est pas nécessaire de traverser les frontières pour s'exposer ou entrer dans un processus interculturel, il est possible que dans une même communauté, les individus interagissant les uns avec les autres. De ce contact ou de cet échange peut naître un effet interculturel.

BRUNNER (1991), à l'instar d'autres chercheurs, considère la culture dans une perspective de l'action. Ici, la culture est vue comme un processus d'interaction, non comme une entité figée. Cette définition permet de saisir la problématique interculturelle en tant que processus dynamique, ce qui entraîne nécessairement une conception dynamique de la culture

et confère par conséquent une place de choix à l'enseignement des cultures en langues étrangères, dans un espace telle que la classe.

De la compétence culturelle à la compétence interculturelle

En revanche, la question qui se pose ici est de « *déterminer comment le locuteur utilise la culture en situation de communication, et non pas de savoir comment la culture détermine et définit le locuteur* ». Entre le « zéro culturel » (ignorance ou négation de la culture dans les interactions langagières) et le « tout culturel » (dérive culturaliste), entre une dévalorisation et une survalorisation, la marge de manœuvre est étroite affirme Abdallah- PRETCEILLE Martine (1996). Selon l'auteur, il est nécessaire de développer une compétence interculturelle susceptible de permettre l'accès au sens de la communication et non pas de la culture comme on a tendance à vouloir le faire. A une approche élaborée à partir de catégories culturelles, l'approche interculturelle privilégie la dynamique des changements et des stratégies utilisées par les individus pour agir et s'affirmer. Ce n'est pas la culture qui détermine le comportement langagier, mais bien la manière dont l'individu utilise la culture pour dire et se dire qui prime ici... Ainsi, l'un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle serait la recherche du sens donné à la situation par les interlocuteurs qui jouent et se jouent de la culture en fonction des intérêts, des enjeux et des rapports entretenus.

La solution viendrait probablement de Jean François BAYART QUI SOUTIENT qui soutient dans « l'illusion identitaire » que « *la culture, c'est moins se conformer ou s'identifier que faire : faire du neuf avec du vieux et parfois aussi du vieux avec du neuf, faire du soi avec de l'Autre* ».

Se référant, sans doute à cette définition dynamique qui refuse les enfermements identitaires, l'interculturel devient, de nos jours, un dialogue. Grâce aux ressources technologiques modernes et plus simplement en se référant davantage à la culture d'autres pays, à travers les artefacts comme traits identitaires de mise en valeur de la culture d'origine et tel un fondement interculturel, dont la diffusion crée un fonds commun, qui échangé, devient un moyen d'influence, d'émulation, d'imitation, d'emprunt ou de rejet, d'interaction ou de répulsion qui oblige à la réflexion. Par conséquent, ces artefacts sont essentiels au fondement d'une inter- culture, ils créent l'homogénéité culturelle, allant parfois jusqu'à l'uniformité de la culture matérielle et intellectuelle. Mais comment peut- on se distinguer de l'Autre, tout en gardant son intégrité, dans cette uniformité ?

Une autre solution s'ajoute à la précédente, elle pourrait venir de ce qui est communément connu sous le terme d'altérité qui est vu par De GAULEJAC (1999) comme la capacité d'entrer en rapport avec un semblable- différent, avec un autre soi- même, qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'Autre (l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture sous tendue par la formation à la diversité culturelle qui contribue à la construction de cette capacité.

Enfin, nous sommes appelés à revenir au concept de « dialogue interculturel », du point de vue de DEMORGAN (1996) qui avance que la mondialisation conduit à des situations accrues et accélérées entre les individus, les groupes et les nations. Ce constat emmène CASNIR (1999) à proposer un modèle dialogique permettant la construction d'une « troisième culture » résultant d'une nouvelle relation interactive qui représente l'expression commune d'une communication entre les individus appartenant à deux cultures différentes. Ce modèle serait la solution pour mieux comprendre la manière dont un dialogue peut s'établir, à travers, un processus de construction d'une troisième culture, qui devient nécessaire, quand les individus appartenant à des cultures différentes doivent s'adapter pour

vivre ensemble. L'auteur décompose son modèle en quatre phases, à la fois dynamiques, interactives et indépendantes :

- une première phase qui implique un contact socioculturel et historique, ici, plusieurs facteurs peuvent intervenir (la peur de l'Autre, la barrière culturelle, le manque de temps), ce qui peut constituer de sérieux obstacles, au point d'empêcher toute rencontre ultérieure,
- une deuxième phase se référant à la poursuite d'un premier contact, motivé par exemple par l'amitié et même par le calcul économique,
- la troisième phase correspond très clairement à une interdépendance des participants à la recherche d'un bénéfice mutuel,
- une quatrième phase enfin, se rapportant à l'interaction dialogique qui implique l'élaboration d'une troisième culture, dont l'existence effective dépend de l'effort mutuel des participants, pour parvenir à organiser la communication sans confrontation. Ce modèle demeure pour nous, exemplaire pour illustrer la dynamique que suppose la coopération dans des situations interculturelles.

Transposé dans le contexte des classes de langues ce modèle favorise la décentration culturelle qui paraît être une étape incontournable. Ce préalable se traduit, selon VAROL par un refus des préjugés et un changement d'attitude, il évite la reproduction des schémas mentaux de catégorisation et de hiérarchisation des valeurs. Cela correspond à un effort constant de se mettre à la place de l'Autre, pour essayer de comprendre les points communs qui nous rassemblent en tant que membres de la seule espèce humaine. Ainsi, pour elle, créer les conditions qui nous permettent de vivre ensemble avec nos différences, devrait former un défi collectif. En effet, à partir d'une réflexion sur l'action interculturelle des stéréotypes et des préjugés, nous cherchons à éviter les heurts et les chocs culturels entre personnes ayant des identités différentes et appartenant à des communautés différentes.

Conclusion:

Pour venir à bout de cette recherche, nous pouvons soutenir avec DEMORGAN (2003) que l'interculturel n'est ni évident, ni facile à obtenir, il ne surgira pas, selon lui, du brassage sociologique, ni du flou culturel, c'est un état d'esprit qui ne peut s'ancrer que dans un humus culturel « fort ».

Pour l'auteur, il faut au moins être deux dans l'interculturel, et dans cet entre- deux librement consenti, s'épanouit la pensée humaine. Ce qu'offre l'interculturel, c'est que le familier côtoie le mal connu et que chaque certitude n'est sûre que parce qu'elle s'appuie sur un sol mal exploré.

Ainsi, en entrant dans l'Autre, on apprend, en fait, à mieux rentrer dans soi-même, même si l'on reconnaît que la rencontre des cultures n'a jamais été une opération neutre. Mais, bien au contraire une douloureuse et parfois inquiétante aventure, où les héritages culturels risquent parfois de se réduire à de vagues idées qui installent définitivement l'incommunicabilité des cultures. En témoignent les expériences personnelles que j'ai vécues en France. Il y a quelques années, d'une part avec une jeune femme française, de laquelle je me suis approchée portant mon foulard, à qui je voulais demander mon chemin et qui m'a fui comme on fuirait le Corona virus, contrairement à cette élève d'origine africaine probablement, rencontrée dans le métro à qui j'ai demandé la station à laquelle je devais m'arrêter pour visiter la tour Eiffel, qui dès qu'on s'est approché de ma destination a crié de loin : « Madame, c'est la neuf, la suivante ».

Au final, puisque nous sommes appelés à vivre dans un monde de diversité et en particulier un monde où cohabitent des cultures et des représentations du monde différentes

des nôtres, Pierre Calame assure qu'il faut apprendre à entendre et à respecter l'Autre, à trouver les modes de vie et de respect mutuel qui assurent la paix et l'enrichissement mutuel plutôt que la peur, l'affrontement, la défiance et la domination de l'un par l'Autre. Cela devrait être l'une des multiples façons de chercher les portes et les passages plutôt que les murs et les barrières.

Pour construire l'interculturel, cet auteur propose plusieurs affirmations sur lesquelles de nombreux partenaires ont pu se déclarer d'accord :

- D'abord la possibilité d'exprimer son identité individuelle et collective, ce qui implique l'estime de soi et de sa propre culture,

- Ensuite, une culture vivante est une culture dynamique en perpétuelle transformation, grâce à la tolérance et au dialogue. Par ailleurs, la relation interculturelle suppose l'accueil d'individus de milieux différents et est fondée sur le respect et l'écoute de l'Autre qui n'interdit pas d'exprimer ses convictions, ses valeurs et ses projets, à condition que le même droit soit reconnu aux autres. Ce qui appelle une attitude symétrique où le simple respect et la tolérance ne suffisent pas et où il faut entamer un vrai dialogue où les conflits culturels avec l'Autre ne sont pas forcément évacués mais dépassés par négociation égalitaire.

Par ailleurs, pour qu'une société multiculturelle puisse devenir interculturelle, rappelons les propos de CAMILLERI (1998). En particulier lorsqu'il s'agit pour un enseignant de transmettre à son apprenant, ce savoir être avec autrui, dont la culture diffère de la sienne. L'auteur affirme qu'« *il faut remplir deux conditions ; ne pas faire de hiérarchisation entre les cultures et leur accorder une égale légitimité, où, il n'est pas suffisant de faire coexister toutes les valeurs, mais il faut que les individus en présence entrent dans une négociation démocratique pour arriver à l'acceptation du minimum de représentations de valeurs communes permettant l'émergence d'un groupe* ». C'est là, encore une fois l'un des objectifs les plus difficiles à réaliser qui incombent à l'enseignant, dont l'ouvrage de Robert MAGER rend compte avec précision, étant donné qu'il a le mérite d'être à la fois « clair » et « précis » en répondant avec netteté et concision aux questions suivantes :

- Quel but se propose-t-on d'atteindre dans tel ou tel cours ?
- Comment déterminer avec précision le contenu de l'objectif ainsi posé ?
- Comment vérifier que le but fixé a bien été atteint ? .

Où l'auteur fait descendre la pédagogie sur la terre ferme des problèmes concrets que rencontre tout enseignant lors de l'exercice de sa profession, étant donné que les savoirs scolaires ne se construisent pas de façon arbitraire et sont soumis à une double contrainte : celle de la recherche évidemment mais aussi celle des finalités assignées à l'enseignement. Avec cet impératif incontournable ; la matière disciplinaire des langues étrangères est double : on apprend la langue en même temps que la culture. Il substitue des questions et des réponses précises sur le niveau du savoir ou du savoir-faire que l'on attend de l'élève, accompagnées chaque fois d'exemples de la manière dont il faut agir ou ne pas agir.

Ce qui, favorise en définitif, l'adoption d'une solution idéale dans l'interculturel qui consiste en la création d'une identité hybride qui permettrait à chaque individu de composer son identité, en prenant le meilleur des autres cultures. En ce moment crucial, se reconnaître, se trouver et se retrouver, dans la diversité deviennent une richesse à valoriser, et centration et décentration, rapprochement et distanciation de soi, deviennent une démarche au cœur de la formation des êtres humains. Là, le travail interculturel requiert de ses acteurs, selon Jean Maurice ROSIER, une façon de connaître et reconnaître les personnes côtoyées par une

exploration à double sens, d'un côté de la vie « singulière » et de l'autre, de la vie « multiple » par le métissage et l'échange d'éléments culturels.

Au final, nous pouvons conclure que découvrir qu'il n'y a pas qu'un seul système d'organisation du « monde » mais des systèmes, dérange les schémas mentaux de certains élèves. Pour aller contre la tendance qu'ils développent « c'est-à-dire de prendre leur système maternel comme système de référence universel », il devient nécessaire de mettre en place un guidage qui les amène à accepter que tous les systèmes linguistiques et culturels existent, sans hiérarchie préétablie. Pour cela, il leur faut faire prendre conscience, selon Christian PUREN, de l'arbitraire du système maternel, et leur montrer que « apprendre une langue étrangère, c'est d'abord apprendre à relativiser son point de vue ».

C'est vrai que ce n'est pas une démarche facile car pas naturelle, il demeure néanmoins que cela peut se réaliser grâce à quelques activités langagières concrètes qui permettent aux apprenants de prendre conscience de la pluralité et donc de la relativité des divers points de vues, ce qui pourrait, au final, les emmener à s'ouvrir aux autres.

Cette diversité appelle alors un travail dans l'altérité et la formation à cette diversité nécessite l'exploration des dimensions générationnelles, des conditions sociales, des différences et ressemblances personnelles et groupales, des codes linguistiques et des modes d'expressions orales et écrites, en somme des différents rapports au monde. Elle fait appel aux ressources de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie, et de la psychologie pour une construction anthropologique en constante élaboration et communication.

Liste Bibliographique:

- J.P. ASTOLFI et al. , « Mots- clés de la didactique des sciences », Ed. De Boeck, 1997.
- C. ACHOUR et S. REZZOUG, « Convergences critiques, introduction à la lecture du littéraire », Ed. OPU- Alger, Mai 1985
- M. Carmen ALEN GARABATO et al. , « Les représentations interculturelles en didactique des langues- cultures. Enquêtes et analyses », Ed. Harmattan, 2003.
- A. Ali. BOUACHA, « La pédagogie du français langue étrangère », Ed. HACHETTE, 1978.
- M. C. BORNES VAROL, « Chocs de langues et de cultures ? Un discours sur la méthode », Ed. PUV, Paris, Saint- Denis, 2011.
- H. BOYER et al. , « Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Ed. CLE International, VUEF, 2001.
- J. Y. BOYER et al. « Didactique du français méthodes de recherche », Ed. LOGIQUES, 1997.
- L.J. CALVET, « La sociolinguistique », Ed. PUF, Que sais- je ?, 1993.
- H. CAUDRON, « Des idées claires pour enseigner, 40 Questions- réponses », Ed. Tempes, 2003.
- Commission Nationale des Programmes, « Français, 3^{ème} A.S, document d'accompagnement du programme », Sept 2006.

- J.P. CUQ, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. PUG, 2002.
- P. CYR, « Les stratégies d'apprentissage », Ed. CLE International, Paris, 1998.
- E. De CORTE et al. , « Les fondements de l'action didactique », Ed. De Boeck et LARCIER, 1996
- R. GALISSON et D. COSTE, « Dictionnaire de didactique des langues », Ed. HACHETTE, 1976.
- M. C. GRANDGUILLOT, « Enseigner en classe hétérogène », Ed. HACHETTE, 1993.
- LIDIL, « Autour du multilinguisme », Revue de linguistique et de didactique des langues, n°6, Juin 92.
- R. F. MAGER, « Comment définir des objectifs pédagogiques ? », Ed. DUNOD, 2005.
- S. MOIRAND, « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Ed. HACHETTE, 1982.
- M. L. MOREAU, « Sociolinguistique, les concepts de base », Ed. MARDAGA, 1997.
- C. PUREN et al. , « Se former en didactique des langues », Ed. ELLIPSES, 1998.
- Y. REUTER et al. , « Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », Ed. De Boeck, 2007.
- A. ROSEN et al. , « Former des apprenants responsables, pour un environnement positif en classe », Ed. De Boeck, 2004.
- J.M. ROSIER, « La didactique du français », Que sais- je?, Ed. PUF, Paris 2002.
- C. SIMARD, « Eléments de didactique du français langue première », Ed. De Boeck, 1997 Canada.