

**แนวทางการสอนภาษาต่างประเทศ
เพื่อการเรียนรู้และการสื่อสารทางวัฒนธรรม
Alternative pedagogic approaches for
the requirement of cultural skills and knowledge
with a foreign language**

Annaick Vauclin^{1*} กิตติพงศ์ ทิระณะรัตน์¹ อภิวัฒน์ สอนสุทอง¹ สุทธิณี เดชารัตน์¹
และ สินิทธิ์ ชี้อัตระกุล¹

Annaick Vauclin^{1*}, Kittiphong Tiranarata¹, Apiwat Sornsukong¹, Suthinee
Decharat¹ and Sinith Suetrakul¹

Received: 27 September 2018 Revised: 11 December 2018 Accepted: 27 December 2018

บทคัดย่อ

บทความนี้สะท้อนแนวคิดเกี่ยวกับการสอนภาษาต่างประเทศ เพื่อให้ตระหนักถึงการเรียนรู้วัฒนธรรมควบคู่ไปกับการการสอนภาษาในยุคปัจจุบันเนื่องจากเป็นที่ยอมรับว่าองค์ประกอบทางวัฒนธรรมนั้นมีความสำคัญอย่างยิ่งต่อการใช้ภาษาเพื่อการสื่อสาร ด้วยประสบการณ์สอนภาษาฝรั่งเศสในฐานะภาษาต่างประเทศเป็นเวลาหลายปีทั้งในประเทศไทยและอีกหลายประเทศ ทำให้ผู้เขียนสนใจที่จะศึกษาประเด็นสำคัญเกี่ยวกับการเรียนการสอนเพื่อสร้างความเป็นพลเมืองและพลโลก ไม่ว่าจะเป็นการสื่อสารระหว่างวัฒนธรรมและการเรียนรู้ความแตกต่างระหว่างบุคคลที่ส่งผลต่อสภาพแวดล้อมของการสอนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งก่อให้เกิดอุปสรรคในการถ่ายทอดความรู้ทางวัฒนธรรม ดังนั้นผู้เขียนจึงได้เสนอแนวทางการสอนต่าง ๆ ที่ช่วยเปิดโลกทัศน์และสร้างทัศนคติที่ดีต่อวัฒนธรรมของชาติอื่นให้กับผู้เรียน

คำสำคัญ: ความรู้ทางวัฒนธรรม การศึกษาเพื่อสร้างความเป็นพลเมืองและพลโลก
การสอนภาษาต่างประเทศ ศาสตร์การสอน บทบาท

¹ คณะมนุษยศาสตร์และสังคมศาสตร์ มหาวิทยาลัยราชภัฏเชียงใหม่ จังหวัดเชียงใหม่ 50300

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Chiang Mai Rajabhat University, Chiang Mai Province 50300

* Corresponding author e-mail: giggbbody@gmail.com

Abstract

This article proposes a reflection on the didactics of foreign languages. Culture is involved an essential component of the language reports the emergence of the culture in today's education. Our years of experiences of teaching French as a foreign language in Thailand and in diverse country has given us the possibility of interviewing more about a particular topic which seemed to us be the keystone of a humanized education. The notion of interculturality and other form of intercultural comparisons related to our teaching, to their complexity regarding the transmission of the cultural knowledges, researchers wanted to look through this reflection on the relevant and practical educational ways as for the implementation of a salient points of views into learners.

Keywords: Cultural competence, Humanized education, Didactics of foreign Languages, Pedagogy, Roles

Introduction

Nous nous intéresserons dans cet article aux évolutions concrètes des objectifs pédagogiques engendrés par l'émergence de la compétence culturelle. Sous l'effet de la mondialisation, impliquant des échanges certes économiques mais cependant culturels au premier chef, l'entente entre les cultures du monde entier s'est clairement révélée comme fondamentale, faisant germer la conscience de la nécessité d'un enseignement humanisé. De façon concrète, plusieurs pistes pédagogiques ont été filées par les chercheurs et les professeurs, notamment en langues étrangères, redéfinissant les enjeux, les situations d'enseignement, mais aussi les pratiques et les rôles respectifs de l'apprenant et du professeur en classe.

I. Un enseignement en voie d'humanisation

Selon Aline Gohard-Radenkovic (2004) *« si la multiplication des contacts et interactions entre les individus, les groupes et les pays qu'ils représentent ont entraîné une banalisation de l'étranger, elle n'induit pas toutefois une plus grande maîtrise des*

échanges. Car ces échanges confrontent des individus qui ne sont pas préparés à cette multiplicité des différences. »

A la fin du XX^{ème}, on a pris conscience que la mondialisation entraînait une mise en contact importante des cultures, et qu'il était vital de prendre soin des échanges interculturels. En octobre 1993, la Déclaration du Premier Sommet du Conseil de l'Europe, insistait sur la lutte contre la « xénophobie » et les « réactions ultranationalistes brutales ». Se voulant veiller sur la démocratie, le Conseil de l'Europe s'engage en 1997 à « promouvoir des méthodes d'enseignements des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux ». Par cet état de fait, le virage idéologique sous-jacent à cette impulsion semble tout d'abord d'une haute teneur en humanisme, même s'il ne faut pas oublier qu'elle répond également aux exigences du marché économique globalisé.

Lors du 7^{ème} colloque de Saint Germain en Laye en 2003 consacré à l'enseignement international, on parle en effet de « défi de l'international », en mettant l'accent sur la nécessité du multiculturalisme. La tendance est à la formation de citoyens universels, garants de l'entente entre les peuples, qui sachent préserver la tolérance et la compréhension de l'Autre. L'enseignement des langues semble parfois se muer en instrument de lutte idéologique, et les enseignants, pourvus d'une mission éthique, sont appelés à prévenir les extrémismes, les communautarismes, et autres formes d'ignorance mettant en péril les relations interculturelles. Sur fond de crise idéologique mondiale, la nécessité d'un enseignement humanisé a donc vu le jour. Car c'est bien d'humanisme qu'il s'agit, selon les propos même des pédagogues et des chercheurs qui tentent de définir ce virage idéologique ayant ébranlé les pratiques de classe.

Cet humanisme réside dans la nouvelle prise en compte de la culture étrangère, et de la reconnaissance de l'Autre en tant que sujet. Il est aussi présent dans la nécessaire appréhension pour l'apprenant de son moi social, et de son acceptation. L'ouverture à l'altérité, la tolérance, l'intercompréhension, la paix universelle, l'entente cordiale, la richesse des cultures en interaction, l'exhortation à l'interculturalité, sont

autant de leitmotiv revenant sans cesse dans les différents essais des chercheurs, et pas seulement en langues étrangères.

Il a donc fallu revoir les pratiques pédagogiques, qui en elles-mêmes ne remplissaient plus les objectifs nouveaux imposés par la mutation de l'organisation culturelle mondiale. Dès lors, on a eu recours à des pistes apparues au début du XX^{ème} siècle, mettant en avant l'expérience de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, le rôle de sa subjectivité, et son indispensable implication : les pédagogies Freinet, Montessori, Dewey, si peu exploitées jusqu'ici, et traitées de manières alternatives, sont remises au goût du jour. Ainsi, les techniques que nous allons exposer témoignent d'une réappropriation des principes pédagogiques fondamentaux de ces théories, prônant avant tout l'épanouissement de l'apprenant, en vue d'un développement harmonieux de son être social.

Cette orientation nous semble tout simplement apte à raviver les principes premiers de l'enseignement qu'on retrouve chez les humanistes grecs, et à revaloriser la situation d'enseignement/apprentissage, en l'inscrivant dans un cadre pragmatique et positif. On peut dès lors s'interroger sur les alternatives actuellement proposées, afin de former ces nouveaux humanistes.

II. Des nouvelles pratiques d'enseignement

De l'activité de l'apprenant

On rappellera seulement qu'à la suite des découvertes en sciences cognitives, on s'entend à considérer le caractère primordial de l'activité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Voici donc ici différentes pistes qui révèlent sa récente application pédagogique. Les processus de raisonnement et de prise de décision utilisent la mémoire de travail contenant des informations issues de la mémoire à long terme, mais également des informations en provenance des systèmes sensoriels.

L'approche actionnelle

Elle se démarque de l'approche communicative en ce qu'elle ne vise pas tant à l'échange d'information qu'à l'exhortation de l'apprenant et son autonomisation. Par

exemple, l'utilisation de documents interviendra dans une démarche pédagogique dont ils sont les acteurs et ne sont pas utilisés en tant qu'objet intégral d'étude. Depuis les années 2000, cette approche s'institutionnalise.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues (2001) met en avant les qualités d'une approche actionnelle et la notion de « tâche ». Cette démarche consiste à multiplier les expériences d'activités langagières et à associer le dire au faire : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Cette approche est à mettre en parallèle avec l'apprentissage par problème (APP), qui vise à l'enseignement de contenus et de savoir-faire, concept développé par la faculté de médecine de l'Université McMaster de Hamilton au Canada dès 1970.

La pédagogie actualisante

Plus largement, on peut citer l'influence de la pédagogie actualisante développée par les chercheurs de l'Université de Moncton. Elle se veut être « *un processus interactif de socialisation–autonomisation visant l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenante et de chaque apprenant ainsi que des enseignantes et des enseignants engagés dans le processus d'enseignement–apprentissage* », selon Hélène Gravel et Raymond Viennau (2002). Elle pose comme essentielle une pédagogie de la participation et de l'autonomie, favorisant l'engagement de l'apprenant et sa responsabilisation. On trouve les sources pionnières de cette pédagogie chez Freinet, Dewey, ou Montessori. On y retrouve également le modèle constructiviste ou socio-constructivisme qui promeut l'élève en tant qu'acteur de sa formation, refusant le modèle transmissif et magistral ou encore l'approche comportementale.

Cette pédagogie insiste sur l'épanouissement du potentiel de chaque apprenant, permettant la responsabilisation et l'autonomie de tous. L'accès à l'expérimentation de son potentiel et à l'expression de ses compétences permet ici de prévenir le danger que signalait déjà Edward T.Hall (1979): « *Les savants les plus éminents et les plus sérieux parmi ceux qui étudient l'esprit humain pensent que l'une*

des choses les plus dévastatrices qui puissent arriver à quelqu'un est de ne pas réussir à réaliser ses potentialités ». Selon l'anthropologue, de cette frustration découleraient les problèmes qu'entretient l'homme dans son rapport aux cultures.

La pédagogie actualisante se veut être une conception humaniste. Rodrigue Landry (2002) insiste pour définir cette pédagogie davantage comme une « vision », qu'il concède tenir de l'utopie, intégrant des valeurs universelles mobilisatrices telles que l'épanouissement de la personne et la construction d'un monde meilleur :

« La pédagogie actualisante n'est pas une méthode pédagogique. Elle se veut plutôt une vision, un idéal à poursuivre et un cadre intégrateur de la formation à offrir aux étudiants et aux étudiantes en éducation... (Elle) englobe plusieurs éléments d'éducation dans une perspective planétaire. Elle opte pour une approche pédagogique résolument engagée dans le processus de construction d'une société de paix et de justice basée sur l'épanouissement de chaque être humain ».

La pédagogie coopérative

On trouvera l'origine des pratiques coopératives dans le mouvement de l'Ecole Nouvelle au début du XX^{ème} siècle, et leurs justifications théoriques chez de multiples chercheurs dont David et Roger Johnson¹ (1983) qui associent la coopération à l'interdépendance sociale positive, indispensable à la communauté humaine. Après que la psychologie du développement, avec Vygotsky, ait démontré les interactions sociales comme primordiales dans le processus d'apprentissage, Doise et Mugny (1981) ont souligné que les interactions sont sources de développements cognitifs constructifs dans la mesure où des confrontations entre des conceptions différentes sont engagées. Selon eux, le déséquilibre engendré permet dès lors à l'apprenant de prendre conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

¹ Les deux frères étant également co-directeurs du Cooperative Learning Center, à l'Université du Minnesota.

Cette notion de déséquilibre semble primordiale dans l'acquisition d'une compétence culturelle. Face à la culture cible, l'apprenant est confronté en permanence à des codes complexes, auxquels s'ajoutent ses propres préjugés. Ce retour sur lui-même permet à l'apprenant l'entraînement d'un processus autocritique, et la conscience de la complexité des savoirs. Cette méthodologie du regard sur soi et sur l'autre, comme nous l'avons déjà énoncé, apparaît être la compétence de base visant la compétence culturelle.

La coopération a pour but, notamment, l'activation des élèves. Ludger Bruning et Tobias Saum¹ (2007) présentent cette technique d'apprentissage comme une des plus efficaces en termes de compétence sociale, méthodique et théorique, en prenant appui sur des études américaines impulsées dès les années soixante-dix, comme les travaux d'Elizabeth G.Cohen (1994), de Spencer Kagan (1998), de David et Roger Johnson (1994), ou encore sur les travaux de Kathy et Norm Green (1996), dont l'influence est importante au Canada, en Angleterre, et en Allemagne. Ils redéfinissent notamment le rôle de l'enseignant en encourageant sa créativité, et soulignent le fait que l'attention du professeur n'étant plus tournée vers l'acquisition d'un savoir purement théorique, la tenue des cours est plus détendue, et le rapport à l'élève plus humain.

Selon leurs recherches, les principes de l'apprentissage coopératif engendrent la responsabilisation de l'apprenant dans l'interaction. Il reste cependant indispensable de laisser un temps de réflexion personnelle aux apprenants, pour éviter que les plus « faibles » se reposent sur les plus « forts », avant de passer à une mise en commun, à une discussion de groupe. Ce type de travail se veut accessible à tous, favorisant la percée communicative et la prévention des blocages. L'instance du groupe permet également une réactivité interne et apporte une sécurité et une assurance à l'apprenant.

Les techniques de visualisation

On constate le développement des pratiques de visualisation depuis les années soixante-dix. C'est à cette période que Tony Buzan (1977) développe des techniques

¹ Concepteurs de manuels didactiques publiés en Allemagne.

de mémorisation et d'apprentissage novatrices, puisant dans divers domaines tels que la neuropsychologie, la neurolinguistique, la sémantique, ou encore la perception. Ses travaux mettent en évidence la prédominance de l'hémisphère gauche – siège de la logique, de la pensée rationnelle – sur l'hémisphère droit, permettant la créativité et la capacité de synthèse du cerveau. De ses recherches résultent les MindMap ou schémas heuristiques, représentations hiérarchisées de connexions sémantiques entre différentes idées. Il médiatisa ses techniques dans une émission de la chaîne BBC et par des parutions d'ouvrages multiples¹. Le succès de ces pratiques tient non seulement du fait des diverses applications possibles qu'elles engendrent, qu'elles soient éducatives ou professionnelles, et à leur caractère novateur, représentantes d'une nouvelle mode pédagogique. Mais elles s'avèrent également être une alternative pragmatique et pertinente pour qui veut éviter le traditionnel cours magistral.

Surtout développée par des chercheurs et pédagogues anglais, canadiens et allemands, cette technique du MindMapping a laissé place à une multitude de schémas figuratifs et fonctionnels. La mise en schéma agit sur plusieurs niveaux. Si elle requiert une maîtrise des figures fonctionnelles au préalable, elle s'avère ensuite être un outil favorisant la rapidité et la fluidité des prises de note. Ne se présentant pas comme un flux linéaire, elle met en avant les connexions logiques qui lient les informations et s'offre d'emblée clairement et intelligiblement à la perception. Au niveau de réception également, le retour sur un schéma paraît moins impressionnant et laborieux que l'apprentissage d'un bloc. Cette technique permet d'habituer l'apprenant à créer des liens entre les informations – c'est-à-dire les connaissances qu'il a à assimiler –, réflexe méthodologique encore mal traité aujourd'hui en classe. C'est la compréhension globalisée des relations entre les savoirs qui est visée.

De plus, le schéma a pour privilège de faire passer l'information de statut de « connaissance pure » au statut de « connaissance fonctionnelle », composante d'un agencement. Elle oblige l'apprenant à construire un discours, tandis qu'en face d'un cours

¹ En témoigne la collection qui lui est consacrée chez Broché, avec « Les guides Buzan »

linéaire, l'apprenant aura tendance à l'apprendre par cœur et à le réciter, sans créer un énoncé propre lui permettant de prendre en charge ses propos, d'agir et d'activer par la même ses capacités mémorielles. Elle nécessite de la part de l'apprenant une attention particulière en classe, moins passive que la prise de note sous dictée, afin qu'il puisse reprendre son cours. La mise en schéma permet d'éviter un tant soit peu le stress que produit souvent chez l'étudiant la nécessaire rapidité de prise de note.

En classe, diffusé par exemple par rétroprojecteur, la mise en schéma ou en graphique facilite le travail coopératif par son caractère visuel et accessible à tous, permettant aux élèves de comparer et commenter plus aisément leurs différents travaux. Pratiquée régulièrement voire systématiquement, elle dote l'apprenant d'un panel de systèmes (ou agencements) logiques, ce qui relativise le poids des connaissances dans la mesure où chaque nouvel objet d'étude est potentiellement circonscrit dans un de ces schémas (selon l'angle ou les angles choisis par le professeur). On pourrait dès lors montrer du doigt une pratique simplificatrice, cependant ce serait sous-estimer le travail de création et de synthétisation dont elle fait l'objet.

Nous ajouterons qu'en vue de l'acquisition d'une CESC, cette forme d'entraînement cognitif permet à l'apprenant d'exercer ses capacités interprétatives, en créant des liens pertinents, en prenant toujours garde de ne pas tomber dans la simplification sommaire des informations qu'il reçoit. Celles-ci s'avèrent en effet relativisées, objectivées, au sein d'une structure complexe (plus que d'un système), auquel l'apprenant ne se fermera pas d'emblée.

L'éducation aux médias

Durant les années 2000, on a vu s'opérer la transition d'une pédagogie documentaire à une pédagogie de l'éducation aux médias. La pédagogie documentaire se définit par l'autonomie de l'élève. L'apprenant va s'approprier le savoir en cherchant à travers des documents, en fonction de ses besoins et de ses attentes. Elle vise le développement de l'esprit critique mais également la maîtrise d'une méthode de recherche documentaire. Le développement des supports médiatiques a donné lieu à un virage pédagogique.

Si l'éducation aux médias reprend ces grandes lignes, elle tend également à préparer l'apprenant à notre société de l'information :

"Une éducation aux médias est une pratique et un processus éducatifs destinés à permettre aux membres d'une collectivité de participer de façon créative et critique (au niveau de la production, de la distribution, et de la présentation) à l'utilisation des médias technologiques et traditionnels, afin de développer et libérer les individus et la collectivité et de démocratiser la communication."

Cary Balzagette, Evelyne Bevort, Josiane Savino (1992)

En 1999, la Commission européenne publie le document « eEurope : une société de l'information pour tous », qui se fixe pour priorité de faire entrer tous les citoyens dans l'ère numérique. Mais c'est en 2002 que les recommandations du Séminaire de Séville à l'Unesco éclaircissent les dispositions européennes recommandant l'introduction de « L'Education aux Médias » partout où cela est possible, aussi bien dans les programmes scolaires nationaux que dans l'enseignement tertiaire, ou non-conventionnel. Les membres du Séminaire insistent sur le fait que l'éducation aux médias signifie enseigner et apprendre avec et sur les médias plutôt qu'à travers les médias. Cette approche comprend l'analyse critique autant que la production créative. Elle se doit également de promouvoir l'esprit de communauté et de responsabilité sociale, aussi bien que l'accomplissement personnel. Le programme « e-learning », lancé en 2001 par l'Europe, a pour but d'intégrer efficacement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les systèmes d'éducation et de formation en Europe.

Tout semble mis en œuvre, considérant la multiplication des ressources pédagogiques, des actes de réunions, de séminaires, de congrès ou encore de conseils au niveau européen ou national, pour mettre en évidence l'émergence d'une compétence médiatique dont le citoyen européen doit être doté.

On peut énoncer les visées éducatives de la formation aux médias :

- Il s'agit de se prémunir des dangers des médias, l'approche apparaît thérapeutique, et s'adresse à un spectateur abusé par les manipulations médiatiques.
- Elle permet également d'échapper au pouvoir manipulateur des médias, s'adressant à un spectateur en danger, elle a ici une fonction préventive.
- Elle pousse le spectateur actif à justifier ses choix, à devenir un consommateur raisonné des médias.
- Elle amène à œuvrer pour des médias au service de la démocratie, en faisant prendre conscience au spectateur, citoyen actif, de l'aliénation culturelle, de l'idéologie véhiculée, des pouvoirs de l'économie et des industries culturelles.
- Elle vise aussi à comprendre comment les médias signifient, en amenant le spectateur à découvrir et s'approprier les composantes langagières (comprises en tant que composante sémiotique, discursive textuelle et socio-pragmatique) et culturelles, afin de décrypter la construction des messages.
- Enfin, elle confère au sujet récepteur une situation sociale, car elle se donne pour but de mettre à jour les systèmes d'interactions symboliques dans lesquels tout sujet actif se situe.

Henri Boyer (2003) affirme que « *les discours médiatiques sont incontournables dans une démarche d'accès à l'imaginaire ethnosocioculturel d'une communauté donnée* », et justifie la pertinence de cette formation, en citant Paul Beaud (1984) :

« *Le pouvoir des médias et particulièrement de ceux qui, comme la radio et la télévision, sont en position quasi monolithique, est un pouvoir culturel profond : celui de délimiter, parmi les idées qui circulent, celles qui sont légitimes, celles qui sont magistrales, non pertinentes. Tribunal des mots et des idées, les médias n'instruisent que des procès de connivence, pas des procès de rupture, sous peine de scandale* ».

Il propose l'exploitation des discours télévisuels, et plus particulièrement du journal télévisé et du spot publicitaire. Tout d'abord, le journal de 20h lui apparaît comme un rituel médiatique national, résultant d'un processus de filtrage, au grès de l'atmosphère idéologique ambiante. L'analyse de la mise en scène de l'actualité à la télévision ouvre les portes de l'imaginaire et des pratiques d'une société, telle une « radioscopie », pour reprendre le terme d'Abastado (« Culture et médias », *Le français dans le monde*, n173). Quant au spot publicitaire, il exige par nature de frapper sa cible de manière à ancrer le produit dans son inconscient et se doit donc d'être « de bonne forme culturelle ». Eminemment empathique, il se veut aussi accessible et lisible, et offre par là-même un support d'étude pédagogique permettant d'apprécier l'état de certaines représentations. S'il est vrai qu'on touchera davantage ici aux stéréotypes, les représentations culturelles véhiculées, et produites par les médias restent complexes, et peuvent reposer sur des strates plus lourdes de l'imaginaire collectif, comme on peut le constater par exemple dans l'exposition d'un fait-divers.

En Français langue étrangère, l'utilisation des médias devient de plus en plus aisée. On peut malgré tout déplorer l'imparfaite formation des enseignants dans ce domaine, alors qu'on observe la multiplication des supports médiatiques, et leur disponibilité grandissante. Le matériel médiatique, et informatique, est en passe, cependant, de devenir un matériel didactique ordinaire, valorisant l'autonomie de l'apprenant.

III. La redéfinition des rôles de l'enseignant et de l'apprenant

Il nous semble intéressant de mettre ici en perspective les différentes pistes que nous venons d'évoquer. Elles trouvent de plus en plus d'adeptes au sein du corps enseignant, et toutes tendent, on l'a souligné, à une certaine humanisation de l'enseignement, engendrant des évolutions importantes sur l'entité, le couple assurant l'interaction en classe : l'apprenant et le professeur.

Ainsi, le rôle de l'enseignant a déjà partiellement évolué, il ne se doit plus d'être un professeur traditionnel, énonçant des vérités, et détenteur d'un savoir à faire assimiler. Ces pratiques pédagogiques postulent la position essentielle mais discrète du professeur, qui, par exemple, ne sera amené durant les interactions, qu'à faire réagir

les élèves, à partir d'une ou deux questions de quasi-support, puis de répartir la parole, en régulant les interventions, et de faire rebondir la discussion. On remarque que les professeurs sont perçus davantage comme des guides, des aides, et des tremplins en ce qu'ils ouvrent les perspectives de réflexion chez les élèves « en panne ». Son rôle semble aussi de corriger, sans brider l'enthousiasme des élèves, les formulations hasardeuses, ou d'apporter le vocabulaire manquant à l'expression d'un intervenant. Il est un interlocuteur actif, qui donne des idées et commente, qui sait prendre le risque de lâcher prise et de partager avec les autres interactants le contrôle de la classe. L'enseignant est ici médiateur. Durant les travaux en coopération, il passe de groupe en groupe, et se fait alors conseiller, à la disposition des élèves, à l'écoute des problèmes particuliers, béquille méthodologique et linguistique.

Ces visions pédagogiques impliquent de la part de l'enseignant une capacité d'écoute permanente, et le souci simultané de la bonne tenue de l'interaction et de la pertinence de son contenu. Il doit également savoir faire confiance à ses élèves, et entretenir une relation qui évite au mieux les contraintes d'une organisation trop hiérarchisée, qui cloisonne chacun dans un rôle prédéterminé. Le professeur est amené à prendre des notes, à suivre, et à se repositionner dans la classe, désormais auditeur. Ainsi, une relation empreinte de respect qui veut être développée, mettant sur un pied d'égalité les membres du couple. En redimensionnant le rôle de l'enseignant, on vise autant son épanouissement que celui de l'apprenant.

Au travers des recherches que nous avons pu parcourir, il apparaît clairement que l'apprenant n'est plus objet d'un système éducatif, mais bien sujet de sa formation. Visant l'indépendance d'esprit, l'autonomie, l'épanouissement de son moi social, on voit en quoi on se soucie davantage de sa personne que de son intellect. La valeur des apprenants est devenue capitale, nous l'avons vu, puisqu'ils apparaissent, notamment en langues étrangères chez les combattants de l'interculturalité, comme les gardiens de la paix mondiale.

Ainsi, leur responsabilisation est indispensable. Ces pédagogies placent l'élève en position active, il est amené à être en représentation, doit s'imposer et défendre ses réflexions dans le groupe (en situation de coopération). C'est aussi une forme de retour à l'étude de la rhétorique, utilisé en Grèce antique pour former les élites. Sa créativité et sa sensibilité, mises en jeu dans le processus de décodage interculturel ou encore dans sa formation aux médias, sont aussi requises, et passent du statut d'éléments gênants (dans les pédagogies traditionnelles qui ne prennent pas en compte ce facteur) à celui d'atouts. Comme chez Freinet, on tend à responsabiliser les élèves concernant l'instance de la classe et le matériel utilisé, afin qu'il mette « la main à la pâte ». Ainsi, l'apprenant devient un individu actif au sein d'une collectivité, et appréhende par là-même son rôle social.

Il nous semble que cette recomposition du rôle du professeur et des apprenants (non pas nouvelle mais simplement davantage diffusée et appliquée surtout en dehors des frontières de l'hexagone) reflète une conception plutôt égalitaire de la relation d'enseignement/apprentissage. En effet, la partielle délégation du contrôle de la classe, la mise en valeur des initiatives, et l'utilisation d'un style communicatif plutôt informel, l'interdépendance coopérative nous renvoie aux cultures qualifiées d'« égalitaires », dont les valeurs véhiculent les notions de tolérance et d'entraide. Pour l'acquisition d'une CESC, cette relation du couple fonctionnel professeur/élève est primordiale. Elle permet de réduire le degré d'incertitude et d'angoisse vis-à-vis de la langue-culture cible. De plus, la figure du professeur est désacralisée, et tout comme le « savoir » lui-même, apparaît accessible à l'élève. La non-restriction du savoir en une parole unique induit une complexité des savoirs et savoir-faire, dès lors plus aux prises avec la réalité quotidienne. Cette éthique d'enseignement n'est pas sans rappeler les différentes impulsions humanistes dans l'enseignement depuis la Renaissance du XVI^e siècle, et, nous le rappelons, a pour objectif officiel aujourd'hui de former des « citoyens universels », des consciences démocratiques, ouverts à la connaissance de l'Autre.

Conclusion

Au fil de nos années d'expériences dans l'enseignement du français langue étrangère, nous avons pu constater à quel point les représentations étaient idéologiques, notamment celles de la langue, et il apparaissait donc pertinent de présenter cette prise de conscience nouvelle de la prédominance de la culture en l'analysant sous l'angle d'un virage idéologique, répondant à un instinct de survie. Les manifestations d'un air du temps basé sur une rhétorique humaniste sont d'ailleurs de plus en plus frappantes dans l'environnement médiatique où nous évoluons. Ce sont d'ailleurs les justifications des études sur l'enseignement bilingue, la coopération, la formation aux médias, et les différentes pistes pédagogiques qui se réclament d'un enseignement humanisé, qui nous ont permis de rendre compte de l'actualisation effective de la notion de culture.

Il nous a semblé également que c'est sur la notion d'interculturalité que la réflexion se cristallise. L'interculturalité, cependant, nous renvoyait aux problématiques soulevées par la notion d'identité : par ce biais, on accédait dès lors à une apparente résolution des nœuds des identités plurielles, multiples, et on mettait le doigt sur la volonté de construire –dans le cadre de l'enseignement en Europe– une identité européenne, par la formation de citoyens ayant intégré cette dimension pluriculturelle. Des différents fils de réflexions découle la prise en compte significative de la composante culturelle dans l'enseignement, confortant l'hypothèse qu'elle ressort d'un mouvement idéologique en lente évolution, dont le processus n'est pourtant pas arrivé à terme, même si elle est incluse dans la formation des enseignants aujourd'hui. Ce processus a consisté, en grande partie nous semble-t-il, à libérer la culture de l'approche civilisationnelle, pour l'offrir aux yeux de tous comme un patrimoine immatériel en génération permanente.

Il serait intéressant, après les avoir décrites ici, de mesurer l'exploitation réelle des pistes pédagogiques étudiées, et d'analyser en quoi elles sont mieux reçues dans certaines cultures que dans d'autres, véhiculant un imaginaire collectif différent sur l'éducation. Ce point mériterait qu'on s'y attache avec des instruments méthodologiques adéquats, en proposant par exemple aux établissements affichant des formations bilingues un questionnaire interrogeant les directives pédagogiques de l'enseignement qu'ils

dispensent, et de s'informer à la source, auprès des enseignants. De plus, il serait nécessaire de poursuivre les recherches vers la conception des manuels de langue, sous l'angle de la formation aux médias. Ce dernier point mérite qu'on s'y attache particulièrement, car l'éducation aux médias serait apte à valoriser la pertinence de l'approche interculturelle dans les ouvrages, y véhiculerait une pluralité de représentations, et permettrait de refonder le rôle actif de l'apprenant.

Bibliographie

- Abtado. (1982). Culture et médias. *Le français dans le monde*, n°173.
- Baddeley, A. D., et HITCH, G.. (1974). *Working memory*. in *Recent advances in learning and motivation*, vol 8. New York, Academic Press.
- Beaud Paul. (1984). *La société de connivence*, Paris, Edition Aubier.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours*, Paris, Harmattan.
- Buzan Tony. (1993), *The mind map book*, 1977, *Speed memory*, 1974, *Use your head*
- Cadre Européen de Référence pour les Langues. (2001).
www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Cohen G. Elisabeth. (1994). *Le Travail de groupe*, Montréal, édition de La Chenelière,
- Cowan Nelson. Activation, attention, and short-term memory. in *Memory and Cognition*, n°21. (1993). www.psychonomic.org/search/view.cgi?id=4771
- Cowan, N.. (1993). Activation, attention, and short-term memory. *Memory and Cognition*, n°21.
- Freinet, C.. (1992). *Oeuvres pédagogiques*. Tome 1 et 2, Paris, Seuil, NOUVELLES
- Galisson, R.. (1987). *accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. Extrait de Etudes de linguistique appliquée*, juillet-septembre 1987.
- Gohard-Radenkovic, A.. (2004). *Communiquer en langue étrangère, de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang SA, Editions scientifiques europeennes.
- Gravel, H. et VIENNAU, R., (2002). *Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et l'autonomie*. revue ALCEF, vol.XXX, n°2.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*, Paris, Points Seuil.

- Hall, E.T. (1979). *Au-delà de la culture*, Paris, Points Seuil.
- Hall, E.T. (1984). *Le langage silencieux*, Paris, Ed. du Seuil.
- Johnson, D. et JOHNSON, R. (1983). *Learning Together and Alone*, New Jersey: Prentice Hall.
- Kagan , S.. (1994). *Cooperative learning structures for classbuilding*, Californie, édition Kagan Cooperative learning.
- La pédagogie actualisante, *revue de l'ACELF*, numéro XXX-2, www.acelf.ca/c/revue/, avec l'article de Rodrigue Landry.
- Martin, J.-P.. (1989). *Quand les élèves font la classe*. in *Le Français dans le monde*, n° 224, 51-55.
- Maslow, A.. (2013). *Devenir le meilleur de soi-même ; Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Paris, Eyrolles.
- Moscovici, S.. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, deuxième édition, Paris, PUF.
- PERREFORT, M.. (1997). Et si on hâchait un peu de paille. *aspects historiques des représentations langagières*, *TRANEL*, n°27, oct.(coord.par Matthey, M.), Institut de linguistique, Université de Neuchâtel.
- Pour les éléments concernant l'Histoire européenne : *European Navigator* : www.ena.lu
- Pour les recherches concernant les directives éducatives du Ministère de l'Education Nationale: <http://eduscol.education.fr/D0129/accueil.htm>
- Ramos, F.-P. (2001). "Pour un enseignement contre le préjugé ethnoculturel: l'analyse du discours journalistique sur l'immigration dans la classe de langue étrangère", in *Langues, xénophobie, xénophilie, dans une Europe multiculturelle*, G.ZARATE (dir.), coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation, CNDP réseau, 81-192.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, F-Hachette; (première partie, Chap. 1.6. : « Les besoins langagiers »)
- Sapir, E.. (1967). *Anthropologie*, Paris Editions de Minuit, tome 2, 137.
- VAN DIJK, T.A.. (1998). "*Critical discourse analysis*", <http://www.hum.uva.nl/teun/racpress.htm>
- Zarate, G.. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF essais.