

2005b. « Présentation ». *d'Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005, « *Interdidacticité et interculturalité* », [Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005].

PRÉSENTATION

Le présent numéro des *Études de Linguistique Appliquée* recueille une partie des Actes du premier Colloque organisé par le Centre d'Étude en Didactique Comparée des Langues et des Cultures (CEDICLEC) de l'Université de Saint-Étienne, les 17 et 18 février 2005, sur le thème « Interculturalité et interdidacticité : la didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage ».

Sont placées ici en début de numéro, et dans l'ordre chronologique où elles ont été prononcées, les quatre conférences plénières assurées par Jacques Demorgon, Gilles Verbunt, Jean-Louis Le Moigne et Jacques Cortès. Les multiples relations que l'on peut tisser entre elles, en effet, n'imposaient pas un ordre thématique quelconque.

Il en est de même des contributions suivantes, qui correspondent aux synthèses de trois des ateliers thématiques parallèles de ce Colloque : « Les matériels didactiques » (texte d'Enrica Piccardo et Francis Yaiche), « L'évaluation » (texte de Claire Bourguignon, Anne Vicher et Philippe Delahaye), et « La relation enseignement-apprentissage » (texte de Claude Cortier et texte de Christian Puren). Le Colloque proposait un quatrième atelier thématique, transversal celui-là, intitulé « Français langue seconde en France » : il est représenté dans le présent numéro par la collaboration d'Anne Vicher au texte collectif sur l'évaluation, et par une partie du texte de Claude Cortier : elles étaient en effet toutes deux responsables de cet atelier transversal sur le FLS.

Le comparatisme correspond à une tradition déjà ancienne et bien établie dans les Sciences humaines : l'histoire comparée, le droit comparé, l'économie comparée, l'ethnologie comparée, l'éducation comparée, la linguistique comparée – pour ne prendre que quelques exemples – sont des spécialités connues et reconnues. Sans parler de la littérature comparée, qui est l'objet de recherche de l'Équipe d'accueil de l'Université de Saint-Étienne dont le CEDICLEC fait partie, le Centre d'Études sur les Littératures Étrangères et Comparées (CELEC, EA 3069).

Le thème de la didactique comparée, par contre, ne s'est imposé que récemment en didactique générale. C'est en 2002, par exemple, qu'est paru un numéro de la *Revue Française de Pédagogie* (le n° 141) consacré à la « didactique comparée », où l'on se propose de confronter les didactiques de différentes disciplines scolaires en France. Le 31 janvier 2003 a eu lieu, à l'Université Lumière-Lyon 2, une Journée d'études intitulée « Vers une didactique comparée ». De sa présentation de sa problématique d'ensemble, j'extrai les quelques questions suivantes, qui me semblent tout aussi pertinentes à l'intérieur même de la didactique des langues-cultures :

Que signifie le comparatisme didactique ? [...] Comment l'approche comparatiste peut-elle permettre de mieux penser, dans sa genericité et dans ses spécificités, le fonctionnement des systèmes didactiques ? Et, au sein de ces systèmes, l'action du professeur comme l'activité des élèves ?

Comme je suis personnellement sensible à la dimension historique de ma discipline – qui implique déjà un comparatisme diachronique –, je rajouterai pour ma part la question suivante, qui ne me paraît pas moins intéressante : Pour quelle(s) raison(s) l'exigence d'une approche comparatiste synchronique apparaît-elle seulement maintenant en didactique des

langues-cultures, alors même que depuis des années certains didacticiens de FLE ont travaillé sur l'éducation comparée, comme Louis Porcher ou encore Dominique Roux, actuelle Présidente de l'Association pour le développement des échanges et de la comparaison en éducation (ADECE) ; et alors même que la didactique du FLE, de par la très grande diversité culturelle de ses terrains de mise en œuvre dans une multitude de pays, dispose depuis longtemps des moyens des moyens et des matériaux nécessaires pour construire un comparatisme synchronique interne ?

Ce premier Colloque du CEDICLEC est en effet le premier, à ma connaissance, sur la Didactique comparée des langues-cultures. Depuis la fin des méthodologies universalistes dont l'approche communicative a constitué le dernier avatar (et c'est là sans doute un premier élément de réponse à la question que je posais ci-dessus...), des didactiques multiples et diverses ont émergé dans les pays où est enseignée la langue française, et ont fait s'imposer l'intérêt d'une réflexion « interdidactique » internationale ; ainsi que la nécessité technique, pour la poursuite de la recherche à l'intérieur de notre discipline, de passer d'une logique de l'adaptation d'une didactique unique venant d'une « Centre » (La France en l'occurrence, en ce qui concerne le FLE et le FLS...) à une logique de « mise en réseau » des chercheurs au niveau international : c'est tout l'intérêt du projet du GERFLINT, que l'on trouvera présenté ici même par Jacques Cortès dans le texte de sa conférence.

Parler d'« interdidacticité » suppose que l'on considère que le processus d'enseignement/-apprentissage ne peut plus être conçu sur la base d'orientations méthodologiques à prétentions universalistes que l'enseignant pourrait se contenter d'adapter à son environnement d'enseignement-apprentissage et à ses apprenants, mais sur la base d'un contact entre des « didactiques » différentes, c'est-à-dire entre des ensembles complexes dans lesquels les stratégies de chacun des acteurs – enseignants et apprenants – relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/apprentissage antérieures et leurs objectifs ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangères et le processus de leur enseignement/-apprentissage ; enfin leurs cultures sociales d'appartenance, dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relations apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint enseignement-apprentissage (je reviendrai plus avant sur ce terme clé de « conception »).

Comme toujours dans une évolution disciplinaire majeure, cet intérêt pour le comparatisme synchronique interdidactique n'est pas un phénomène isolé mais une émergence globale, et l'on peut citer entre autres les titres suivants :

- « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *ÉLA* n° 126, avril-juin 2002.
- « Pour une didactique comparée des langues-cultures », manifeste que j'ai publié dans *ÉLA* n° 129, janv.-mars 2003, où j'appelais à la constitution d'une structure de coordination des recherches sur la didactique comparée des langues-cultures, qui devait être le CEDICLEC (créé précisément en mars 2003).
- « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère », *ÉLA* n° 132, oct.-déc. 2003.
- « Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative », n° spécial du *Français dans le monde*, « Recherches et applications », janvier 2004.

On connaît bien le concept d'« interculturalité » en didactique des langues-cultures, en tout cas en didactique du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS). Il renvoyait – au moins à l'origine en didactique du FLE, dans les années 70 – à tout ce qui était lié à la découverte de l'altérité. Il a continué à être utilisé jusqu'à nos jours pour désigner un enjeu social pourtant sensiblement différent, celui du vivre ensemble (en particulier les sociétés occidentales actuelles, de plus en plus multiculturelles). C'est pourquoi Remi Hess, dans un ouvrage récent intitulé *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité* (Paris, Anthropos, 1998), considère que dans ce dernier cas il ne s'agit plus exactement d'« interculturalité » mais d'« intérité ». Jacques Demorgon développe ici même ce nouveau concept dans le texte de sa conférence.

Mais le processus d'enseignement/apprentissage n'implique pas seulement un vivre ensemble pendant la durée du cours : il correspond en effet d'abord à un projet commun, à un « faire ensemble » dont l'objectif est la réalisation du processus conjoint d'enseignement-apprentissage. Or ce qui est en jeu dans ce processus n'est pas seulement de l'ordre de la *découverte* de l'altérité, ni même du *vivre ensemble*, mais du *travailler ensemble*. Un cours de langue ne peut être simplement une occasion de découverte d'une autre culture (celle de la langue cible) ni de découverte et de co-existence entre des enseignants et des apprenants appartenant à d'autres cultures : il est d'abord et avant tout le lieu et le moyen de réalisation d'un projet commun qui est la conduite d'un processus conjoint d'enseignement/apprentissage. De sorte que ne sont donc plus seulement les représentations qui sont en jeu (comme dans la découverte des autres), ni les comportements (comme dans le vivre avec d'autres), mais les *conceptions*, qui sont des schèmes d'action s'appuyant à la fois sur des valeurs, des principes, des normes, des modes opératoires et des critères d'évaluation : c'est à tout cela, me semble-t-il, que l'on se réfère en effet plus ou moins consciemment lorsque l'on parle, par exemple, des « conceptions » de l'action éducative, de l'action humanitaire, de l'action politique ou de l'action syndicale. Une classe de langue, en tant que projet collectif, implique donc en tant que tel, au-delà de l'interculturalité, une « co-culturalité » que je définirai comme l'ensemble des conceptions didactiques créées par et pour l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et partagées entre enseignant et apprenants

D'où l'intérêt présent, pour les didacticiens de langues-cultures, de confronter leurs réflexions avec celles de spécialistes qui, comme Jacques Demorgon et Gilles Verbunt, ont une longue expérience de l'interculturel sur des terrains autres que l'enseignement-apprentissage des langues et où s'est imposée depuis longtemps une « perspective actionnelle » (pour reprendre l'expression utilisée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence* de 2001, qui ne l'appliquent qu'aux objectifs, aux produits terminaux visés, alors qu'elle doit s'appliquer tout autant au processus d'enseignement-apprentissage), que ce soit dans le cadre d'équipes de travail internationales (pour le premier) ou dans le travail social (pour le second).

De quoi s'agissait-il dans ce Colloque, pour nous limiter aux deux enjeux disciplinaires fondamentaux, c'est-à-dire conceptuels, qui nous apparaissent comme les plus urgents ?

Il s'agissait en premier lieu de définir ce que l'on entend par « *culture* » lorsque l'on parle de « cultures d'enseignement » et « cultures d'apprentissage » : quels rapports, par exemple, avec les cultures sociales, les traditions didactiques, les méthodologies constituées, les habitudes prises au cours d'expériences antérieures (qui ont pu être très personnelles et réalisées dans une culture différente), les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ? Le concept d' « habitude culturelle d'apprentissage », utilisé de manière générique dans le titre de l'un des numéros des *ÉLA* que je viens de citer et qui est repris dans chacun de ses articles, ne peut couvrir qu'une partie de cette problématique complexe : les comportements culturels, par exemple, ne relèvent pas tous d'habitudes (ils peuvent dépendre de valeurs, et en tant que tels s'imposer spontanément dès la première occasion) ; des comportements culturels totalement nouveaux peuvent émerger dans le contact même avec les comportements d'enseignement, à l'instar de ces représentations qui se créent dans le contact interculturel.

Il s'agissait en second lieu d'examiner dans quelle mesure le concept d'*interculturalité*, tel qu'on le connaît en didactique des langues, est pertinent pour penser les phénomènes d'interdidacticité en classe de langue-culture, c'est-à-dire les phénomènes de contact entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage.

C'est sur cette problématique générale que les trois ateliers, « Matériels didactiques », « Évaluation » et « Relation enseignement-apprentissage » ont tenté d'apporter leur perspective particulière, et l'atelier transversal « Français langue seconde en France » les effets de perspective qui font tout l'intérêt de la méthode comparatiste. On aurait pu imaginer d'autres thèmes – ceux qui ont été retenus sont ceux qui ont fini par émerger des réunions des membres du Comité Scientifique de ce Colloque – : l'important n'est pas tant telle ou telle perspective en soi que l'enchaînement de différentes perspectives, le passage constant d'une perspective à une autre. C'est à cette opération constitutive de la pensée complexe que j'invite les lecteurs dans la lecture de ces différents textes de ce numéro des *ÉLA*, textes à la fois

différents et semblables dans la mesure où chacun apporte une réflexion singulière sur une problématique commune.

Je remercie et félicite vivement les étudiants-chercheurs de Saint-Étienne qui ont participé très directement et très activement à la réalisation de ce numéro des *ÉLA* en rédigeant les notes ou les transcriptions que certains des auteurs ont utilisé pour la rédaction de leur contribution. Il s'agit d'Amel BENSALLAM, Olga BORODANKOVA, Olivier CACHET, Nedla KHANFAR, KIM Naamie, Gaëlle LE QUÉAU, Aleksandra LJALIKOVA, Stéphanie OULLION, Cécile RENARD et SHARMA Rattan Mohan. Une version plus proche de leur travail initial, et qui intègre les comptes rendus de toutes les séances d'atelier du Colloque ainsi que des synthèses qui en ont été faites sur place par les responsables des différents ateliers, peut être consultée sur le site du CEDICLEC, www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE, lien « Le Centre de Recherche CEDICLEC > Colloque international 17-18 février 2005 > Compte rendu général des travaux ».

Christian Puren
Université Jean Monnet de Saint-Étienne, CELEC-CEDICLEC