

**DIMENSION CULTURELLE ET MOBILITE INTRA  
INSTITUTIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT  
SUPERIEUR:  
CHAMPS DE TRANSDISCIPLINARITE ENTRE LA DLVE ET  
LA DLM.**

Melle MESGHOUNI Dalal  
Université de Ouargla

*L'étude des rapports entre la langue maternelle et les langues étrangères est abordée dans cet article en terme de mobilité inter institutionnelle, notamment dans l'enseignement supérieur. La visée ultime de cette perspective consiste, d'une part, à mettre en évidence la pertinence d'une réciprocité des rapports entre les deux disciplines (didactique des langues étrangères / didactique de la langue maternelle) axés sur les savoirs savants des enseignants, d'autre part, à avancer des hypothèses au sujet de l'instauration des cellules de coopération et d'échange en matière de recherche didactique. Ainsi, via la mobilité dite intra institutionnelle les enseignants universitaires de langues (maternelle et/ou étrangère) peuvent rapprocher les phénomènes interculturels de façon tant optimisée que pragmatique.*

*" D'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes que les différences, [...]. Dès lors, les professeurs enseignants la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs"<sup>1</sup>. Relativement à cette vision, une question fort pertinente s'impose: d'un point de vue pragmatique, y a-t-il possibilité d'établir des correspondances entre des langues non parentes, et du coup d'installer des interactions ad hoc quant à leur enseignement ?*

Du moment que la didactique des langues requiert le statut d'une discipline à la fois autonome et transversale, elle se réclame d'une certaine *formalisation* des situations d'enseignement/ apprentissage. D'où l'importance des tentatives de *modélisations* de la discipline axées sur le rejet de toutes sortes d'*applicationalisme*. Ladite réflexion propre aux modes de formalisation et chère à Michel Dabène<sup>2</sup>, se dessine comme point de rencontre entre les modalités d'action pédagogiques et les enjeux

praxéologiques.

Certes, la didactique générale, notamment de langues, met en évidence des interrogations épistémologiques tributaires des valeurs sociales, mais la part pragmatique du travail serait réservée aux initiatives personnelles des spécialistes des didactiques dites spécifiques (DLVE/DLM). Cette question de territorialité fait dire, à tort ou à raison, que les modalités d'action sont par essence d'ordre organisationnel et institutionnel.

Dans ce sens, toute transposition didactique, s'attachant aux traitements des partitions culturelles, permet de repenser, et les rapports entre savoir savants, savoirs enseignés et savoirs appris dans l'enseignement des langues (maternelle / étrangères), et les modalités d'action communes y afférentes. D'ailleurs, entre les enseignables et les apprenables<sup>3</sup>, il appert peu légitime de tracer nettement une ligne de démarcation quitte à être formel.

Ainsi, dans l'enseignement supérieur des langues *"une recherche-action sous forme d'études de cas est nécessaire pour "constituer" le savoir et le savoir faire culturels qui sont à la base des conventions et des habitudes "automatiques" des "initiés" "*<sup>4</sup>. La constitution de ce savoir faire culturel n'est pas l'apanage de la seule personne de l'enseignant; elle n'est non plus le sujet d'une prédisposition téméraire ou audacieuse de la part de l'enseigné.

En effet, la difficulté de concevoir didactiquement la culture de l'autre découle du fait que *"Connaître la langue du voisin, c'est commencer à voir le monde comme il le voit "*<sup>5</sup>. Il revient, en effet, à l'enseignant de langue de favoriser certaines formes d'appropriation fondées sur une gymnastique de l'esprit, via la mobilité multiculturelle.

Cette dernière est comprise *"au sens de capacité renforcée d'intégration et d'acquisition de connaissances et de compétences dans un environnement éducatif étranger"*<sup>6</sup>. Cet environnement est "étranger" relativement à plusieurs paramètres : il l'est par rapport aux institutions incluses dans ce projet de formation (programmes inter institutionnels ou intra institutionnels), ou encore par rapport aux groupes d'apprenants concernés par cette forme de formation (entre des natifs étudiants des langues étrangères, ou entre des natifs et des étrangers).

Dans le cadre d'une telle perspective, l'organisation des échanges multimodaux entre les protagonistes de l'acte d'enseignement constitue une phase préliminaire pour la constitution d'un référentiel culturel. La négociation d'une certaine charte de travail serait d'autant plus fructueuse. Ainsi, si nous nous plaçons sur le même itinéraire désigné par V.Castellotti<sup>7</sup>, nous devons synthétiser sa pensée en trois grands axes:

1/°- L'analyse approfondie des concepts d'interférence et d'inter langue et surtout la constitution d'un répertoire épistémologique commun entre les deux disciplines (DLVE / DLM);

2/°- L'action sur les difficultés des apprenants, notamment la prise de conscience de la régression affective qu'implique l'accès à une langue étrangère ;

3/°- L'observation critique de sa propre culture, l'étude des stéréotypes axée sur un apport plus strictement disciplinaire et une initiation à l'anthropologie.

Lesdites mesures doivent a priori déboucher, d'une part, sur l'idée de l'instauration des cellules d'échanges et de coopération entre les corps enseignants des deux systèmes linguistiques, d'autre part, sur la nécessité d'une formation transdisciplinaire de ces enseignants, notamment aux pratiques de transversalité linguistique. En outre, une réflexion menée sur les interdépendances langue/ culture, et la dichotomie langue /savoir sur la langue serait tant propice pour la concrétisation d'une telle perspective.

Dès lors, un rapprochement conceptuel entre les deux disciplines (DLVE / DLM), doit conférer aux notions d'interférence et d'inter langue<sup>8</sup> une vision plus optimiste. Il s'agit de reconsidérer les pratiques fondées sur le recours à la langue maternelle, afin de générer un processus jadis fort ignoré, celui de la comparaison entre les deux systèmes de fonctionnement linguistique: "*Toutes les langues sont différentes les unes des autres. Toutes les langues sont construites selon les mêmes principes et sont, en un certain sens, identiques*"<sup>9</sup>.

La langue maternelle s'affirme, alors, comme point de départ pour l'accès à la langue étrangère: "*Le recours à la langue première est ainsi fondamental, en ce sens qu'il est un des fondements du nouveau système que construit l'apprenant*"<sup>10</sup>. C'est la raison pour laquelle: "*l'une des tâches principales de l'enseignant de langue étrangère aujourd'hui est d'aider les apprenants à retrouver ce qu'il savent déjà ou ce qu'ils ont appris ailleurs*"<sup>11</sup>. C'est une autre façon de dire que l'esprit de l'apprenant n'est pas une table rase. Il dispose des pré requis et donc d'une certaine manière de

s'approprier les nouvelles connaissances.

Aussi les relations inter systématiques s'établissent-elles chez un même apprenant de façon à la fois manifeste et inconsciente. Manifeste dans la mesure où l'apprenant avance délibérément des hypothèses sur le système de fonctionnement de la langue étrangère; prenant comme points de repères son pré requis, ses expériences, ses convictions préalables et ses perceptions du monde auxquels appartient sa langue<sup>12</sup>. Ainsi, il tend à vérifier la pertinence de ces hypothèses formulées sur le nouveau système, les confirmer, les réadapter, ou les réajuster en fonction de leur justesse et adéquation au contexte d'usage<sup>13</sup>.

Les relations interlinguales sont parfois inconscientes ou intuitives<sup>14</sup> dans certains cas qui renferment des situations d'alternance codique ou de diglossie. D'où le constat *"les difficultés en langues étrangères dérivent d'une mauvaise maîtrise du fonctionnement de la langue maternelle ou d'une incapacité de concevoir un système différent"*<sup>15</sup>.

A ce stade, les interventions pédagogiques des enseignants de LM et de LE semblent, a fortiori, constituer une nécessité, si ce n'est une exigence. Ils doivent indiquer aux apprenants les itinéraires d'un apprentissage plus systématisé: *"Le rapprochement des langues [...] est constitutif du système d'hypothèses opératoires de l'inter langue et détermine, dans des degrés variables selon les apprenants et selon les langues concernés, l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible"*<sup>16</sup>.

Toutefois, les enseignants eux-mêmes auraient intérêt à s'initier aux différentes formes de transferts tant théoriques que pratiques de leur savoir partagé : *"le passage du savoir vu comme un outil à mettre en usage au savoir vu comme quelque chose à enseigner et à apprendre"*<sup>17</sup>. D'ailleurs, *"Ceux qui le peuvent agissent. Ceux qui ne le peuvent pas enseignent comment agir. Ceux qui ne peuvent ni agir ni enseigner enseignent comment enseigner"*<sup>18</sup>.

La seule contrainte, et la plus légitime, à laquelle sont confrontés les enseignants, est bien le caractère non symétrique de leurs interventions par rapport aux différentes stratégies d'appropriation, d'assimilation, et d'accommodation chez les étudiants. La non symétrie réside, par ailleurs, au niveau de la contradiction entre la réalité d'une pratique sociale et l'aspect factice de la langue étrangère<sup>19</sup>. Cela ne pourra, le cas échéant, que réduire les possibilités d'investissement de la LM dans l'acquisition de la langue

étrangère.

De fait, l'attitude de l'enseignant en face de ces problèmes consiste, d'un côté, à expliciter la synergie entre langue/culture en opérant au fur et à mesure des comparaisons entre les deux cultures, de l'autre, à atténuer l'influence des habitudes linguistiques consolidées par la LM chez les apprenants. Ce sont des surgénéralisations de normes d'emploi, mais en particulier la spécification de celles-ci à un usage particulier, qui font défaut aux apprenants.

Maintes sont les études qui s'intéressent à la résolution de cette situation contraignante. Les enseignants sont appelés à être pour ainsi dire plus pragmatiques dans l'établissement des rapports de transversalité entre la DLVE et la DLM. Ils doivent mettre l'accent beaucoup plus sur le processus d'inter culturalité<sup>20</sup>, et les connotations affectives que pourra générer un certain contact de la LM et d'autres langues chez les apprenants.

Les recommandations avancées par certains didacticiens sont de l'ordre des co-investissements formels. Alain Riffaud, un ex recteur de Nantes, propose l'idée de *la classe de patrimoine*<sup>21</sup> comme lieu éducatif et de formation interculturelle. C'est une forme d'enseignement qui offre la possibilité de renouvellement par le déplacement des apprenants d'un pays à l'autre dans une perspective d'échanges internationaux. Or, la transposition didactique de cette idée dans notre contexte socioculturel, doit être fondée sur l'exploitation et l'investissement de nos propres moyens, qui assez modestes ne permettent pas des formes de coopération transfrontalière.

Toujours est-il, les enseignants de L1 et de L2 sont censés reconnaître des situations critiques (dilemme identité/ altérité?) et partager certaines situations de proximité linguistique ou culturelle avec l'autre. Ils peuvent ménager un climat, quoique artificiel, d'une formation ethnographique, laquelle formation repose sur le principe du "*choc culturel*"<sup>22</sup>, qui doit être suscité par le biais des échanges ou des correspondances entre les natifs et les étrangers. Dans l'enseignement supérieur, les enseignants peuvent exploiter les médias, ou encore développer des techniques de NTIC dans le cadre de travaux collectifs rassemblant les étudiants de L.M et de LE.

Certes, "*enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle*"<sup>23</sup>, telle était l'expression de Frédéric Lambert dans "*Images, langues étrangères*". Mais, le recours à certains

procédés à valeur ethnographique, notamment dans des séquences de "Reality show", pourrait dissiper cette contrainte ou du moins la modérer. Car pour lui "les langues sont, aujourd'hui, audio visuelles"<sup>24</sup>.

Dans la même optique, Sophie Moirand avance l'hypothèse que dans les discours des médias, il existe une forme assez développée de traces de didacticité<sup>25</sup>. Lesquelles traces doivent constituer l'objet d'échanges et d'interactions entre enseignants de langues et apprenants. En outre, la dimension culturelle pourra dépasser le stade de relations interindividuelles entre les protagonistes de l'action pédagogique, pour relever des projets de formation inter et intra institutionnelle, notamment dans le cadre du même établissement.

Dans ce sens, Gisela Baumgratz, représentant l'opinion d'un groupe de chercheurs travaillant "la qualification par et pour la mobilité?"<sup>26</sup>, envisage le fait que les déplacements et les interactions verbales pourraient, non seulement, résoudre les problèmes d'ordre interculturel et renforcer les capacités d'acquisition et d'assimilation chez les apprenants, mais aussi, développer les qualités professionnelles des enseignants.

"Force est de constater que le meilleur apprentissage des langues, est l'immersion dans le pays étranger concerné"<sup>27</sup>. En foi de quoi, une mobilité interculturelle et intra institutionnelle dans l'enseignement supérieur s'avère constituer un besoin urgent. Ladite perspective n'étant envisageable que dans le cadre d'un projet d'établissement de qualification professionnelle.

### Notes et références bibliographiques:

- 1<sup>o</sup>- Castellotti (V.), De Carlo (M.), *La formation des enseignants de langue*, CLE, Paris, 1995, p. 79.
- 2<sup>o</sup>- Dabène (M.), "Quelques étapes dans la construction des modèles", in Chiss (J.L.), Reuter (Y.), David (J.), *Didactique du français*, Nathan, Paris, 1995, p.p. 11-27.
- 3<sup>o</sup>- Termes dus à Halté (J.F.), "Interaction : une problématique à la frontière", p.p.63-78, in Ibid.
- 4<sup>o</sup>- Baumgratz-Grangl (G.), " La qualification par et pour la mobilité?", in *Le français dans le monde : recherches et applications*, Hachette, Février- Mars, 1994, p.94.
- 5<sup>o</sup>- Walter (H.), "Une langue, c'est une façon de voir le monde", Entretien in *US Magazine*, n° 506, Octobre, 1999, p.44.
- 6<sup>o</sup>- Baumgratz-Grang (G.), Ibidem.
- 7<sup>o</sup>- Castellotti (V.), De Carlo (M.), op-cit, p.79.
- 8<sup>o</sup>- Bien que ce concept soit souvent rejeté par les psycho linguistiques, il demeure un terme commode pour dénommer un idiolecte d'apprenant en langue étrangère. En didactique, pour des raisons d'ouverture, le concept de *système* s'avère fort légitime à retenir. Voir Py (B.), " l'apprenant et son territoire", in Dansensdschoin (G.) et All., *Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Aile, n°2, 1993, p.11.
- 9<sup>o</sup>- Pottier (B.), Coseriu (E.), *Théorie et analyse en linguistique*, Hachette classiques, 1987, p.10.
- 10<sup>o</sup>- Giacobbe (J.)," Le recours à la langue première. Une approche cognitive", in Goanec'h (D.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Hachette, 1990, p.123.
- 11<sup>o</sup>-Anastassiadi (M.CH.), "Le conte: pour apprendre aux débutants à communiquer", in *Le français dans le monde n° 292*, octobre 1997, Hachette-Edicef, p. 40.
- 12<sup>o</sup>- A la différence des stratégies d'apprentissage algorithmiques, ces stratégies heuristiques " sont des tactiques de recherche des solutions relativement faciles à appliquer", mais dont les résultats sont plus aléatoires. Voir Gaonac'h (D.), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, 1987, p.134.
- 13<sup>o</sup>- Voir Perrenoud (PH.), *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'exelence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Paris, 1998.
- 14<sup>o</sup>- Voir la distinction entre la méta connaissance et les techniques d'apprentissage faite par Marcy (J.P.), "Dans quelle mesure peut-on tenir compte de style d'apprentissage?", in ibid p.112.
- 15<sup>o</sup>- Voir Castellotti (V.), op-cit, p.76.
- 16<sup>o</sup>- Giacobbe (J.), ibidem.
- 17<sup>o</sup>- Chevallard (Y.), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir*

*enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991, p.6.

18/°- Shaw (B.), cité par Schwartz (L.) in *Point* n°995, 12/18 octobre, 1991, in Halté (J.F.), op-cit, p.76.

19/°- Dans ce sens, des documents authentiques sont conçus pour l'enseignement de la langue étrangère dans le pays d'origine. Cependant, les multimédias sont beaucoup plus favorisés pour son enseignement à distance. Voir Cuq (J.P.), Gronça (I.), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, années quatre vingt dix.

20/°- Voir la définition des interventions « in vivo » et « in vitro » sur les situations langagières, soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux ; in Calvet (J.L.), *Le marché aux langues, les effets de la mondialisation*, Plou, 2002, p.p.17-19.

21/°- Riffaud (A.), " La classe du patrimoine , lieu éducatif et de formation interculturelle", in *le français dans le monde, recherches et applications*, Hachette, 1994,p.77.

22/°- Ibid.

23/°-Lambert (F.), " Images, langues étrangères", in *Le français dans le monde*, Médias, faits et effets, Juillet 1994, p.35.

24/°- Ibid.

25/°- Moirand (S.), " les traces de didacticité dans le discours des médias", in Ibid, P.20.

26/°- Voir Baumgratz Grantz (G.), op-cit,

27/°- Forestier (F.),"La place de la langue étrangère enseignée dans une faculté de droit" p.p. 121-122, in *Droit et langues étrangères concepts, problèmes d'application, perspectives*, 9/10 avril, 1999, sous la direction d'Elsa Matzner, PUP, 2000.