

**Chantal Forestal**  
Maître de Conférences H.D.R. - Université d'Aix-Marseille 1  
**Jean-Jacques Richer**  
Maître de Conférences - Université de Bourgogne



Chantal Forestal - Jean-Jacques Richer

LP - CLA 2007

### *Chantal Forestal*

Le Gerflint se réclame sur le plan épistémologique de la complexité. (cf J. Cortès). Le paradigme de la complexité constitue l'un des aspects fondamentaux de la conception de la recherche en DLC. Il me paraît important toutefois d'élucider les présuppositions d'ordre idéologique et philosophique dans la mise en avant de ce paradigme. Un de ces apports est « **l'approche compréhensive** », celle qui réhabilite les acteurs, leur expérience, leur conscience des enjeux, leur compétence à analyser eux-mêmes les rapports de force auxquels ils sont soumis (cf C. Puren). Ces acteurs eux-mêmes agissent en permanence dans un environnement qui les détermine, mais qu'ils peuvent aussi déterminer en retour en prenant des décisions adaptées à leur conviction et au contexte où ils se trouvent (« **l'approche environnementaliste** », « **la contextualisation** »). Ils sont également capables de construire des connaissances ou des outils pour leur projet d'enseignement (« **la conceptualisation interne** »)<sup>1</sup>. On comprend tout de suite ce qu'il peut y avoir de philosophique dans les fondements épistémologiques d'une discipline qui réhabilite les acteurs : sujets enseignants ou apprenants.

Or, cela n'a pas été si évident jusqu'ici, dans notre secteur, centré trop exclusivement sur l'objet d'étude (la langue ou la culture) largement dominé

en un premier temps par la littérature puis inféodé à la linguistique. Grâce à ces nouvelles conceptions de l'approche disciplinaire, la didactique du FLE et plus tard la didactique des langues-cultures, ont souhaité se déclarer comme des champs autonomes. On se doit de l'avouer, à l'évidence les raisons qui ont donné l'avantage au FLE ne sont des raisons ni heuristiques ni épistémologiques, mais bien idéologiques : promotion de la francophonie avec le contexte de l'arrivée de la gauche (1981). Il y a eu des luttes institutionnelles qui perdurent actuellement même si aujourd'hui une autre idéologie tend à l'emporter, et dès qu'il y a de l'idéologie, il y a aussi des problèmes déontologiques : on ne peut défendre le français sans défendre les autres langues. C'est l'une des finalités de la DLC : être une discipline fédérative en mesure de mobiliser une force de pression suffisante pour imposer une formation pédagogique aux enseignants des différentes langues dans un même pays. Les didacticiens-didactologues des langues et avant eux les Fleistes de 1981 commencent à regrouper leurs forces pour faire reconnaître leur discipline. C'est une des missions du Gerflint d'aider, par la diffusion de la recherche, le développement institutionnel de la DLC. J'aimerais ici faire une parenthèse.

C'est avec Louis Porcher et sa « Lecture subjective de Bourdieu » que sont apparus les concepts de « dominant » et de « dominé ». Porcher se posait alors comme un leader de l'émancipation de la didactique. Dans le secteur du FLE, il y a ceux, écrivait-il, qui contrôlent une revue, et les autres, ceux qui ont un éditeur. Mais je voudrais ici souligner le changement de paradigme par rapport à « l'approche compréhensive » à laquelle je viens de faire référence. Porcher utilisait la pensée de Bourdieu dans la perspective de ce qu'on appelle « la sociologie critique » dans laquelle le chercheur se propose de révéler des réalités dont la majorité des acteurs ne seraient pas conscients, pour critiquer les modèles pédagogiques dominants nécessairement conservateurs et pour critiquer ceux qui les véhiculent : les enseignants le plus souvent « dominés ». Les enseignants n'ont pas suffisamment conscience, nous dit-il, que le marché des langues appartient plus ou moins au marché de la communication. L'idéologie du libre échange, du libéralisme économique, héritée du champ politico-économique, s'affirme dans ses discours. Certes le sociologue a raison de dénoncer le déni de réalité qu'observe un peu trop souvent le monde éducatif, et le FLE en particulier, mais faut-il pour autant considérer les dominés comme d'éternels dominés et les dominants comme d'éternels dominants ? Faut-il pour autant que l'ensemble du champ subisse ou se soumette à la loi du marché en général en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues ? C'est bien entendu une histoire de choix politique et nous avons là matière à une réflexion éthique et déontologique. L'épistémologie d'une discipline, rappelle C. Puren, dépend non seulement de la nature de l'objet de la connaissance, de la conception que les acteurs en ont, mais aussi du statut qu'ils se donnent et de la façon dont ils se considèrent. Ils peuvent être comme des sujets acteurs responsables et autonomes.

**Permettez-moi de présenter ma propre expérience**, en tant qu'acteur mais aussi « vieux routier » de la DLC (presque 40 ans de bons et loyaux services en FLE -FLS). Mon engagement dans ce secteur a toujours eu un triple objectif :

- l'enseignement de la langue-culture française avec ses conditions de réalisations et ses enjeux ;
- la formation des enseignants-formateurs en FLE-FLS ;
- la théorisation progressive du champ de la discipline (les concepts, les méthodes et leur identification épistémologique au sein des sciences du langage.

**Pour ce qui est de ma pratique d'enseignante**, je dirai que j'ai fait mes premières armes sur le terrain, essentiellement en FLE à l'Université de Provence avec des publics très variés, à mes débuts plutôt étudiants, de niveau universitaire issus de milieux aisés en lettres puis auprès de publics scientifiques et techniques. C'est un des premiers réajustements auquel j'ai participé : le passage nécessaire d'une conception trop littéraire de l'enseignement de notre langue à une langue plus adaptée aux besoins des publics. La formation de formateurs que j'ai mise en place dès 1969 a suivi cette évolution : répondre de plus en plus à la flexibilité des objectifs. La 2<sup>ème</sup> évolution de mon enseignement dans le cadre de la formation des futurs enseignants est plus récente. Elle intègre à partir des vingt dernières années le public des travailleurs migrants et de leur famille. En ce qui concerne le public de l'intégration scolaire rappelons quelques chiffres : 42 000 primo-arrivants par an, les enfants français de parents migrants représentent 8 % des effectifs scolaires sans compter les publics de l'intégration sociale et de l'insertion professionnelle. Les estimations officielles font état de 20 % qui auraient besoin d'une formation en français. Pour le didacticien ou la formation du futur didacticien, il est important de savoir que ce qui est constitutif de la profession c'est la diversité des publics auxquels on s'adresse et de leurs contextes. Or ces contextes d'enseignement-apprentissage de français apparaissent de plus en plus comme des territoires dispersés avec leurs contradictions. Pour m'en tenir à ce qui se passe en France, il y a de nombreuses contradictions à surmonter (cf Gérard Vincent Martin<sup>2</sup>) :

- contradictions didactiques pour les ENAF (Enfants Nouvellement Arrivés en France qui relèvent du FLE plutôt que du français de scolarisation bon teint ; ils ont besoin d'une forte dose de FLE aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, car ils ne parlent et n'écoutent que leur LM à la maison) ;
  - contradictions d'ordre politique pour l'enseignement des langues et cultures d'origine mises en place dans la perspective d'un retour ;
  - contradictions pédagogiques pour l'enseignement aux étrangers relevant de l'administration pénitentiaire qui amalgame illettrisme, FLE et FLS.
- (NB : 22 % des détenus sont des étrangers, 15 % d'illettrés et 5 % qui ne parlent pas français).

## Conclusion

L'objet de la DLC est par nature complexe fait d'éléments hétérogènes, variables, interreliés, en partie opposés ou contradictoires mais toujours susceptibles d'être modifiés par la diversité et la subjectivité des acteurs.

En ce qui concerne ma formation, j'ai eu à cœur de me former aussi solidement que possible dans toutes les branches du savoir de la linguistique. La linguistique a été une véritable locomotive pour notre secteur et pour moi un incontestable apprentissage de la flexibilité épistémologique pour ce qui est des différentes

théories sous-jacentes concernant la description d'une langue. Mais très vite le besoin s'est fait sentir d'élargir le cadre institutionnel traditionnel des Sciences du langage et que l'heure était venue de rapprocher tout ce qui, jusqu'ici, était disjoint, fragmenté, conflictuel.

- D'une part l'objet d'étude de la DLC est bien la langue-culture, la culture est dans le langage et réciproquement.
- D'autre part aucune langue-culture ne peut se vivre et encore moins s'enseigner sans s'ouvrir aux autres langues-cultures.

De par ma formation, j'avais tendance à penser que plus j'avais de possibilités de décrire la langue et donc de connaître les théories sous-jacentes, mieux je saurais l'enseigner et former les futurs formateurs à son enseignement. Il m'a fallu toutefois relativiser cette représentation de la matière de mon enseignement, en commençant par me débarrasser de tout encyclopédisme dans ce domaine (il en était de même antérieurement pour notre littérature) et apprendre à déplacer certains savoirs de référence, à faire en sorte que ce déplacement des savoirs entraîne un déplacement parallèle de l'objet et des contenus de mon enseignement dans la formation. Ma priorité désormais est d'aider les enseignants à se représenter la matière qu'ils enseignent, à relativiser certaines priorités et à permettre que d'autres surgissent lorsqu'ils sont en situation d'enseignement -apprentissage d'une Langue étrangère.

Parfois, plus que la description de la langue elle-même, ce qui est prioritaire c'est la représentation de l'utilité et de l'usage de la langue. La représentation de l'utilité d'une langue et de son usage est différente et les manières de l'enseigner aussi lorsqu'on passe d'une culture à une autre, d'une situation d'enseignement-apprentissage à une autre. Les savoir-faire eux-mêmes sont « biodégradables ». Je pense notamment à l'énergie dépensée pour faire répéter les paires minimales au labo à l'époque du structuralisme et des méthodes audio-orales. Les débats méthodologiques sont eux-mêmes secondaires par rapport aux contextes culturels dans lesquels ils s'intègrent. Les habitudes d'apprentissage sont influencées par un grand nombre de facteurs socio-culturels et aussi par des facteurs cognitifs. C'est le cas de la dépendance à la graphie des apprenants japonais, considérée comme une de leurs habitudes d'apprentissage. Le système d'écriture assez complexe de la langue japonaise impose un enseignement très axé sur l'écrit et un effort permanent pour entretenir la capacité d'écriture. Le système d'évaluation pratiqué aux examens favorise quant à lui, un savoir, un pur savoir (fast-food) plus que la réflexion. D'une façon générale, le travail de réflexion a peu de place dans l'enseignement secondaire. On comprend dès lors que le commentaire composé, la dissertation posent un vrai problème pour le public japonais. À cela s'ajoute la dépendance affective (cf « l'amae ») dans les relations enseignants-apprenants.

Le projet constitutif de la formation en Didactique des langues cultures, la seule raison d'être professionnelle de ceux qui s'en réclament, « c'est d'aider à rendre plus autonome l'enseignant dont la mission est à l'identique de rendre ses élèves plus autonomes et non de vulgariser des théories venues d'ailleurs ». (cf : « l'approche qualitative et la « conceptualisation interne » défendue par Galisson et Puren). Désormais les didacticiens-didactologues

refusent d'être les simples supplétifs d'autres disciplines (J. Cortès). Sciences de l'éducation, anthropologie culturelle, philosophie (pour ne citer que ces quelques domaines), peuvent certes déstabiliser, mais nous aider également à une formulation plus générique des besoins de nos publics. D'où notre vœu et notre combat (C. Puren et moi-même) pour faire admettre un CNU 7ème section rassemblant sous la même étiquette globale toutes les composantes de cette discipline éminemment complexe, à savoir : « Sciences du Langage et Didactique des Langues-cultures ». L'argumentaire que nous avons présenté à différentes sessions du CNU, a eu pour objectif de rappeler la légitimité épistémologique de la discipline : refus de la coupure entre langue et culture, entre langue et littérature, nécessité de penser le lien entre théorie du langage et théorie du sujet et de la société, nécessité de pratiquer le décroisement systématique de l'espace étudié en favorisant la reconnaissance d'une nouvelle épistémologie à l'intérieur des sciences du langage, celles de la DLC. Par son vote positif du 11 mai 2007, le CNU nous a permis d'obtenir une meilleure reconnaissance et une plus grande visibilité de la discipline.

Notre intention n'est ni de rejeter ni bien sûr moins encore de « coloniser » les Sciences du Langage mais de donner à notre discipline les moyens de se développer institutionnellement jusqu'à son terme et de porter ses fruits. La Didactique des langues-cultures a besoin des Sciences du Langage afin de gagner en stabilité et d'éviter une remise en cause permanente de son existence, tout en lui permettant d'éviter immobilisme et empirisme. « Les métiers de l'enseignement en DLC sont des métiers de l'intervention » (Galisson, Porcher) et ils courent toujours le risque soit d'être empiriques ou, à l'autre bout, de pratiquer des dogmes.

Mais les Sciences du langage ont besoin de la Didactique des Langues-cultures, ne serait-ce que parce qu'elle leur assure une justification sociale et des débouchés professionnels : la diffusion et enseignement des langues.

**Pour ce qui est de mon parcours dans le domaine de la recherche : quelques axes majeurs me paraissent importants à souligner.**

Je voudrais tout d'abord rendre hommage à mon directeur de recherche (Jacques Cortès) qui m'a permis d'avoir ce que Robert Galisson appelle ma « session de rattrapage » en soutenant une thèse intitulée « *L'approche systémique dans le projet n°4 (1971-1981) du CCCE du Conseil de l'Europe* ». Un sujet qui nous plonge dans le paradigme de la complexité et qui nous oblige à aller, nous le verrons, au-delà de la complexité par une réflexion de type idéologique (l'idéologie n'est pas nécessairement invalidante lorsqu'elle est maîtrisée) mais aussi éthique et déontologique.

Parler d'approche systémique approche des systèmes éducatifs dans le domaine de l'apprentissage des langues, c'est déjà considérer qu'ils ne constituent pas des systèmes en soi et que c'est l'intention propre de qui veut agir ou réfléchir sur les situations pédagogiques, qui détermine l'approche. L'approche systémique oppose aux conceptions figées de la connaissance et de l'action, la multiplicité des formes du savoir et la diversité des rapports que le savoir peut entretenir avec l'action sur le terrain.

Au niveau de l'action, précisément, l'approche systémique montre que la pratique n'est pas plus absolue que la vérité, que la représentation qu'on peut

s'en faire ne saurait être exhaustive, mais qu'il ne faut pas attendre de tout connaître pour agir. Cette démarche mise à l'honneur dans les travaux de la Commission culturelle de Conseil de l'Europe (CCCE), considère la production de vérités efficaces comme un processus complexe qui implique un souci permanent de la *contextualisation* qui prend en compte tous les paramètres d'une situation d'enseignement-apprentissage (cf les savoirs linguistiques, mais aussi les cultures langagières, leurs représentations dans le social). Un processus sans fin qui prend en compte les sujets acteurs, notamment l'enseignant et l'apprenant, leurs intentions, leur projet.

De son côté, l'interculturel correspond bien à cette volonté de refuser le réductionnisme et d'explicitier les implicites. Pour l'enseignant, il y a la nécessité parfois d'objectiver ses propres démarches et de se poser les questions suivantes: Je suis le produit de quelle formation ? Comment se fait-il que je pense cela sur la finalité de l'apprentissage dans tel contexte ? Pourquoi y a-t-il pour tel type de public rejet de cet aspect de la culture ou de ce type d'exercice ? Du côté de l'apprenant, les connaissances sont de plus en plus archipélagiques (on n'apprend plus « le » français on apprend « du » français), les connaissances par insularité l'emportent et on n'est jamais dans la certitude d'avoir définitivement acquis (les compétences sont nécessairement partielles). Pour le groupe classe il y a de l'opacité parce qu'il y a de la subjectivité, mais c'est de cette subjectivité des individus à l'intérieur du groupe-classe que naîtra la dynamique de l'apprentissage. Si l'apprentissage est un apprentissage de pur contenu (cf le programme) c'est un apprentissage inerte. L'école a trop tendance à majorer les contenus et à minorer les capacités. Ce sont les capacités à construire des objectifs et à se donner les moyens de les atteindre que mettent en avant certaines démarches qui favorisent le faire-ensemble (concepts de *co-actionnalité* de *co-culturalité* de C. Puren<sup>3</sup>). Une deuxième parenthèse ici : sur un autre plan le Gerflint adopte ce type de démarche qui consiste à associer des forces et à se solidariser dans la recherche en didactique des langues-cultures.

Le danger toutefois est de défendre, à travers la démarche systémicienne, une quelconque théorie relativiste. Dans un article intitulé : « *Quelques réflexions sur l'approche systémique et ses implications en DLE* » Didier, Coll Essais, j'ai souhaité dénoncer certains effets pervers de la systémique notamment dans les travaux de la CCCE : la systémique telle qu'elle est pratiquée de façon plus ou moins dominante est un outil méthodologique qui préconise explicitement ou implicitement une utilisation apolitique et non idéologique du paradigme des fluides (les interactions, le renouvellement continu du système...). L'analyse systémique est typologique (ce que traduit fort bien la finesse des descripteurs des échelles de niveaux). Mais elle laisse le plus souvent de côté les règles du jeu du grand système-cadre, elle est une pensée de la forclusion des rapports sociaux.

Ainsi dans le n°133 des ELA « *Français Langue étrangère-Français Langue Seconde : un enjeu politique, social, culturel et éthique* » j'ai cherché à combler certaines insuffisances de l'approche systémique dans les travaux du Conseil de l'Europe. Deux tendances négatives contraires de l'utilisation de cette approche doivent être dénoncées comme une perversion de l'effort entrepris par cette méthodologie pour réintroduire le mouvement et la



complexité : une approche qui ne retient de la complexité que la complexité elle-même et rend par la-même toute décision difficile sinon impossible. Mais on trouve aussi l'inverse à l'intérieur de la systémique, une conception plus réductrice, à savoir le postulat idéologique du systémisme qui n'est autre que la conservation du système existant. Elle bute alors sur l'extrême complexité des choix décisionnels, préfère s'en remettre le plus souvent au tissu des relations interindividuelles et feint d'oublier les rapports de force socio-économiques. Bien au contraire dans la mise en place de ce n° 133 des ELA, j'ai voulu intégrer à ma réflexion les problématiques collectives de type social, politique, économique ou idéologique (cf notamment notre politique linguistique d'enseignement aux migrants avec la mise en place du CAI). Il s'agit de montrer en quoi la crise de nos systèmes éducatifs nous amène à réfléchir tout particulièrement aux conditions qui favorisent (ou parfois entravent) la transmission et l'appropriation de notre langue par des étrangers. La dimension sociale et politique du FLE-FLS et notamment les engrenages classiques, plus ou moins masqués d'affaiblissement des faibles et de renforcement des forts. Il en est ainsi de la ghettoïsation des apprenants, ainsi que la marginalisation des enseignants face aux pressions qui s'exercent sur une discipline d'intervention, d'implication et d'arbitrage éthique. Il suffit de constater les grandes difficultés auxquelles sont confrontés les publics et les enseignants de CLIN de CLA et de CLA-ENSA.

C'est dans cette perspective également que j'ai souhaité mettre en place le n° 145 des ELA : « *Tensions et controverses en FLE-FLS : des conflits créatifs* ». Dans ce numéro nous avons voulu mettre en avant les contradictions qui ont fait et continuent de faire évoluer notre secteur. Ces antagonismes doivent être clarifiés et assumés afin de permettre la mise en place de structures adaptatives. Nous avons cherché à dénoncer un certain relativisme culturel au service d'une tutelle idéologique qu'elle soit religieuse, techno-scientiste, ou économiste et à proposer une pédagogie émancipatrice qui s'appuierait sur une culture cultivée, curieuse et critique et un peu moins sur une langue strictement fonctionnelle. Nous avons tenu à souligner, une fois encore, la déstabilisation grandissante à laquelle est soumis le secteur associatif de l'enseignement aux migrants, cela d'autant plus paradoxalement que le secteur a fait l'effort de se professionnaliser. Les méthodes de FLE ne sont pas adaptées à des élèves non francophones, quelquefois non scolarisés antérieurement. (Les capacités à développer sont très diverses : l'intelligence logique/spatiale, les lettres cursives/capitales, l'intelligence en équipe/le développement personnel). Plus que jamais l'université doit se sentir concernée par la formation professionnelle d'enseignants chercheurs pour ce public qu'elle a eu tendance à négliger.

*L'évolution nécessaire de la formation implique d'approfondir la réflexion dans deux domaines : le développement d'une compétence culturelle qui va de pair avec la mise en place d'une compétence éthique.*

La Didactique des langues a placé trop longtemps son intérêt sur l'unique objet d'étude (la langue), et elle a été un peu trop absorbée par les seuls problèmes méthodologiques pour s'intéresser vraiment à la formation et au développement des sujets apprenants. C'est maintenant un enjeu épistémologique essentiel que de penser, je l'ai déjà dit, la nécessité du lien entre conception du langage, apprentissage des langues et conceptions du sujet, société.

Il me paraît important de travailler la mise à distance de nos représentations, celles notamment qui concernent la construction de savoir-faire locaux relevant des habitus scolaires par exemple (cf. les malentendus culturels de l'enseignement « à la française » de notre littérature, de notre dissertation) Qu'enseigne-t-on sous le nom de littérature ? Quelles sont les finalités d'un tel cours ? Quel corpus d'auteurs et de textes, selon quels critères et quelles démarches ? Le passif scolaire des étudiants intervient comme une grille de lecture. Ainsi en France c'est au lecteur d'aller au texte et au centre se trouve l'analyse et le traitement scientifique de la littérature. Pour un Américain, à l'inverse, c'est au texte de venir au lecteur et l'étudiant a tendance à refuser toute abstraction. Favoriser ces regards croisés sur les représentations, les normes mises en avant dans l'enseignement d'une culture, est indispensable. Prendre en compte le contexte et ses paramètres que sont la culture d'origine, le passé scolaire, la situation professionnelle, le lieu d'enseignement etc.) devient désormais incontournable mais pas suffisant.

« *Pour une compétence éthique et déontologique en DLC* » (titre de ma conférence inaugurale du colloque annuel de l'APLV).

La didactique des langues a trop souvent tendance à ne se sentir aucune obligation vis-à-vis de notre humanité et tant pis si en classe la parole n'aboutit nulle part, si l'intérêt pour les structures (approche audio-visuelle), la communication (approche communicative) ont plus d'importance que le poids des mots et l'objectif de faire de nos apprenants des locuteurs responsables en langue-culture étrangère. L'interculturel, l'intersubjectivité mobilisent des représentations mentales, des valeurs, données par un milieu, un contexte socio-politique, socio-économique. Il n'est qu'à voir le débat actuel sur l'identité nationale. Pour les uns c'est une valeur de droite dont l'objectif serait de stigmatiser les étrangers et l'immigration ; pour d'autres il ne peut y avoir que des valeurs propres à une communauté et chacun doit se retrouver dans ses propres valeurs, et la laïcité, la démocratie, la liberté ne sont que des abstractions. La France émancipatrice des peuples s'est décomposée et les communautarismes se nourrissent de cette décomposition. Certes la morale universelle éternelle doit laisser la place à une éthique temporelle et immanente, mais ce n'est pas pour autant qu'il faille renoncer à la transmission de valeurs et s'en remettre à la loi de la jungle des dominants et des dominés. La morale s'apprend. La DLC ne peut rester neutre par rapport à ce débat où l'éducation joue un rôle majeur.

La conjoncture actuelle fait obligation aux enseignants de ne pas se défaire de leur rôle d'éducateur. L'objectif cognitif (qu'il soit linguistique ou culturel) ne doit pas l'emporter sur l'objectif éducatif (apprendre à instruire le jugement, à construire un cerveau éthique). Même si la vérité oblige à dire que les intéressés ne sont pas unanimes sur cette nécessité, dans le cadre d'un référentiel de compétences pour enseignants et formateurs je me propose de donner des éléments de définition, quelques propositions pour la mise en place d'une compétence éthique en DLC, une compétence éthique qui ne viserait pas à être injonctive (au sens autoritaire du terme), mais qui serait délibérative, réflexive et proposerait quelques points de repère notamment au contact de certains problèmes qui ne se posent pas que dans l'abstrait. En effet, la



question de l'éthique ne peut être posée que par rapport à un sujet, apprenant ou enseignant, conçu comme un être conscient, acteur et responsable. Un enseignant formé à l'exercice des responsabilités est à coup sûr mieux à même qu'un autre de rendre ses élèves responsables à leur tour.

Dans le champ de la réflexion épistémologique, l'éthique permet de repérer les idéologies justifiant l'action sur le terrain et de distinguer :

- celles qui sont nécessaires et positives (ex. possibilité pour l'apprenant de se libérer de sa culture d'origine et de développer ses capacités de discernement et d'autonomisation) ;
- celles qui sont partiellement satisfaisantes : en ce qui concerne les travaux du Conseil de l'Europe, il est à craindre que les différents systèmes éducatifs ne retiennent du *Cadre Commun de Référence* que le plus petit dénominateur commun, à savoir moins les dispositifs de formation des compétences et les dispositifs d'évaluation des performances des apprenants récupérables dans une logique purement sélective (à l'opposé d'une logique formative).
- celles qui sont déficitaires ou invalidantes sont ignorées. Par exemple, en ce qui concerne les acteurs de l'apprentissage que sont les enseignants-formateurs comment demander à des personnels de plus en plus fragilisés dans ce secteur parce que sans contrat stable, de continuer à s'impliquer. C'est le cas notamment des Alliances françaises où les enseignants ne peuvent bénéficier ni du droit français, ni du droit local.

#### *Éthique et déontologie l'au-delà et l'en deçà de la morale :*

En principe, la déontologie vise les devoirs codifiés et parfois non codifiés imposés à une profession. Pour qu'une déontologie prenne tout son sens en DLC, il faut que l'ensemble du champ soit pris en compte et définir des zones de responsabilité. Certes il y a la sphère du politique, du marché, mais il y a aussi la sphère des rapports entre enseignants et apprenants où sont mises en jeu les représentations sociales véhiculées par les relations pédagogiques, les contenus et stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Il y a des pluralités de comportements et de trajectoires, il y a des écarts d'équipement entre générations et entre catégories sociales (cf. Louis Porcher) L'empoignade classique entre l'évaluation des performances des enfants français et des enfants de migrants résulte d'une centration sur l'appartenance sociale et non l'appartenance culturelle qui est décisive, et ce n'est pas parce que le résultat est identique que la performance est obligatoirement la même. C'est ici encore une des limites du *Cadre Commun de Référence* ou tout au moins de l'utilisation qui en est faite : on focalise sur le contenu, on fait l'économie du parcours, on pilote par les produits finaux attendus (les compétences acquises) et on oublie les processus de construction de ces compétences. Or, c'est la manière de s'y prendre qui va permettre la formation et surtout de renouveler la façon d'enseigner-apprendre les langues. En outre, il faut rappeler que tout n'est pas évaluable, et que ce qui n'est pas évaluable n'est pas nécessairement moins important à savoir la qualité de la relation à autrui, la créativité, la sensibilité par exemple.

De même, au mythe fallacieux d'une pseudo neutralité pédagogique et idéologique doit répondre une réelle formation des enseignants à la méta-

communication et à la pédagogie du conflit en valorisant, entre autres, les approches qui suscitent et légitiment la polémique, le débat, l'argumentation en classe de langue. L'enseignant doit permettre à l'apprenant de détecter le niveau de communication auquel il se situe. On ne saurait, par exemple, mettre sur le même plan des informations et des arguments moraux et des informations ou des arguments commerciaux. L'enseignant-formateur doit apprendre également à se situer par rapport aux questions de l'intégration, de l'emprise de la communauté d'origine.

Enfin, la DLC que je souhaite promouvoir se refuse non seulement à séparer langue et culture, mais intègre à son projet, la dimension éducative, une dimension fondamentale de type éthique par un travail pour la promotion de certaines valeurs universelles telles que l'esprit critique et le respect de l'autre. L'« apprentissage tout au long de la vie » prôné par le Conseil de l'Europe ne saurait donc se réduire à une formation professionnelle étroitement fonctionnelle ou utilitariste. Sur ce plan, la logique purement méthodologique, une tendance forte du champ, a encore trop tendance à l'emporter sur la logique axiologique, dommageable en milieu éducatif. Face à la montée inquiétante des violences, spécialement dans les milieux juvéniles, il faut contribuer à donner des repères en matière de valeurs (leurs contradictions tout autant que leurs complémentarités) et aider à refonder un enseignement laïque et républicain. C'est ce propos que je reprends dans mon article intitulé « *La dynamique conflictuelle de l'éthique* » (ELA n° 145). J'y ai défendu la mise en place d'une compétence transculturelle : l'approche transculturelle telle que je l'envisage s'éloigne de la conception américaine trop multiculturaliste et communautariste. La légitimité formative des langues étrangères s'appuie sur une formation à la mobilité intellectuelle et sur la nécessité de promouvoir, par le débat contradictoire, les valeurs universelles liées aux droits de l'homme et à la dignité humaine.

Il faut, de ce point de vue, éviter dans notre façon d'enseigner la culture, une approche strictement interculturelle qu'on trouve un peu trop en ce moment dans notre secteur, et qui conduit à relativiser contenus et valeurs. Tout ce qui est culturel n'est pas forcément acceptable ou respectable pour des sujets qui ont le pouvoir d'interroger et de délibérer.

En cette période où l'on parle d'identité nationale, de « Ministère de l'intégration et de l'identité nationale », dans un contexte où l'on relativise de plus en plus l'importance de l'école et donc les effets de notre enseignement, où les enseignants disent ne peut plus garantir l'efficacité de rendre réceptifs les élèves lorsqu'on parle de xénophobie, et où l'on renonce à enseigner la Shoah, bref en cette période de pessimisme éthique bien éloigné de la fonction de socialisation de l'école, je tiendrai un discours militant. La DLC doit éviter la dérive instrumentaliste actuelle : l'accent mis sur l'ustensibilité d'une langue, seul moyen de légitimer la culture est une manière de réduire les relations sociales à des relations professionnelles. La DLC pour laquelle nous devons militer participe plus que jamais de l'émancipation des individus : argumentation, esprit critique sont plus que jamais nécessaires.

Je voudrais terminer plus particulièrement sur une autre dimension de l'éthique : la *déontologie*. La DLC se doit d'assumer toutes ses responsabilités vis-à-vis des enjeux tant personnels que sociaux (ceux de l'éducation et de la professionnalisation en particulier).

En tant que discipline d'intervention, elle souhaite prendre ses responsabilités vis-à-vis des enseignants-formateurs qu'elle forme et des diplômés qu'elle délivre. Le collectif FLE - FLS que je préside a travaillé sur l'élaboration du Livre blanc du FLE-FLS dont j'ai assuré la rédaction finale. Ce livre blanc s'adresse aux dirigeants politiques et développe un ensemble de propositions visant à :

- a) la reconnaissance de la discipline *Didactique des Langues-Cultures*
- b) la reconnaissance statutaire et institutionnelle des enseignants en FLE-FLS du secteur public et du secteur privé en France et à l'étranger.

*Jean-Jacques Richer*

*Maître de Conférence à l'Université de Dijon*

Je vais tenter de replacer la réflexion au niveau du Gerflint et des revues Synergies. Le Gerflint est en fait un réseau de revues et de chercheurs. Or on observe actuellement qu'il ne fonctionne pas en tant que tel ou très peu. Autrement dit, il y a certes des contacts à l'intérieur de chaque pays où des communautés de chercheurs qui se mettent en place, mais quant aux communications entre les différentes rédactions et les personnes qui collaborent à Synergies, la mise en communication n'est pas faite. Donc, c'est un des impératifs fondamentaux que cette mise en réseau des membres de cette synergie. La première des choses, ce serait peut-être de commencer par s'identifier en termes de chercheurs : qui fait quoi ? On est bien incapable ici de donner des détails précis sur les domaines de recherches de chacun. La première chose à faire est de s'identifier en tant que chercheur. La deuxième chose c'est que les revues Synergies pour qu'elles acquièrent un poids institutionnel, une reconnaissance au niveau international, doivent se doter d'un programme de recherche. Jacques Cortès a mis sur pied un réseau mondial et je pense que c'est une richesse qui actuellement n'est pas du tout exploitée. On devrait ainsi se doter d'un programme de recherche permettant aux grandes compétences d'intervenir. En outre, le fait que nous soyons tous d'une culture éducative et d'enseignement différente, devrait nous intéresser pour centrer notre observation. On devrait ainsi profiter de cette recherche pour apporter des éclairages différents sur des problématiques qui nous sont communes. Il y a, notamment, un travail à faire sur l'histoire de l'enseignement du français dans chaque pays. Est-elle constituée ? Est-elle connue ? La semaine dernière, j'étais en Argentine. J'ai demandé depuis quand on enseignait le français ? La réponse a tardé à venir : 200, 300 ans, on en n'en savait rien du tout. L'histoire de l'enseignement du français dans les pays n'est pas faite ! Force est de rappeler aussi un autre thème que Chantal vient d'évoquer : le Cadre européen. Ce qui me frappe, c'est que ce Cadre qui est *européen*, donc théoriquement limité à l'Europe, est devenu *mondial*. Ce statut est imposé partout : en Chine, en Amérique du Sud aussi. Il faut s'interroger sur de tels faits, car le Cadre n'a pas valeur de vérité universelle et l'on doit donc croiser nos points de vue à son sujet. L'autre thématique

est celle de l'interculturel ou du co-culturel. Elle est singulièrement franco-française. On a un éclairage franco-français qu'il faudrait l'enrichir d'autres points de vues. Les revues *Synergies*, par ailleurs, ne doivent pas devenir le lieu d'un applicationnisme didactique de la didactique française, mais un lieu où l'on étudie les didactiques dans leurs diversités. On n'a donc pas à transformer les revues *Synergies* en outils reproduisant ce que l'on pense en France. Voilà quelques axes de réflexion et je vous laisse donc la parole pour voir dans quelle direction on pourrait se diriger. Il me semble important, pour l'avenir des revues *Synergies*, de conduire une réflexion sur ces sujets pour éviter de cumuler des revues faisant ce que l'on appelle de la « littérature grise », c'est-à-dire des travaux qui finissent sur des rayons couverts de poussière. Donc, il me semble que, pour éviter cela, les revues *Synergies* doivent se doter d'un programme de recherche dans l'éclairage mondial actuel.

*Serge Borg*

Merci Jean-Jacques. Il était une fois un petit garçon qui avait 7 ans, c'est l'âge de raison, l'âge du Gerflint. Il est évident que l'on est issu d'une certaine matrice qui est ce qu'elle est et que les préoccupations qu'on a eues depuis le départ du réseau, sont vraiment de l'ancrer dans la réalité actuelle et de le structurer. Ce n'est pas la première fois que tu nous fais ce reproche, fort justifié d'ailleurs, qui revient à dire que, la toile une fois tissée, il faut la structurer. On n'attendra pas l'adolescence pour cela. Je pense même que c'est déjà en cours, car on se dote de plus en plus de moyens pour le faire avec le site et le forum.

Mais tout cela demande une coordination forte et même une adhésion franche et profonde des rédacteurs en chef à ce projet global. Je pense que l'appel lancé est très bon pour engager cette dynamique transversale et déboucher sur ce rapport entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage que Chantal et toi avez fort bien expliqué, même si la matrice traditionnelle, quoique fort malmenée aujourd'hui, se maintient plus ou moins en dépit de tous les efforts pour la mettre à l'heure d'aujourd'hui. Mais il faut faire les choses en souplesse, bien identifier ce qui doit l'être et ne pas obligatoirement pratiquer la politique de la table rase. Dans l'axe diachronique, l'histoire est difficile à saisir. Nous parviendrons sans doute à la reconstruire et même à en formaliser le mouvement à la lumière des travaux des rédactions locales qui feront remonter ce genre de projet. Je pense que tu as tout à fait raison d'aller dans le sens d'un grand Groupe de Recherche ou d'un Programme de Recherche capable d'identifier des axes et de les décliner. Soyons prudents toutefois: au sein du laboratoire d'une même université, avec plusieurs axes de recherche, on peut se demander comment et pourquoi les gens en arrivent à s'entretuer. Alors au niveau mondial qui est le nôtre, avançons sur la pointe des pieds. Au Gerflint, nous avons cinq ou six axes de recherches et notamment celui qui s'appelle « L'appropriation des langues », c'est-à-dire, n'ayons pas peur des mots, la « Didactique des langues et des cultures » impliquant beaucoup de choses : les outils d'analyse du discours, le traitement automatique des langues », la linguistique, la sociolinguistique, la pragmatique, etc. J'en passe. Ce que tu préconises, ce que préconise Chantal est très bon, mais tout cela doit être

inscrit dans la durée, ne peut pas faire l'objet d'un traitement immédiat. Il faut donner le temps au temps. Mais je dois te rassurer : on ne va pas perdre le temps qui est le nôtre dans l'adolescence puisqu'on n'a que 7 ans. Nous devons tout de suite aller à 18 ans, car nous avons toutes les raisons de penser qu'avec les outils dont nous disposons actuellement, notamment l'Internet, le forum, le site et tous les moyens pour accélérer le processus de mise en place dont tu parles, ce programme de recherche transversale trouvera rapidement sa place.

*Patrick Chardenet*

Je voudrais attirer l'attention sur quelque chose qui me semble important, tout en allant dans le sens de ce qui a été dit. Tu as relevé, fort justement, Jean-Jacques que le réseau des revues Synergies doit mieux fonctionner en tant que réseau et surtout qu'il ne doit pas devenir l'arme applicationniste d'une didactique franco-française. Or nous savons que le réseau des revues est très fortement soutenu par les agents de la coopération française à l'étranger qui sont les vecteurs inévitables d'une perception et d'une construction franco-françaises de la diffusion du français, ce qui tend parfois même à nous pousser, en tant qu'universitaires, vers cet aspect là. Il nous faut prendre garde, en tant qu'acteurs français, à cette tendance qu'on aurait à entraîner nos collègues étrangers dans l'applicationnisme d'une didactique centrée sur la France. Nous avons, en référence à cela, l'obligation d'ouvrir le réseau des revues Synergies sur le multilatéral. J'ai un souvenir très fort qui m'est resté à propos de la préparation du Congrès FIPF qui se tiendra à Québec en 2008. L'été dernier, nous avons eu une grande réflexion sur les thèmes qui seront développés à ce moment-là. Jean-Pierre Cuq était là au nom de la FIPF et nous avons été amenés, avec nos collègues Québécois, à parler de « Français Langue Seconde » dans des significations différentes. Les Québécois ne connaissaient pas les travaux de *Jean Pierre Cuq* sur le Français Langue Seconde. De part et d'autre, ce qui m'a frappé, c'est que nous avons des centralisations très fortes. Chacun développe sa didactique : les Québécois la développent de façon très particulière en se centrant évidemment sur l'Amérique du Nord, et nous, nous développons en France une didactique apparemment plus ouverte, mais centrée en France sur des situations et des appareils très différents et certainement plus puissants. Alors, faisons bien attention, à ne pas imposer un point de vue qui risquerait de soulever des problèmes aigus.

*Urbain Amoa*

Je voudrais appuyer ce point de vue, mais dire aussi que la question du réseau est une simple mise en perspective. Les différents travaux conduits jusqu'à ce jour m'amènent à observer que nous allons dans une dynamique de mise en réseau et non de mise en côte à côte ou d'alignement des équipes sur le même modèle, même si certains peuvent avoir cette impression au départ. Une transversalité est en train de s'établir et je crois qu'il faut aller vite certes, mais qu'il faut aussi se donner le temps nécessaire à son accomplissement. Je voudrais aussi souligner qu'hier comme aujourd'hui la question de l'identification des compétences est revenue dans nos débats. Peut être est-ce le lieu de faire passer une feuille pour que les rédacteurs en chef indiquent au moins leurs

noms et leurs domaines de compétence afin de pouvoir exploiter telle ou telle compétence dans tel ou tel autre réseau, telle ou telle autre revue.

Sur la question de l'histoire de l'enseignement du français dont parlait Jean-Jacques, je crois que la petite expérience que j'ai de l'OIF et de la FIPF, m'indique qu'il ne faut pas non plus répéter ce qui se fait, parce que la FIPF fait chaque année l'histoire de l'enseignement du français de par le monde. Il est vrai qu'il faudra qu'on arrive à faire une synthèse dans un seul numéro, mais il m'étonnerait beaucoup que l'on veuille prendre cette dimension comme une préoccupation de recherche fondamentale. Je souhaiterais personnellement que le lien que nous devons établir entre nous, ou qui est déjà établi entre l'AUF, l'OIF et la FIPF, permette aux différentes institutions, et à la nôtre aussi, d'affirmer leur spécificité, donc de donner un apport qui ne soit pas de simple répétition. C'est une lecture complémentaire que je fais. Il n'y a pas d'implicite particulier à lui donner. Je pense également, sans doute avec Chantal Forestal, que la formation des enseignants se décline sous la forme d'une équation complexe :

*formation d'enseignant = compétence linguistique + compétence culturelle + éthique*, cela devrait être l'équation à résoudre dans toute approche unissant, dans le droit-fil de l'enseignement de Morin, la reliance à la complexité. Mais ce qui importe, c'est que chacun s'exprime en toute liberté dans le cadre qui convient.

Gérard Vincent Martin

J'ai entendu et compris ces deux exposés et les remarques qu'ils ont déjà suscités. Par rapport à ce que tu dis Chantal sur l'enseignement relié au social, il faudrait peut-être qu'on puisse montrer et présenter à nos collègues rédacteurs en chef ce qu'est une recherche-action et ce qu'on peut y mettre notionnellement. Je me souviens d'une réflexion de Robert Bouchard dans un colloque à Strasbourg, il y a quinze ans. Il avait parlé de « recherche impliquée », je dirais presque de recherche « impliquée dans le social ». Ce sont là des notions à éclaircir par rapport à ce que tu as dit. Je te remercie aussi d'avoir fait état de ce beau numéro 145 de la *Linguistique Appliquée* qui va bientôt paraître. Tu dis, un peu comme Jean-Jacques, ce qu'est le français langue seconde. Je voudrais à ce sujet évoquer mon expérience personnelle. Je me suis occupé du sort de milliers de prisonniers en 2006, dans les centres de détention et les Maisons d'Arrêts de Haute Normandie où interviennent admirablement des enseignants de langues et cultures d'origine diverses. Ce sont des contractuels de l'enseignement à qui l'on leur parle évidemment de DLC, mais qui se sentent abandonnés. On trouve là des profs d'arabe langue étrangère, de turc, de grec et il y en a même qui enseignent leur langue maternelle dans des zones d'éducation prioritaire en grande menace de disparaître. Gros problèmes d'éthique. Un jeune Tunisien, par exemple, enseigne l'arabe à des petits Sénégalais. Comme ses collègues, il est perdu et se dit : « oui, bien sûr, c'est de l'arabe que j'enseigne, mais quel arabe et avec quelle culture ? ». Pour rejoindre ce que disait Jean-Jacques, je pense qu'on pourrait faire un numéro complet centré sur l'accueil des populations étrangères dans chacun des pays des gens qui sont réunis ici. Je le dis comme ça : l'accueil des populations de culture étrangère, n'est-ce pas aujourd'hui un problème crucial ?



*Chantal Cali*

Je voudrais réagir à l'exposé de *Chantal Forestal* sur deux points :

Je ne travaille pas en France, mais à l'étranger et mon milieu d'intervention n'est pas universitaire, mais situé dans la formation d'adultes appelés à exercer ensuite leurs fonctions dans des organismes internationaux. De quelle culture parlons-nous quand on parle de langue et de culture dans un contexte international ? Je me trompe peut être, mais cette dimension de français langue internationale, apparaissant dans le sigle même du Gerflint, implique débat sur sa propre définition. Qu'advient-il de la culture d'une langue quand elle prend le statut de langue internationale ? N'est-on pas passé un peu vite sur cette question qu'on ne peut traiter en disant simplement: « c'est horrible, ce n'est pas éthique, qu'est-ce qu'on en fait ? C'est mauvais. On étouffe le français international ». C'est un peu ce que j'ai compris en écoutant les exposés, mais peut-être me suis-je trompée. Un peu de polémique me paraît nécessaire. Si l'on y regarde de plus près, l'anglais, qui est la langue internationale par excellence, n'est pas mieux loti. De quel anglais s'agit-il ? De celui qu'on appelle « globish » et dont on se moque parce qu'on dit qu'il s'agit d'une langue purement « transactionnelle » ? Je m'interroge donc : est-ce qu'on est obligé de penser les choses en les opposant ? Est-ce qu'on ne pourrait pas dire la même chose pour le français langue internationale ? De quelle culture parle-t-on quand on parle du français comme langue internationale ? Je suis désolée de le dire, mais le français qu'on utilise dans les milieux internationaux, pour se faire comprendre de ses collègues, se cantonne à des niveaux très simples, très pauvres même. Quelle attitude adopter par rapport à cela ? Si l'on veut soutenir le français dans les milieux internationaux, il faut accepter l'idée que ce ne sera pas le français de Voltaire, de Rousseau ou de Victor Hugo et qu'on peut avoir des étudiants qui ne se posent pas la question des références culturelles nobles du français dont ils n'ont que faire parce qu'ils veulent seulement parler le français pour des visées fonctionnelles immédiates. Il faut donc réfléchir à ces contraintes là si l'on veut que le français devienne ou reste vraiment une langue internationale. Bref, il faut aussi pouvoir vivre avec ce français là. Quelques écrivains francophones ont publié récemment un livre sur la littérature monde où ils se posaient à peu près la même question : quelle culture ? Est-ce qu'il n'y a pas, de plus en plus, une culture du métissage comme le disait tout à l'heure *Chantal Forestal* ?

Mon second point porte sur le Cadre Commun de référence du Conseil de l'Europe. Contrairement à ce qui a été dit, il n'est pas strictement européen. Dès la création du Conseil de l'Europe, en 1947, les États-Unis et le Japon ont été admis comme observateurs dans le Conseil des ministres du Conseil de l'Europe. Le Cadre Commun de Référence pour les langues n'a donc pas été réduit à la dimension géographique européenne et a pris d'emblée une dimension mondiale puisqu'on compte actuellement 49 membres.

*Serge Borg*

Pour en venir très rapidement au Français Langue Internationale, nous sommes responsables et coupables dans sa formulation. Il faut toujours revenir à l'histoire. Vous imaginez le terme de « *didactologie* » en plein réseau culturel du bout du monde... *Didactologie, scientologie*... On nous regarderait comme des extra-terrestres. Cette terminologie scientifique est le confort des laboratoires de recherche avec des Maîtres de conférences pro-linguistiques ou pro didactiques. Ce serait le village gaulois dans le grand village du réseau culturel français, avec ses impératifs de communication. Une collègue m'avait dit lors du premier colloque du Gerflint : « il faudrait que l'on se penche beaucoup plus sérieusement sur le concept de français langue internationale ». le Français Langue Étrangère est un concept déjà établi, le Français Langue Seconde a connu toutes les déclinaisons possible, mais le FLI mérite d'être un objet d'étude sur sa spécificité épistémologique, dans le cadre de projets: « langue support », « langue vecteur », « langue au service de... » etc. Jusqu'ici, c'est vrai, on n'a pas creusé cela, on n'a pas eu le temps, on s'est « éparpillé » dans le sens noble du terme. Il n'est pas nécessaire de faire de la repentance. On n'en sortirait plus. Pardon pour l'effervescence et pour le caractère quelque peu disparate des choses, mais lancer un programme de recherche me paraît téméraire. Dès lors que l'on crée une revue dans un pays, ne l'écrasons pas d'emblée sous une chappe de plomb. Laissons-la s'exprimer. Avant même de se lancer dans un programme de recherche imaginé en France, les gens veulent écrire en français, s'exprimer sur des thématiques qui leur tiennent à cœur, d'où le fait que des articles épars sont admis, pour prendre le contrepied des *Etudes de Linguistique Appliquée* et où l'on continue de penser qu'il n'y a pas place pour des articles épars. Ces articles ont été justement admis pour répondre à toutes les aspirations des jeunes doctorants qui veulent à tout prix s'exprimer sur leurs sujets de recherche, qui en ont même un besoin imminent. Cela est un peu atténué dans les dernières revues. On est dans la phase où tout le monde est rassasié et souhaite passer à la phase « programme de recherche ». Mais encore une fois, il faut laisser le temps au temps.

*Madeleine Rolle-Boumlic*

Je voudrais revenir à cette idée de vivier de chercheurs puisque cette après-midi on devait parler du « Gerflint et la recherche scientifique », ce qui me paraît être un point très important. Constituer un vivier de chercheurs de par le monde est une grande idée, et je pense que le Gerflint est l'occasion rêvée de le constituer ne serait-ce que par rapport à tous ceux qui écrivent à l'intérieur des revues Gerflint. On devrait pouvoir trouver un système très pratique, une sorte de petite fiche à remplir par chaque auteur qui nous permettrait de la diffuser, puisque maintenant il y a un site, pour précisément constituer ce vivier. Nous, par exemple, avons souvent des besoins autres que d'écrire des articles, mais de connaître un chercheur sur un point particulier donné, de le trouver de par le monde et éventuellement, de l'associer à un projet. C'est un moyen de se connaître et je pense que le Gerflint pourrait nous donner l'occasion de constituer ce vivier. Je pense que c'est l'occasion et que c'est une très bonne idée. Je voulais aussi juste rajouter une petite chose par rapport à ce qu'a pu

être soulevé comme problèmes par plusieurs. Il faut effectivement se méfier d'une didactique franco-française. Je pense au contraire que le Gerflint est l'occasion pour que cela ne se produise pas car il permet à chaque pays de pouvoir mettre en exergue sa propre recherche. Personnellement, je travaille sur ce qu'on appelle « le français sur objectifs spécifiques » et, en Algérie, il n'y a rien, mais alors rien à voir avec ce que l'on fait en France dans la recherche. Nous avons des objectifs spécifiques et, chaque fois que j'ai fait venir des pontes français sur la question. Cela n'a pas fonctionné. Il y avait toujours un problème : on a des étudiants qui sortent d'un cursus arabisé et qui doivent effectivement entrer tout de suite en 1<sup>ère</sup> année d'université avec un enseignement complètement en français. Si l'on n'est pas homme ou femme de terrain, on ne parvient pas à comprendre la réalité. Finalement, on a créé un français sur objectifs spécifiques en Algérie qui correspond bien au terrain et maintenant les enseignants vont former leurs étudiants à ce français sur objectifs spécifiques-là. Ce sont des Algériens et non pas des Français. J'ai refusé d'avoir des Français maintenant et on constitue des équipes d'Algériens. Je veux dire par là que ces gens-là n'ont pas de diktat, mais quelque chose d'autre à proposer. Les revues du Gerflint, par leur positionnement, permettent de présenter un autre aspect de la réalité des problèmes à traiter. Je pense que chaque pays doit avoir sa vision. Ce qu'il faut, c'est pousser à la réflexion, mutualiser toutes les expériences et sortir des diktats. Je pense que l'unité du réseau nous permettra de surmonter ce problème.

*Fabrice Barthélemy, Istanbul*

Je souhaite remercier Chantal pour son exposé et aussi pour son investissement militant dans le champ du FLE parce que je crois qu'on a besoin de cette énergie dans la période sombre que nous vivons aujourd'hui et qui risque de l'être encore plus dans l'avenir. Vous avez évoqué, Chantal, le concept de « Champ » et c'est vrai que vous avez fait référence à Louis Porcher qui a lui-même bien décrit et analysé les mécanismes qui s'opèrent dans le domaine du FLE dans un ouvrage intitulé *Enseigner et diffuser le français, Une profession* (Hachette 1984) ; et puis dans un autre encore qui fait référence dans notre domaine : *Champs de Signes*, (Didier 1987). Il y montrait effectivement quelles sont les instances administratives qui composent notre « champ », quels en sont les acteurs, les cartes et atouts qu'il offre, les stratégies et positions de tous les acteurs etc. En ce qui concerne les outils de recherche dans ce domaine, la sociologie était au premier plan et cela m'a beaucoup servi. Pour rebondir sur votre exposé, je voudrais vous recommander de relire, si vous ne l'avez pas en mémoire, l'article que Louis Porcher a publié en 1976 dans les ELA : « M. Thibaut et le bec Bunsen » qui est un classique toujours d'actualité, repositionnant bien les choses. Une autre revue pourrait être intéressante sur ce thème, le numéro des *Cahiers de l'ASDIFLE*, intitulé : « Y a-t-il un français sans objectif spécifique ? ». Ce qui me semble important dans cette histoire, c'est qu'on assiste aujourd'hui à des dizaines de spécialités alors on n'en avait que quatre ou cinq auparavant. On a une vraie modification des publics, des attentes, des objectifs qui questionne de plus en plus l'enseignement du FLE, ce qui nous conduit forcément à des changements méthodologiques importants.

*Gérard-Vincent Martin, Rouen*

C'est une question que je pose à Serge, le GERFLINT, le site ou l'acronyme. FLINT est né en 1993 - c'est pour la petite histoire rapidement - Jacques Cortès était membre du laboratoire Dyalang avec Régine Legrand. Jacques avait son groupe sur le Français langue Internationale et cela constituait une provocation à l'époque pour les linguistes. J'en étais co-responsable. Et je me souviens que le supermarché Continent avait lancé une sous-marque de GRUNDIG, des téléviseurs qui s'appelaient FLINT. On en riait beaucoup à l'époque.

*Serge Borg*

Oui, bien sûr, FLINT, nous y avons pensé à Sao Paulo au Brésil, mais j'ai tout de suite regardé devant, FLINT c'était SILEX. On s'est dit qu'on n'allait pas s'appeler SILEX.

*Michael Kelly*

Merci bien, c'est un débat qui m'a paru très riche et qui m'a aussi laissé un peu confus sur certains points. J'ai deux commentaires à faire. Le premier concerne le rôle de soutien des ambassades de France et des services gouvernementaux de la France vis-à-vis des Synergies Pays. D'abord, je suis content d'avoir eu l'expérience positive que nos agents au Royaume-Unis n'essayent pas d'imposer leur point de vue. Je dirai même que, s'ils avaient essayé d'imposer un point de vue, cela aurait tué l'initiative et je pense que les autres Synergies Pays auraient eu les mêmes réactions. Le deuxième commentaire concerne le concept de « Didactologie des langues et des cultures » que j'apprends aujourd'hui car il est inconnu dans notre pays. « Didactologie des langues » oui, c'est bien connu, mais ajouter « et culture » ou « -Culture » cela me pose un problème, car on ne parle pas de « didactologie des cultures » et même « de la culture dans le discours » et je me demande ce que cela pourrait être. Mes grandes interrogations sont les suivantes : « qu'est-ce que la culture » ? « Qu'est-ce que les cultures ? » et « est-il possible d'envisager une didactologie qui puisse recouvrir l'immense richesse du domaine culturel ? » sans parler des débats très profonds qui traversent tout le domaine culturel et qui opposent des écoles de pensée de façon assez conflictuelle. Je pense qu'ajouter le terme de 'culture' est un processus que j'ai du mal à comprendre. Cela mérite une réflexion approfondie.

*Serge Borg*

Finalement, voici un point de vue hyper-linguistique. Vous rentrez chez nous avec l'idée que le mot « culture » serait une hérésie ?

*Chantal Forestal*

Oui, la façon suivant laquelle vous posez le débat est identique à celle du CNU. J'y suis depuis 4 ans et je puis vous dire que ce n'est pas le moindre des paradoxes de voir qu'on peut parler, par exemple, d'un dossier en langue

coréenne où l'on admet qu'il y a de la culture, mais que, dès qu'on arrive au français, il faut que cela soit de la linguistique et surtout pas de la culture. Alors, si par malheur, on parle, par exemple, du problème de la biographie des auteurs, ou si l'on trouve dans le dossier de l'analyse de discours, comment faire sans travailler sur la culture et sur les contenus idéologiques sous-jacents ? Je ne vois pas, à l'heure actuelle, quel que soit les courants de l'analyse de discours, qu'on puisse faire de l'analyse de discours sans repérer les valeurs, les contenus qui y sont véhiculés etc. A partir de là on fait bien de la culture, non ? Evidemment, la linguistique s'en est très bien sortie jusqu'ici, au niveau du CNU. Tant qu'elle avait la transformationnelle ou la structuraliste, ça passait. Mais avec la « Linguistique de l'énonciation », les problèmes ont commencé sérieusement, ensuite « l'analyse de discours » puis « la pragmatique de la parole » ont jeté les linguistes dans le plus grand embarras. Catastrophe totale même ! Vraiment si l'on continue à parler de la langue sans parler de la culture, c'est finalement arriver à ce que je disais tout à l'heure de l'utilisation fonctionnelle, utilitariste des travaux du conseil de l'Europe. On en arrive à instrumentaliser la langue et petit à petit, les contenus disparaissent. Je peux vous assurer que quatre ans de CNU passés à ressasser la méthodologie de » la recherche, c'est vraiment l'enfer. À force de se centrer sur une épistémologie sans âme, à force de retrousser les virgules et de s'intéresser à du formalisme, on oublie l'essentiel qui est dans les échanges culturels dans la langue et de langue à langue. Si la langue n'est pas là pour échanger du sens, des problèmes réels commencent à se poser. On écrit de grosses brillantes thèses et on se demande ce qu'on va faire avec. On ne peut rien en faire au niveau de l'apprentissage d'une langue et de sa diffusion. On s'enferme dans un travail uniquement explicatif et descriptif, mais sans débouché, sans avenir. Je comprends bien que, pour une langue inconnue, on fasse de la description et qu'on ait une méthodologie d'approche. Mais pour tout ce qui concerne la réflexion scientifique sur les langues actuelles, séparer la langue de la culture, pour moi, c'est une aberration ! Maintenant évidemment, on pourrait faire appel à l'Anthropologie culturelle, à la Sociologie mais on ne le fait guère puisqu'on veut parler de la langue comme objet concret en évitant toute vision de cet objet comme langue-culture. On parle d'approche systémique, mais de quel système s'agit-il ? À force d'avoir des outils descriptifs, on ne sait plus ce qui est en interaction et en interrelation, le problème de l'intersubjectivité, du sens que l'on donne au texte, disparaît dans cette perspective-là. Donc, pour moi, quand on apprend une langue, on apprend aussi à transmettre du sens et donc de la culture. On a un enseignement aseptisé depuis 40 ans. La double complémentation en français du type *je le vois, il me le donne*, bien sûr, c'est très utile et l'on a le droit de passer des heures sur ces mécanismes grammaticaux. C'est très bien d'avoir un apprentissage « en kit », d'aller vite, d'avoir des apprentissages courts, mais que valent-ils si l'on ne communique pas du sens ? Maintenant, les gens qui communiquent, veulent communiquer du sens et pas uniquement des formes.

*Serge Borg*

Il ne me serait jamais venu à l'idée de critiquer ou de confirmer le Cadre Européen Commun de Référence. Je trouve qu'il a mis une certaine lisibilité en

termes de graduation, mais chez moi - il faut toujours faire son autocritique, jamais celle des autres - il faut voir comment les enseignants-chercheurs du CLA (dans la revue *Terre de FLE*) s'en sont pris à lui ! C'était une vraie damnation. Il y avait péril en la demeure, notamment sur la question de la maîtrise de la langue et de la conceptualisation. Personnellement, je n'ai rien vu et je trouve que c'est un cadre plutôt commun qui n'est pas européen. Je peux très bien comprendre qu'il y ait maintenant de l'ostracisme chez certains et même des oppositions. Pour revenir à la question de la culture, c'est vrai que là se situe « the clash of conceptions » « non de civilisations ». Pour nous, la langue est une valeur déduite de la culture et pour beaucoup, la culture est une extension du morphème, mais je crois foncièrement, comme toi Chantal, qu'il n'y a pas de langue sans culture.

*Chantal Forestal*

Avec l'entrée des IUFM dans l'Université, j'ai eu l'occasion de participer à des séminaires. Nos collègues en sont encore à découvrir le CECR. Comme ce sont des applicationnistes et des programmatistes convaincus, ils l'appliquent, et ce n'est pas le Cadre Européen qui est en cause, mais précisément l'application qui en est faite. Pour eux, c'est un bréviaire. Les niveaux et parcours de l'apprenant sont mis de côté. Ce qui est important c'est le résultat. Se pose donc le problème de l'utilisation du CECR. Les descripteurs, la typologie, le systémisme, toutes les catégories de description sont à l'honneur. C'est certes intéressant parce qu'on peut étudier des actes de paroles et des activités langagières, mais le problème reste l'utilité du savoir mis en œuvre dans une classe de langue. Quels types d'activités propose-t-on pour mettre en place ce Cadre Européen ? On peut en imaginer de nombreuses : réflexion, préparation ou simulation. C'est cela qui nous intéresse, même si nous n'avons aucune intention malveillante à l'égard des experts.

*Serge Borg*

Je crois que le CECR est le prolongement du manuel. Il y a toujours eu des charges contre le manuel. Maintenant c'est le Cadre qui dégoûte.

*Enrica Piccardo*

Je voudrais intervenir sur cette question du Cadre parce qu'elle me questionne particulièrement. Je viens de déposer un projet au Centre Européen de Langues Vivantes de Graz et je trouve qu'il y a non seulement une mauvaise application du Cadre, mais aussi une mauvaise formation des professeurs à son utilisation. Mais quand on tombe dans le scénario critique, comme cela est d'évidence le cas ici, il faut aussi savoir faire son *mea culpa*. En cherchant tous les défauts possibles, tous les manques du Cadre au niveau de la recherche universitaire, je crois qu'on est mal parti. Déjà on lui donne un statut qu'il n'est pas censé avoir parce que c'est un outil pragmatique pour servir, et qui a bien accompli sa mission de parler le même langage d'Helsinki à Lisbonne, de la Turquie à la Russie et maintenant au-delà de l'Europe. C'est cela l'essentiel mais on a toujours un peu tendance à vouloir une Bible. C'est sur cette base qu'on se



lance dans l'exégèse et la critique. Je suis désolée, mais le Cadre ne s'est jamais voulu dogme ou Bible. Il est simplement déplacé de faire une critique du type : « il manque ceci ou cela ». Si l'on avait un Cadre vraiment complet - j'ai personnellement un peu peur des choses complètes car on sait où cela nous conduit - les critiques seraient encore plus véhémentes sans doute. Disons-le clairement : il ne nous reste plus qu'à l'appliquer en y mettant tous les aménagements que l'on veut. C'est un outil à la disposition de tous. Ne lui demandons pas plus qu'il ne peut ou ne veut donner. Il faut donc réfléchir partir de là et construire.

Cela dit, je suis d'accord pour dire que, suite à une mauvaise formation, voire à une formation inexistante, l'enseignant seul ne peut rien faire sinon prendre ce qui est apparemment le plus simple, à savoir les grilles, et tomber dans le désarroi parce qu'il se dit : « tiens, mais en combien de fois et de manières dois-je démultiplier mon évaluation ? ». À ce moment-là, il se sent mourir. Cela n'était évidemment pas le but des créateurs du Cadre qui ne voulaient que faire prendre conscience que beaucoup de choses faites de manière un peu naïve et instinctive ne sont finalement pas si mauvaises que cela. Dès lors, on peut bien mettre en place des évaluations qui nous permettent de nous déplacer dans une Europe de plus en plus petite. La question de la culture est aussi à relativiser, parce qu'une approche qui intègre vraiment la culture est vraiment une approche française appartenant à la didactique française, francophone. Ce n'est pas comme cela partout dans le monde. Il faut donc bien admettre qu'il y a d'autres manières de voir la didactique. C'est une des difficultés du Cadre: mettre ensemble une approche axée sur la culture et une autre qui l'est beaucoup moins. Il a bien fallu faire avec cela.

#### *Chantal Forestal*

J'ai pris des précautions, dès le début de mon intervention, de dire que c'est l'utilisation qu'on fait du Cadre dans les IUFM, et non le Cadre lui-même qui est en cause. Je vois aussi ce qui se passe en Grèce. Maintenant, les enfants et les enseignants, avec la privatisation des centres de langues, qui auparavant travaillaient au coude à coude, ne se réunissent plus que pour voir comment appliquer le Cadre. C'est cette réalité-là que je souhaiterais qu'on prenne en compte. Je ne voudrais pas que tu interprètes mal ce que je suis en train de dire.

#### *Saddek Aouadi*

À partir du moment où l'on veut se faire une place au soleil, il faut bousculer un peu. Donc, beaucoup de ce qui est fait dans la recherche est fait pour se distinguer : on développe de nouveaux concepts, ou bien l'on part d'un concept existant qu'on renomme. Je ne crois pas que les Anglo-saxons aient séparé la langue de la culture ! À notre connaissance, c'est grâce à eux, à la sociolinguistique, à l'ethnographie de la communication, entre autres, que l'approche communicative s'est développée en mettant en relief la dimension culturelle et subjective de la langue. Je pense plutôt qu'on assiste à des débats de chapelle. Le niveau assez élevé surtout épistémologique où se confrontent des constructions intellectuelles parfois très efficaces, entraîne

des polémiques qui, à mon avis, ne sont pas sans intérêt. Mais je reviendrai à ce que disait hier notre collègue chinois. Il y a très longtemps, il y eut un conflit idéologique énorme en Chine qui se solda même par des exécutions. L'un des acteurs de cette querelle idéologique, c'était Deng Tsiaou Ping qui avait dit à un certain moment « qu'importe qu'un chat soit noir ou blanc, pourvu qu'il sache attraper la souris ». On l'accusa de révisionnisme parce qu'il défendait le pragmatisme. Il en va ainsi de toutes les théories qu'on nous propose sur le terrain, en Algérie par exemple, et sur lesquelles on a construit de nouveaux manuels avec approche dite pragmatique et tout le bla bla. Cela ne marche pas. La méthode traditionnelle, la bonne vieille méthode de papa, fonctionne et on apprend bien le français avec elle. Le problème de la didactique, de la didactologie et de la pédagogie, très souvent, est donc inexistant. On a fait entrer un peu de pédagogie dans la didactique pour parler de la centration sur l'apprenant, alors qu'en fait elle n'est pas reliée à la didactique si l'on prend celle-ci dans sa définition originelle. C'est plutôt un problème de pédagogie pure. Bien sûr, dans un colloque universitaire, scientifique et théorique, on peut toujours débattre. S'il est question, en revanche, de pragmatique, soyons plus concrets. Pour en terminer avec le Français Langue Internationale, je pense que la dénomination du Gerflint est toute autre, c'est un Groupe d'Étude et de Recherche pour le Français Langue Internationale. Il s'agit donc de contribuer à faire du français une langue internationale qu'il est déjà bien sûr, mais qu'il doit être encore plus et qu'il ne doit pas perdre. Dans l'immédiat, le concept FLI n'existe pas à côté de FLE ou de FLS. Un glissement lexical est peut-être en train de se produire mais il ne faut pas mélanger les choses. On ne peut débattre si l'on ne clarifie pas le champ à l'intérieur duquel on débat : Idéologique ? Epistémologique ? Pragmatique ? Les points de vue sont ouverts.

*Urbain Amoa*

Je trouve le débat fort intéressant, car justement c'est là que Synergies fait son entrée et j'en suis très heureux. On a encore dans nos systèmes éducatifs des inspecteurs de l'enseignement primaire qui viennent dans nos colloques et qui se piquent de pédagogie. On tombe avec eux dans une logique de rituel pédagogique. La grande question est celle-ci : « cette entrée pédagogique est-elle capable de déboucher sur des perspectives de recherche scientifique en matière de pratique pédagogique ? Or, qui donc est qualifié pour faire de la recherche ? Qui sait définir ce qu'est un article scientifique ? Est-ce que la formation initiale que l'inspecteur va faire appliquer, ou bien ce qu'il a entendu dans un autre colloque peut engendrer une vision nouvelle de la pratique ? Est-ce qu'on est obligé de consommer pour consommer ? Cette entrée, toutefois, nous intéresse parce que la relation entre la réflexion, la pédagogie rituelle et la réflexion sur la pédagogie pose des questions et peut nourrir des débats de fond. Le dialogue entre des personnes intervenant à des niveaux différents me paraît capital pour l'avenir.

*Henda Dhaouadi*

Je pense qu'on ne peut pas séparer langue et culture parce que justement la langue s'inscrit dans la réalité et que toute réalité s'inscrit dans une culture.

Toute langue est culturelle et toute culture transparait dans notre façon de penser, de parler et donc d'agir. On ne peut pas séparer l'enseignement de la langue de celui de sa culture. Si l'on s'approprie une langue sans s'approprier la culture de cette langue, c'est un désordre total car cela correspond à la saisie d'une langue qui n'a pas d'âme. Par exemple, on ne peut aborder un texte en français ou dans n'importe quelle autre langue en le séparant de son contexte de naissance (qui est justement culturel). Ce qu'on oublie aussi c'est que, dans sa diffusion, la langue-culture française s'enrichit d'autres langues-cultures, c'est cela la Synergie, la complexité aussi. Alors je ne vois pas du tout le but du Gerflint si l'on sépare la langue de la culture. Notre but est de mettre en synergie des langues et des cultures.

*Chantal Forestal*

Je pense qu'on est dans une période de pessimisme éthique. Les enseignants du secondaire ne peuvent plus enseigner. Nous sommes dans un contexte où justement il faut être du côté des valeurs et d'une pédagogie où l'on réfléchit sur les valeurs, sur leur complémentarité, leurs contradictions. C'est aussi un problème éducatif qui est en jeu dans le primaire et le secondaire et bien sûr aussi pour les adultes. La laïcité n'est pas spécifiquement française. Elle vise à mettre à distance tous les dogmatismes mais aussi, si nécessaire, à les respecter. Il faut savoir respecter les cultures, mais aussi savoir les mettre à distance quand il le faut. C'est difficile mais c'est aussi cela le débat éthique.

*Chantal Cali*

Je n'ai rien contre les langues-cultures. Je voulais juste dire que dans les contextes où le français international est langue de travail, dans ces communautés que *Béacco* appelle translangagières, et qui sont certainement aussi transculturelles, il y a quelque chose d'autre qui naît dans ce contact des langues au niveau international. On vit dans un monde globalisé, on ne peut pas faire comme si cela n'existait pas. Le fait d'affirmer que notre objectif c'est un français langue internationale ne nous libère pas de l'obligation de décrire ce que c'est qu'une langue internationale. Donc la question est là et je dirai qu'en Europe, par exemple, on se bat beaucoup au niveau européen - et moi aussi bien entendu - pour que le français reste une langue parlée, une langue de travail. Mais il faut voir le travail qui est fait pas à pas, parce que la réalité du monde international et du monde européen du travail, c'est un français en déclin. Toutes les statistiques sont là. On peut consulter le rapport qui a été écrit pour l'Assemblée nationale : diminution drastique du français comme langue de travail. C'est ce que je voulais dire. Le français comme langue de travail, au niveau européen, n'a pas un aspect culturel énorme, mais un aspect professionnel, transactionnel, disons-le. Quand nos collègues, à 95 pour cent, ont finalement une réunion avec le Conseil européen, ils utilisent l'anglais sans sa dimension culturelle. Ce n'est pas l'anglais de Cambridge. Il faut donc réfléchir à cela, parce que ce français-là si l'on dit qu'on ne veut pas l'entendre, qu'on préfère un français épais et riche culturellement on n'en fera rien au niveau international. Ce que je voulais dire n'est pas antinomique même si parfois j'ai l'impression que cela l'est.

*Argyro Moumtzidou*

Je voudrais parler en tant que professeure de français formant d'autres professeurs. J'avoue que les enseignants sont très fatigués, aujourd'hui, par la didactique et demandent d'autres perspectives de recherche. Ce que l'on souhaite, c'est que les didacticiens donnent un but plus humain au travail de l'enseignant, donc plus ancré dans la réalité. L'apprenant doit donc être considéré comme une personne, avec sa subjectivité, ses réactions face aux savoirs, et, bien entendu avec toutes ses aptitudes mobilisées. Je n'ai rencontré jusqu'ici que des professeurs de langue (français, anglais ou autres) séparés par leurs cultures dans les écoles. On fait des mathématiques, de l'histoire et maintenant aussi de la didactique des langues étrangères. On insiste beaucoup sur une didactique et une culture langagières plus ouvertes au monde et à l'humain. Toute la différence entre le code et la parole est là et cette évolution va dans la bonne direction.

*Chantal Forestal*

La culture tout court cela n'existe pas, seuls existent des êtres de culture. Où commence la langue et où finit-elle ? Il y a des sujets parlants, des aspects de la langue qui sont normés. La langue française je voudrais bien savoir où elle commence et où elle finit, à partir de quand elle est langue régionale, et quand elle devient internationale. C'est un continuum sans fin parce qu'à un certain moment, il faut se résoudre à oublier un peu l'objet pour arriver au sujet, au locuteur.

*Jacques Cortès*

J'ai longtemps tenté d'enseigner la culture à mes élèves de Maîtrise. Tout à l'heure j'ai entendu Michael demander quelle définition on pourrait en donner. Je vais me risquer ici à une réponse d'inspiration étymologique. Le mot 'culture' vient du latin *colere* qui concerne la culture du sol. Le mot d'origine est donc en relation avec l'idée de nourriture. Je nourris mon corps avec les produits de la terre, d'où le terme complexe passé dans notre langage : '*agri- cultura*'. Nous savons que, sur ce modèle, Cicéron, dans les *Tusculanes*, 52 ans avant JC, a créé le « sens figuré de ce vocable » : *animi-cultura* qui concerne une autre forme de nourriture, celle de l'âme. On trouve également dans le mot 'culture' l'étymon *cultus* qui concerne l'adoration des dieux. On voit donc que le mot *culture* concerne autant le corps que l'âme ou l'esprit qui habite l'âme. On peut dès lors dire, et je terminerai par là, que la culture se présente constamment comme une forme de nourriture. Sans nourriture, le corps dépérit et meurt ; sans nourriture l'âme ne parvient pas à sortir de la barbarie ; sans nourriture, l'esprit disparaît et l'homme devient inaccessible aux valeurs capables de le transcender. Mort du corps, mort de l'âme, mort de l'esprit, sans sa culture, l'homme n'est rien, sans sa culture, il n'existe pas. C'est pour cela que la culture présente un caractère sacré pour toutes les communautés humaines. Est sacré tout ce qui engendre et entretient la vie. La culture donne sens, inspire, justifie, explique, permet de comprendre, élève, exalte, transcende. Elle est source de création et de beauté, source de vie et même d'absolu (selon la formule de Malraux : « l'art est la monnaie de l'absolu »).

Hélas, c'est aussi en son nom que les hommes, depuis le commencement des temps, se craignent, se détestent et s'entretuent. Toutes les guerres ou presque ont été et restent des guerres culturelles. Chaque communauté se considère toujours comme supérieure à celle d'à côté et met tout son génie à s'emparer de son territoire pour le convertir, pour détruire toutes les différences qui lui paraissent intolérables. Le prosélytisme est la face grimaçante de toute culture offensive. Convertis-toi ou meurs ; convertis-toi ou disparaïs. Pour être « toléré », l'autre doit donc se conformer à la vision que le « dominant » peut avoir de ce qui est mal et de ce qui est bien.

La culture est ainsi la chose la plus admirable et la plus dangereuse du monde. C'est pourquoi il est tellement important d'en comprendre et d'en faire comprendre les ressorts les plus secrets si nous voulons assainir un peu les rapports entre les hommes. L'humanité vit sur un univers complexe de stéréotypes à la fois plaisants (on en rit) et dangereux (on peut en mourir). Réfléchir au domaine culturel est une donnée incontournable de la recherche contemporaine, qu'elle soit scientifique ou, comme le veut Morin, poétique. Je comprends bien l'intervention de Chantal Cali. Il est possible que, dans certains milieux internationaux, l'important soit d'apprendre à communiquer pour des besoins très immédiats, très concrets, très pratico-pratiques. Cette obligation ne doit cependant pas nous faire oublier de cheminer constamment sur cette trajectoire inachevée qui nous conduit vers autrui. La quête du Graal culturel est infinie. Ce qui est intéressant, dans toute quête, ce n'est point le Graal, mais la quête elle-même, parce que le Graal n'est au fond qu'un vulgaire vase ou carafon. Ce qui est important c'est d'aller vers le Graal et comme nous ne l'atteindrons jamais, comprenez bien que toutes les théories pédagogiques qui se succèdent depuis que le monde est monde, ne seront jamais que des théories inachevées, en construction et reconstruction permanentes. Il y aura toujours quelque chose à ajouter, à transformer, à corriger, à adapter, à contextualiser... dans toute théorie. C'est cela notre chemin, le chemin dont parle Machado cité par Morin : *Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar*. Il n'y a pas de chemin préconstruit. Le chemin se trace en se faisant. Quelle belle leçon de modestie et de réalisme ! Voilà, c'est tout ce que je voulais dire pour compléter un peu ces échanges.

*Patrick Chardenet*

Je prends la parole pour me placer à un niveau permettant de construire des objets concrets de recherche. C'est là un cadre très philosophique très important, très déterminant me semble-t-il, et ce que je veux dire n'est absolument pas contradictoire avec le propos qui vient d'être tenu. Ce que j'ai ressenti, finalement, à travers toutes les oppositions sur ce qu'on a appelé le français langue internationale, c'est que notre volonté, dans la constitution de ce réseau, est de maintenir la langue française en bon état de marche dans l'avenir des langues du monde. Il me semble que c'est là un fil conducteur qui pourrait nous amener à quelque chose de très large pour définir des appels à recherches beaucoup plus concrètes. Je crois que c'est un peu ce qui nous rassemble ici. Quel avenir pour le français langue internationale comme langue spécifique, langue de communautés translangagières, langue

des espaces d'interlocution multiples, virtuels et réels aujourd'hui, langue allant vers la déterritorialisation tout en souhaitant conserver à chaque langue son territoire ? Tout cela est très complexe. Il me semble qu'effectivement « langue internationale » est le concept historique de création du Gerflint. On en prend acte, on part de cela pour réfléchir aux chances de survie d'une langue dans sa dimension internationale. Tout le monde est d'accord sur cela et ce qui pourrait nous rassembler justement c'est de savoir à quelles conditions le français se maintiendra et se développera dans l'avenir des langues du monde d'aujourd'hui. Vers quoi pouvons-nous aller et que pouvons-nous apporter concrètement, du point de vue didactique, pour renforcer le plan humaniste ? Je pense que c'est cela qui nous rapproche tous ci.

## Notes

<sup>1</sup> Nous reprenons ici des éléments du manifeste de Christian Puren : « *Pour une didactique comparée des langues-cultures* » in n° 129 des ELA.

<sup>2</sup> G.V. Martin « *Le français langue seconde : trois dimensions conflictuelles à dépasser* » ELA n° 145 « Tensions et dissensus en FLE-FLS-FLM : des conflits créatifs ».

<sup>3</sup> C. Puren « *Interdidacticité et interculturalité* » n° 140 des ELA.