

Agnese Moretti¹

Réflexivité, interdisciplinarité et interculturalité en didactique des langues-cultures étrangères

¹Agnese Moretti est doctorante en « Politiques, éducation, formation linguistico-culturelle » auprès de l'Université de Macerata .

Cet article est le résultat d'une réflexion qu'elle a commencé lors de sa maîtrise en FLE.

Introduction

Dans son article *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*² le didactologue Christian Puren met en relief les changements de perspective méthodologique qui ont caractérisé la didactique des langues-cultures lors du passage des méthodes structuro-béhavioristes à l'approche communicative. Il s'agit d'une méthodologie qui prône l'« éclectisme » et la « complexité »³ de la connaissance, la « *centration sur l'apprenant* »⁴ en opposition au « *délire scientiste* »⁵ des méthodes structuro-béhavioristes, qui au contraire, privilégient la « *centration sur l'enseignant* »⁶ et « *la centration sur la méthode* »⁷.

La valorisation du sujet dans la didactique des langues-cultures marque le début d'une réflexion épistémologique caractérisée par une complexité irréductible à toute tentative d'enfermer la pensée méthodologique à l'intérieur de visions unidimensionnelles et totalisantes de la réalité.

L'objectif de cette réflexion est celui de problématiser cette valorisation du sujet à travers la réflexion de Tzvetan Todorov, d'Edgar Morin et de Christian Puren. En particulier, la notion de sujet élaborée par Todorov coïncide avec cet « *espace d'irréductibilité* » où les sciences, débordant de leurs domaines de recherche, se rencontrent dans la « *connaissance de l'homme* » ou « *anthropologie générale* »⁸. La connaissance de l'homme concerne aussi la relation entre nous et les autres comme un dialogue entre sujets différents qui découvrent dans le processus de la connaissance réciproque un principe d'universalité et d'irréductibilité aux déterminismes culturels. Cette irréductibilité est ainsi un espace de médiation, un pont qui relie les disciplines et les cultures particulières à l'« *anthropologie générale* ». La rencontre d'éléments qui sont contraires suggère une conception de l'homme qui sous-tend les savoirs, c'est-à-dire l'idée d'un être qui est toujours à mi-chemin entre le relatif et l'universel, le particulier et le général, enfin, toujours immergé dans la contradiction.

C'est pour cela que l'interculturel par les langues-cultures en tant que connaissance de l'autre, décrit le dialogue comme un processus de recherche toujours inaccompli et donc dynamique de l'irréductibilité du sujet à sa propre culture socio-anthropologique.

En conclusion, ce texte essaye de proposer quelque chose sans pour autant risquer de tomber dans une pensée dogmatique, car la médiation du sujet par rapport au dialogue entre les disciplines et les cultures constitue un espace où se reflète la

² Puren, Christian, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, in «Études de linguistique appliquée», n°109, janvier-mars 1998.

³ Puren, Christian, *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, Paris, Didier, 1993.

⁴ Puren, Christian, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, in «Études de linguistique appliquée», op. cit., p.10.

⁵ Ibidem, p.10.

⁶ Ibidem, p.10.

⁷ Ibidem, p.10.

⁸ Todorov, Tzvetan, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil, 1995, p.9.

condition contradictoire des hommes. Ainsi, la proposition d'une mise en question de la dimension instrumentale et fonctionnelle de la didactique des langues-cultures, n'a pas la valeur de la rupture avec la dimension formative de cette discipline, au sens que Todorov attribue au terme de « *Bildung* », à savoir, une culture qui doit former le citoyen en tant qu'être social, décentré par rapport à ses appartenances particulières. A l'idée de la rupture qui implique la destruction de quelque chose pour reconstruire, on préfère la notion de conflit qui est plus dialogique et dialectique car elle fait référence à une prise de distance réflexive par rapport aux pensées méthodologiques unidimensionnelles. La valorisation du sujet, donc, caractérise une didactique des langues-cultures qui entre en **conflit** avec les pensées méthodologiques qui refusent toute contradiction, tout dialogue entre contraires. On a donc cherché à mettre en évidence, dans le cadre d'une discipline de plus en plus complexe, la nécessité d'un passage par une phase conflictuelle plutôt que de courir le risque d'un dogmatisme et d'un repliement sur elle-même.

La dimension subjective des savoirs :

La didactique des langues-cultures et la notion de la « complexité » du savoir chez Edgar Morin

L'avènement de *l'Approche communicative* a marqué le début d'une nouvelle phase de la réflexion méthodologique, comme le didactologue Christian Puren le souligne dans son article *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures* :

« Il existe actuellement en didactique du français langue-étrangère (FLE) un modèle "d'enseignement/apprentissage" sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (« objet/sujet ») en posant comme principe didactique de base la "centration sur l'apprenant", contre la "centration sur l'enseignant" et la "centration sur la méthode" »⁹.

Il est évident qu'il y a une certaine différence entre les méthodes structuro-béavioristes et l'approche communicative, qui a trait tout d'abord à la conception de la relation d'enseignement-apprentissage. Christian Puren, en effet, met en évidence la « *tentation applicationniste* »¹⁰ de la méthode audio-orale, à savoir d'une conception de l'enseignement-apprentissage en tant que mise en pratique de la théorie structurale et béavioriste considérée comme un modèle scientifique, objectif, certain et indiscutable.

Ce qu'il en ressort, c'est la réduction de l'apprenant à un rôle passif, qui n'est qu'un « *réceptif de connaissances déversées par l'enseignant* »¹¹ car il renonce à sa subjectivité pour devenir objet de l'enseignement, « *à l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire, objet d'expérimentation des psychologues béavioristes* »¹². De la même façon, l'enseignant est privé de sa subjectivité en tant que « *applicateur de méthodologies constituées* ».¹³

⁹ Puren, Christian, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures*, op. cit., p. 9-10.

¹⁰ Ibidem, p.14.

¹¹ Ibidem, p. 10.

¹² Ibidem, p. 13.

¹³ Ibidem, p.10.

A la différence des méthodes structuro-béhavioristes, l'approche communicative prend en compte les aspects multiples qui concernent la communication dans toute sa complexité: sa dimension situationnelle, psychologique, sociale, pragmatique et culturelle.

Apprendre à communiquer en langue étrangère signifie par conséquent, être capable de communiquer de manière efficace dans les différents contextes situationnels en prenant en considération le statut et le rôle de l'interlocuteur. De même, la relation éducative- comme communication entre partenaires, sujets de la relation d'enseignement-apprentissage,- est efficace dans la mesure où l'enseignant considère de façon prioritaire les besoins et les stratégies d'apprentissage.

C'est pourquoi l'approche communicative valorise et responsabilise respectivement l'enseignant¹⁴ et l'apprenant comme **sujets** de la relation éducative, alors que les méthodes structuro-béhavioristes, qui se caractérisent par la centration sur la méthode, aboutissent à rendre l'enseignant et l'apprenant, respectivement des **objets** exécutants de méthodologies pre-constituées. Puren met en évidence la notion de l'homme que tout choix épistémologique révèle: ainsi les méthodes structuro-béhavioristes valorisent la méthode, l'objet, le contenu du savoir au détriment du sujet, réduit à chose¹⁵, à un automate privé de son humanité, tandis que l'approche communicative, restitue au sujet sa liberté d'être pensant, d'acteur social capable d'exercer sa propre volonté.

À l'heure actuelle, selon Puren, il faut que les didactologues prennent en compte les limites d'un modèle descriptif de la discipline qui se borne à opposer le sujet à l'objet. Désormais, de fait, dans une didactique de plus en plus « complexe »¹⁶, la valorisation du sujet dans les sciences humaines et donc dans la didactique des langues étrangères représente un choix de liberté également du point de vue épistémologique, car elle coïncide avec la prise de conscience que la réalité est caractérisée par une complexité irréductible à toute tentative d'enfermement dans un modèle théorique de référence unique et partant capable de l'expliquer dans sa totalité. Il y a une incertitude de la connaissance qui caractérise les disciplines (que ce soit les sciences exactes, que les sciences humaines) et qui présuppose la limite de la connaissance, l'impossibilité de la science de dominer et d'expliquer la réalité dans sa totalité. Le scientisme en tant que vérité absolue de la science, valorisation de l'efficacité de la méthode, est tout à fait similaire à ce que Edgar Morin définit la toute puissance de la « rationalisation »¹⁷ qui à son avis consiste en « vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent ».¹⁸ Alors que la rationalité en tant que « opération de décomposition, séparation, sélection, réduction, hiérarchisation ou

¹⁴ L'enseignant est donc un sujet dans la mesure où il devient méthodologue, capable de choisir le parcours qu'il préfère en conformité aux besoins et aux stratégies des apprenants.

¹⁵ Puren, Christian, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, op. cit., p.12-13.

« Ce qui nous apparaît maintenant comme un pur délire scientifique, mais qui était considéré par tous les spécialistes de l'époque comme un enseignement des langues enfin véritablement « scientifique », se proposait d'évacuer toute activité consciente, toute autonomie et toute responsabilité de l'apprenant : la certitude d'une connaissance parfaite de l'objet langue à enseigner (grâce à la linguistique structurale) et d'une maîtrise absolue des procédures psychologiques de son apprentissage (totalement objectivées grâce à la psychologie béhavioriste) a débouché sur la conception extrême d'un sujet apprenant réduit à un simple objet de l'enseignement ».

¹⁶ Puren réfléchit à la dimension éclectique et complexe de la didactique des langues-cultures dans *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, op. cit.

¹⁷ Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, p. 94 (cité par) Puren, C., *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, op. cit., p.120.

¹⁸ Ibidem, p.120.

modélisation »¹⁹ est une « *démarche de simplification* »²⁰ nécessaire au fonctionnement de la raison humaine (ce qui n'est pas soumis à la rationalité est « *condamné à rester confus* »²¹), la « *rationalisation* » comme « *système d'idées autojustifiées* », est un processus de simplification de la réalité à travers la « *construction d'une vision cohérente, totalisante de l'univers, à partir de données partielles, d'une vision partielle ou d'un principe unique* ».²²

La rationalité pour ne pas tomber dans la rationalisation, devrait donc éviter de prendre la démarche de simplification « *pour une finalité* » et donc de « *renfermer la pensée simplificatrice sur elle-même, de confondre le produit simplifié de notre pensée avec la réalité elle-même* »²³.

La réalité est complexe car elle échappe à toute tentative de domination de la part de la raison rationalisatrice. Il est temps que la rationalité prenne en compte la complexité que Morin définit dans *La tête bien faite*²⁴, d'après le sens originel du terme, « *ce qui est tissé ensemble* », c'est-à-dire ce qui rend « *inséparables les composantes différentes constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif entre les parties et le tout, le tout et les parties)....Effectivement l'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, unidimensionnalise le multidimensionnel. Elle atrophie les possibilités de compréhension et de réflexion, éliminant aussi les chances de jugement correctif* ».²⁵

La complexité s'oppose à la rationalisation en tant que synonyme de unidimensionalisation de la réalité qui réduit les parties au tout. La pensée multidimensionnelle et complexe, en revanche, permet la coexistence des contraires, de la partie et du tout, du relatif et de l'universel, du local et du global et leur interaction et compréhension réciproque. C'est pour cela que le savoir doit être réformé et prendre de plus en plus conscience de sa finalité qui est sa capacité de relier les parties au tout et, viceversa, de comprendre le particulier à la lumière du général. En opposition à l'enfermement des disciplines dans leur champ de recherche, Morin est partisan d'un savoir capable d'être un instrument utile de compréhension de la réalité, susceptible de nous responsabiliser face aux problèmes de la planète. L'hyperspécialisation des savoirs a provoqué, à l'heure actuelle, un besoin grandissant de « *démocratie cognitive* »²⁶, car tout citoyen risque de perdre le droit à la

¹⁹ Ibidem, p. 120

²⁰ Ibidem, p.120.

²¹ Ibidem, p.120.

²² Ibidem, p.120.

²³ Ibidem, p.120-121.

²⁴ Morin, Edgar, *La tête bien faite*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

²⁵ Ibidem, p.14.

²⁶ Ibidem, p. 19-20.

« *L'affaiblissement d'une perception globale conduit à l'affaiblissement du sens de la responsabilité, chacun tendant à n'être responsable que de sa tâche spécialisée, ainsi qu'à l'affaiblissement de la solidarité, chacun ne percevant plus son lien organique avec sa cité et ses concitoyens. Il y a un déficit démocratique croissant dû à l'appropriation par les experts, spécialistes, techniciens d'un nombre croissant de problèmes vitaux. Le savoir est devenu de plus en plus ésotérique (accessible aux seuls spécialistes, techniciens d'un nombre croissant de problèmes vitaux. Le savoir est devenu de plus en plus ésotérique (accessible aux seuls spécialistes) et anonyme (quantitatif et formalisé)....Dans de telles conditions, le citoyen perd le droit à la connaissance. Il a le droit d'acquérir un savoir spécialisé en faisant les études "ad hoc", mais il est dépossédé en tant que citoyen de tout point de vue englobant et pertinent....Ainsi, tandis que l'expert perd l'habitude à concevoir le global et le fondamental, le citoyen perd le droit à la connaissance. Dès lors, la dépossession du savoir, très mal compensée par la*

connaissance, sa capacité de formuler un point de vue critique susceptible de prendre en compte la condition humaine et les problèmes du contexte mondial, pour enfin ne concevoir que ses « problèmes particuliers ». La profusion des disciplines a causé, en effet, une « *expansion incontrôlée du savoir l'accroissement ininterrompu des connaissances* »²⁷ qui a édifié « *une gigantesque tour de Babël, bruissant de langages discordants* ». ²⁸ La connaissance s'est transformée en « *informations* » en tant que « *parcelles de savoir dispersées* », alors que la connaissance est telle « *en tant qu'organisation mise en contexte et en relation des informations* ». ²⁹ La perte de contrôle sur la connaissance, son inefficacité envers les problèmes du globe, la déresponsabilisation et l'enfermement dans le particulier sont les conséquences les plus remarquables de cette dispersion et fragmentation du savoir.

La spécialisation n'est pas mise en cause en tant que telle, mais en tant que synonyme d'enfermement d'une discipline par rapport aux autres domaines de recherche, perte de tout intérêt général, incapacité de relier la partie au tout pour ne concevoir que son propre particulier.

C'est donc la montée de l'individualisme la conséquence la plus négative de « *l'affaiblissement du sens de la responsabilité et de l'affaiblissement de la solidarité* ». ³⁰ La valorisation du sujet dans le domaine des sciences humaines coïncide ainsi avec le développement de l'aptitude de penser le complexe, avec la prise de conscience que la partie ne peut exister qu'en relation avec le tout et viceversa. Il y a, en somme, une vision de l'homme que le savoir du global et du complexe met en évidence, et qui pour Tzvetan Todorov coïncide avec « *l'être social* » ³¹, qui est l'homme dialogique, qui fait de la relation à l'autre la raison de son existence et de la prise de conscience de soi. De même, lorsque les disciplines s'enferment dans leurs domaines de recherche, elles risquent d'être des savoirs abstraits, inadéquats à affronter les défis de notre temps et les problèmes de plus en plus pluridisciplinaires et multidimensionnels qui caractérisent la condition de l'homme. C'est pour cela que le savoir, ainsi que l'homme, doivent récupérer l'aptitude de penser le complexe :

« Il faut favoriser l'intelligence générale, l'aptitude à problématiser, la mise en reliance des connaissances. Au nouvel esprit scientifique, il faudra joindre l'esprit renouvelé de la culture des humanités. N'oublions pas que la culture des humanités favorise l'aptitude à réfléchir, à saisir les complexités humaines, à méditer sur le savoir et à l'intégrer dans sa propre vie pour mieux éclairer corrélativement la

vulgarisation médiatique, pose le problème historique désormais capital de la nécessité d'une démocratie cognitive ».

²⁷ Ibidem, p.17.

²⁸ Ibidem, p.17.

²⁹ Ibidem, p.17.

³⁰ Ibidem, p.19-20.

³¹ Dans l'œuvre *L'homme dépaysé*, Todorov parle de la « *sociabilité* » comme caractéristique intrinsèque de l'espèce humaine:

« L'identité biologique de l'espèce...se réduit à un seul trait : la sociabilité ; mais les conséquences de celle-ci sont nombreuses. La plus importante, dans notre perspective, est l'existence d'une conscience de soi, à laquelle les animaux n'accèdent jamais, alors que le petit de l'homme commence à l'acquérir très tôt, dès qu'il parvient à capter le regard de l'adulte qui se penche sur lui : tu me regardes, donc j'existe. Cette conscience de soi, indissociable de celle d'autrui, aura à son tour des effets indissociables de celle d'autrui, aura à son tour des effets décisifs. D'une part une complexité croissante de la relation intersubjective, dont l'emblème sera le langage commun. De l'autre une non-coïncidence avec soi, également constitutive de l'humain : l'individu est à la fois un être vivant comme les autres et la conscience de cet être, qui lui permet de s'en détacher, voire de s'y opposer ».

Todorov, Tzvetan, *L'homme dépaysé*, Paris, Éditions Du Seuil, 1996, p.52-53.

*conduite et la connaissance de soi. Ainsi nous pouvons envisager les voies qui permettraient de retrouver dans nos conditions contemporaines, la finalité de la tête bien faite.... Une éducation pour une tête bien faite, mettant fin à la disjonction entre les deux cultures, rendrait apte à répondre aux formidables défis de la globalité et de la complexité dans la vie quotidienne, sociale, politique, nationale, mondiale ».*³²

La perte du droit à la connaissance concerne que ce soit le citoyen ordinaire, qui est dépossédé de la possibilité de penser le complexe, que le chercheur qui risque de produire un savoir technicisé et pour cela incapable de réfléchir sur la condition humaine.

Morin souligne à ce propos le rôle que l'éducation pourrait avoir dans la formation de l'« intelligence générale » qui est le développement de l'aptitude de penser le complexe. Le savoir récupère ainsi sa finalité, qui est l'étude de la condition humaine. Alors que les connaissances dispersées sont enfermées en elles-mêmes et partant incapables de tout jugement critique, le savoir complexe devient un instrument de compréhension de la réalité et de la promotion du sujet comme citoyen responsable, être pensant et social sensible face aux problèmes du contexte planétaire.

« L'anthropologie générale » de Tzvetan Todorov : la valorisation du sujet dans les sciences humaines et la dimension dialogique et interdisciplinaire des savoirs

La critique au scientisme en tant que vision totalisante de la réalité et la valorisation du sujet dans le domaine des sciences humaines a également marqué, le parcours de la réflexion de Tzvetan Todorov. En prenant « *le recul à l'égard de "l'âge scientifique" de la critique, aussi bien sous sa forme historique que sous sa forme structurale* »,³³ il élargit ses recherches du domaine spécifique de la linguistique et de la critique littéraire à l'analyse du champ entier des sciences humaines. Nous sommes en présence d'une relation de filiation avec la pensée de Bakhtine³⁴ qui justifie son intérêt grandissant envers l'objet d'étude des sciences humaines.

Todorov prend de plus en plus conscience que le véritable spécialiste dans un domaine disciplinaire particulier est tout d'abord celui qui déborde des frontières disciplinaires. Durant ces incursions, il découvre l'identité de matière qui caractérise et distingue les sciences humaines des sciences exactes : l'objet des sciences humaines est un sujet, tandis que l'objet de la connaissance dans les sciences exactes est une « *chose sans voix* ». Alors que les sciences exactes se caractérisent par une

³² Morin, Edgar, *La tête bien faite*, op.cit, p. 36.

³³ Eslin, Jean-Claude, *Bakhtine: la littérature hors d'elle même. Apprendre à lire*, in « Esprit », n°91-92, juillet-août 1984, p.95.

³⁴ « Bakhtine..il est le plus important penseur soviétique dans le domaine des sciences humaines, et le plus grand théoricien de la littérature au XX^{ème} siècle.....parce qu'un véritable théoricien de la littérature doit nécessairement réfléchir à autre chose encore que la littérature : sa spécialité, si l'on peut dire, est de pas en avoir. Réciproquement (qui sait ?), l'intérêt pour la littérature est peut être indispensable au spécialiste des sciences humaines.....Théoricien du texte avant tout (dans un sens non restrictif, c'est-à-dire bien plus large que celui de « littérature »), il s'est vu obligé pour mieux étayer sa recherche, à de longues incursions dans le domaine psychologique et sociologique ; il est en est revenu avec une vision unitaire du champ entier des sciences humaines, fondée sur l'identité de leur matière : les textes et de leur méthode : l'interprétation, ou, dirait-il plutôt, la « compréhension répondante ».

Todorov, Tzvetan, *Le principe dialogique*, Paris, Éditions du Seuil, 1981, p.7.

forme monologique du savoir, dans les sciences humaines, la connaissance prend la forme du dialogue :

Les sciences exactes sont une forme monologique du savoir : l'intellect contemple une chose et parle d'elle. Il n'y a qu'un seul sujet, le sujet connaissant (contemplant) et parlant (énonçant). Seule une chose sans voix se trouve en face de lui. Mais, on ne peut percevoir et étudier le sujet en tant que tel comme s'il était une chose, puisqu'il ne peut rester sujet s'il est sans voix ; par conséquent, sa connaissance ne peut être dialogique'.³⁵

Il y a donc une différence radicale entre les sciences exactes et les sciences humaines : dans les sciences naturelles, il n'y a qu'un seul sujet connaissant qui parle d'une chose connaissable dans sa totalité et tout à fait déterminable, l'objet d'étude des sciences humaines est au contraire un sujet, une conscience pensante en dehors de moi, et pour cela irréductible à toute prétention d'être incluse par un seul sujet connaissant.

Le dialogue est en effet une « *exotopie* »,³⁶ notion que Todorov a emprunté à Bakhtine et qui définit le processus de la connaissance comme « *compréhension* » : il y a tout d'abord un mouvement d'empathie, ou d'identification à l'autre qui se termine par la suite par un retour à soi. Le dialogue est donc un mouvement de prise de conscience de soi par l'autre qui mène à la reconnaissance de l'autre comme « Tu » autonome, irréductible à toute inclusion, capable à son tour de jeter un regard sur le « Je » :

« Je parlerai..de l'autonomie du je, de la finalité du tu et de l'universalité des ils....Tout être humain ...est reconnu comme responsable de ce qu'il fait et mérite d'être traité comme fin dernière. Je dois être la source de mon action, tu dois en être le but, ils appartiennent tous à la même espèce humaine. Or seule la réunion des trois constitue à proprement parler la pensée humaniste ». ³⁷

La première phase de l'exotopie est le moment où le « Je » s'identifie à l'autre et reconnaît le « Tu » comme sujet qui ne peut être assimilée au « Je » : la découverte de l'autre permet au « Je » la prise de conscience de « *l'universalité des ils* », à savoir , de l'irréductibilité comme caractéristique universelle du genre humain . La finalité du « Tu » est par conséquent, la découverte d'un principe d'universalité subjectif que Todorov définit « *Humanisme critique* »³⁸ et qui constitue le fondement du dialogue. L'homme dialogique, donc, ne peut qu'exister dans la relation, car c'est l'autre qui permet la prise de conscience de sa propre subjectivité. L'interaction dans le dialogue c'est donc la recherche d'un principe d'universalité qui permet le dialogue des différences.³⁹ C'est en effet l'irréductibilité le seul espace d'universalité où les différences ne sont pas condamnées à l'enfermement sur soi, mais au contraire à la recherche d'une finalité qui est la connaissance de l'homme ou « *anthropologie* » :

« L'anthropologie, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, n'est jamais « générale » : elle a pour objet les sociétés particulières ou leur culture. Mais le mot peut être pris dans son sens littéral de « connaissance de l'homme » pour désigner la conception que l'on se fait de l'être humain et qui serait sous-jacente aux diverses explorations des sciences humaines comme aussi des discours moraux ou politiques, ou encore de la philosophie....L'anthropologie générale se situe donc à mi-chemin entre sciences

³⁵ Ibidem, p.33-34.

³⁶ « *La grande affaire de la compréhension, c'est l'exotopie de celui qui comprend-dans le temps, dans l'espace, dans la culture- par rapport à ce qu'il veut comprendre créativement* ». Ibidem, p.169.

³⁷ Todorov, Tzvetan, *Le Jardin Imparfait. La pensée humaniste en France*, Paris, Grasset, 1998, p.48-49.

³⁸ Todorov, Tzvetan, *Nous et les Autres*, Paris, Éditions du Seuil, p.513.

³⁹ « *L'universalité est un instrument d'analyse, un principe régulateur permettant la confrontation féconde des différences, et son contenu ne peut être fixé : elle est toujours sujette à révision* » Todorov, Tzvetan, *Nous et les Autres*, op. cit., p.513.

*humaines et philosophie, sans s'opposer ni à l'une ni aux autres, en constituant bien plutôt un pont leur permettant de se rejoindre, ou un espace intermédiaire facilitant leur articulation ».*⁴⁰

Les sciences humaines se caractérisent par un champ spécifique de recherche et aussi par la « connaissance de l'homme », espace intermédiaire, pont qui relie la philosophie aux sciences humaines, c'est-à-dire une dimension théorique réflexive, où le savoir s'interroge sur ses propres finalités et sur ses fondements, et une dimension empirique qui caractérise les faits, le domaine particulier de toute discipline.

L'anthropologie est donc cet espace qui permet l'articulation du singulier et du pluriel, du particulier et du général, du relatif et de l'universel, de la partie et du tout. C'est dans cet espace que le particulier découvre son irréductibilité au général et que viceversa le général ne veut pas se réduire au particulier, étant chacun jaloux de sa propre autonomie.

L'irréductibilité comme synonyme d'inachèvement, limite de la connaissance, est le principe éthique qui caractérise « l'anthropologie générale ». La reliance entre la dimension particulière et générale des savoirs, dont l'« anthropologie générale » représente une récupération, a été perdue à l'époque de la Révolution Française⁴¹, au moment où les sciences humaines ont changé l'appellation de « sciences morales et politiques » pour se conformer aux sciences naturelles. Le terme « sciences humaines », en effet, met en évidence la volonté d'affranchir la connaissance de toute tutelle idéologique, religieuse et politique. De cette façon, le savoir n'est soumis qu'à l'observation empirique et au raisonnement logique, en d'autres termes, à l'idéologie scientifique. Le scientisme est justement pour Todorov l'une des « perversions »⁴² de l'universalisme, qui consiste dans la transformation des valeurs particulières de la science en valeurs universelles. C'est ce processus d'unidimensionalisation de la réalité à un principe unique capable de l'expliquer dans sa totalité qui transforme le relativisme et l'universalisme en exemples interchangeable de visions totalisantes et totalitaires: l'universalisme en tant que transformation d'une vérité particulière, relative, en vérité générale est tout à fait similaire au relativisme en tant que « enfermement en soi », universalisation de ce qui est particulier.

L'« anthropologie générale », au contraire, c'est cet espace d'universalité où les sciences prennent conscience dans le dialogue de leur irréductibilité à leur champ de recherche. La complexité coïncide avec le dialogue entre le domaine particulier de toute discipline et cet espace d'irréductibilité qu'elles partagent en tant que sciences du sujet. Le dialogue est donc cette nouvelle articulation entre le relatif et l'universel qui permet aux disciplines de déborder des limites de leurs domaines spécifiques pour prendre conscience de l'existence d'une finalité qui est l'idée d'irréductibilité, d'inachèvement de la connaissance :

⁴⁰ Todorov, Tzvetan, *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil, p.9.

⁴¹ « C'est alors qu'apparaissent pour la première fois les expressions « sciences sociales » et « sciences humaines », à la place du traditionnel « sciences morales et politiques »... La nouvelle appellation se trouve dans les écrits de quelques philosophes et hommes politiques de premier plan. La figure majeure est ici Condorcet, héritier de l'esprit encyclopédiste et théoricien du nouvel État. C'est dans une lettre que lui adresse Joséph Garat qu'on trouve la formule « sciences sociales » (Garat appartiendra par la suite au milieu des Idéologues, proches eux-mêmes de Condorcet) ; Condorcet le reprendra à son compte dans l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Elle sera adoptée par Auguste Comte, et de là passera aux savants du XX siècle ».

Todorov, Tzvetan, *Les morales de l'histoire*, op.cit., p.9.

⁴² Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres*, op. cit., p.511.

« L'universalité de la connaissance ne correspond pas à un contenu, mais à un horizon : elle est sous-entendue, comme Habermas a eu le mérite de le souligner par l'existence du dialogue ». ⁴³

De cette façon, l'universalité ne coïncide pas avec un contenu, une vérité définitive, mais au contraire avec un « horizon » ⁴⁴ de recherche commune : l'irréductibilité est par conséquent un principe éthique, une finalité dont on ne peut jamais prendre possession. À côté des disciplines ou « cultures particulières », Todorov souligne l'existence d'un « langage commun » entre les sciences de l'homme qu'il définit, en citant Marcel Conche, « la culture essentielle » :

« Marcel Conche appelle la "culture essentielle", une "possession et maîtrise du langage commun" qui permet de comprendre le monde et de s'adresser à autrui, plutôt que les "cultures particulières" qui peuvent se greffer là-dessus et qui s'appellent littérature, art ou philosophie. Les oeuvres de l'esprit ne forment qu'une partie de la culture.... » ⁴⁵

La notion de « culture essentielle » comme « langage commun » renvoie à l'idée de l'interdisciplinarité du savoir, ou bien, à la possibilité du double regard du chercheur à la fois vers tout domaine particulier et « l'idée d'humanité universelle et d'irréductibilité » du sujet. Ainsi, cette idée d'universalité que les disciplines partagent constitue l'espace de médiation du sujet dans une perspective de décentration des savoirs par rapport à eux-mêmes.

Rôle du sujet et dimension réflexive de la didactique des langues-cultures : quelle interculturelité et interdisciplinarité ?

Les réflexions préliminaires de Todorov sur la nature interdisciplinaire et réflexive de la connaissance et de Morin sur le savoir du global et du complexe pourraient être le champ où contextualiser la pensée méthodologique de la didactique des langues de Christian Puren.

Puren avait déjà souligné comment l'avènement de l'approche communicative avait marqué un tournant par rapport aux méthodes structuro-béavioristes. En effet, la prise en compte de la part des méthodologues de la dimension sociolinguistique et pragmatique de l'usage de la langue avait mis en évidence la nécessité de considérer la communication dans toute sa complexité. Les méthodologues communicativistes prônent, en effet, l'enseignant et l'apprenant comme sujets partenaires et ils s'opposent par conséquent à la seule valorisation de la méthode qui réduit les sujets de la relation éducative à des objets exécutants de théories prédéterminées.

Puren recherche un modèle descriptif de la discipline qui échappe à toute rationalisation et à toute vision totalisante de la connaissance. C'est pour cela qu'il s'interroge sur l'existence à l'heure actuelle d'une méthodologie qui puisse récupérer sa dimension réflexive. En d'autres termes, l'approche communicative est-elle tout à fait exempte de toute tentation applicationniste, ou bien au contraire, est-elle encore prisonnière de ce que Puren définit « la centration sur la méthode » ?

L'hypothèse de départ est que la domination de la dimension pragmatique et sociolinguistique de la communication linguistique, correspond à nouveau à la

⁴³ Todorov, Tzvetan, *Le projet universaliste*, in « Anthropologie et société », n°1, 1988, p.9.

⁴⁴ Todorov, Tzvetan, *Le projet universaliste*, in « Anthropologie et société », n°1, 1988, p.9.

⁴⁵ Todorov, Tzvetan, *L'homme dépaycé*, op. cit., p.181.

tentative de créer un modèle descriptif de la didactique des langues-cultures unidimensionnel et totalisant qui finalise l'enseignement des langues-cultures étrangères à l'apprentissage de la communication efficace. C'est pour cette raison que Puren recherche un modèle qui pourrait être cohérent avec la situation éclectique et complexe que la didactique devrait acquérir aujourd'hui :

*« Je me propose dans le présent article de faire fonctionner un autre modèle à deux éléments –objet et sujet-.... La question de l'éthique ne peut être posée en effet que par rapport à un sujet conçu comme un être conscient, acteur et responsable... La relation entre les deux éléments de ce modèle peut être pensée sous la forme de l'opposition (objet/sujet), mais la situation éclectique actuelle et la complexité de la didactique des langues exigent qu'on lui attribue d'autres formes....Le choix entre les deux perspectives objet et sujet peut et doit être en effet considéré aussi comme un enjeu du débat éthique...Nous avons à construire une épistémologie disciplinaire en accord avec des choix éthiques préalables. Dans une discipline d'intervention et donc de responsabilité, à dimension individuelle (celle de chacun des apprenants) et sociale (celle des politiques linguistiques, par exemple), la primauté revient sans doute à ce second mouvement».*⁴⁶

Un modèle descriptif de la discipline qui cherche à échapper à l'applicationnisme et à la centration sur la méthode devrait récupérer une dimension dialogique où la partie s'enrichit de la relation au tout et viceversa. En d'autres termes, une conception éclectique et complexe de la connaissance est telle dans la mesure où elle accepte la contradiction, la coexistence de contraires qui dialoguent de manière continue, sans pour cela renoncer chacun à sa propre autonomie et irréductibilité. Par conséquent, la pensée méthodologique qui refuse la rationalisation, devrait reconsidérer le sujet et l'objet non plus seulement comme des contraires qui s'opposent, mais aussi comme éléments hétérogènes en dialogue continu.⁴⁷ Puren propose donc « une démarche de récursivité dialogique » où « la connaissance comporte ainsi la double, contradictoire et complémentaire exigence : simplifier et complexifier »⁴⁸. La didactique des langues-cultures est une « anthropologie », ou bien, une science du sujet dans la mesure où elle permet l'irréductibilité, l'inachèvement et la limite de la connaissance. La promotion du sujet dans la didactique des langues-cultures n'a plus, donc, une valeur oppositive comme les méthodologues communicativistes pensaient à propos de l'approche communicative (la centration sur l'apprenant contre la centration sur la méthode), mais plutôt, il coïncide avec la notion d'irréductibilité de la didactique des langues à toute vision totalisante et dogmatique de la connaissance. L'approche communicative, en effet, risque de proposer à nouveau une valorisation dogmatique du sujet qui est tout à fait similaire à la vision scientifique qui avait animé les méthodologues structuro-béhavioristes dans la recherche d'une méthode d'enseignement-apprentissage scientifique et donc pour cela véritablement efficace, sûre, certaine. De la même façon que dans les méthodes structuro-béhavioristes, les méthodologues communicativistes privilégient l'aspect sociolinguistique et pragmatique de la communication linguistique, à savoir la capacité de formuler des actes de parole convenables et donc efficaces à partir de la prise en compte du contexte situationnel, du statut et du rôle de

⁴⁶ Puren, Christian, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, op. cit., p.9-10 et p. 18.

⁴⁷ Puren, Christian, *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, op. cit., p.102.

« Les épistémologies des sciences datent généralement de Descartes, et de sa disjonction entre le sujet et l'objet, le commencement d'une ère positiviste dont nous vivons actuellement la fin. Ce positivisme repose sur la croyance dans le fait que la raison humaine, grâce à la méthode scientifique, progresse constamment dans la connaissance de la réalité humaine, supposée parfaitement rationalisable ».

⁴⁸ Ibidem, p. 121-122.

l'interlocuteur. Est-il possible, à la lumière d'une didactique de langues/cultures complexe, interdisciplinaire et réflexive de ne prendre en compte que la dimension sociolinguistique et pragmatique de la communication ? Et l'efficacité, est-elle la finalité unique de la communication ? Et enfin, est-ce que la didactique des langues/cultures n'obéit qu'à la logique de l'utilité et de la fonctionnalité ? On pourrait parler de reformulation à l'intérieur de l'approche communicative d'une vision totalisante et unidimensionnelle qui soumettrait totalement la communication linguistique au déterminisme de l'efficacité et de la logique du profit économique qui la soutient.

Dans *L'homme dépaycé*, Todorov analyse ce « modèle instrumental » qui caractérise notre société :

« La "misère de vivre " moderne me semble provenir moins de l'absence de livres que de la perte de la sensation même de vie, effet de la déshumanisation des êtres. Le modèle instrumental envahit les relations humaines et le souci d'efficacité l'emporte sur la joie éprouvée face aux personnages singuliers. Le conformisme social, la monotonie des images diffusées par les médias nous privent de notre liberté et donc de notre identité même. Nous alternons les gestes fonctionnels et les moments d'évasion et de loisirs ; or l'étonnement devant autrui et la jouissance d'exister sont aussi absents ici que là.... Êtres sociaux, nous vivons mal notre sociabilité : là est pour moi le malaise qui nous envahit...L'efficacité économique est moyen, non but,...la communication entre les êtres est une fin, et non seulement un moyen. Il faut donc lutter contre les représentations fallacieuses du monde social : elles sont, indirectement, responsables de ses impasses. »⁴⁹

Pour Todorov, la dimension instrumentale coïncide avec la transformation des relations humaines en moyen, alors qu'elles sont une fin. En d'autres termes, l'homme est déshumanisé car, de manière similaire aux animaux, il vit sans prendre conscience de soi en tant que sujet, qu'être social. La socialité est le trait qui définit l'homme comme être qui prend conscience dans le dialogue avec l'autre de l'irréductibilité comme principe d'universalité subjectif qui caractérise le genre humain. Alors que l'individu, enfermé en lui-même, considère la relation à l'autre comme un moyen, pour l'homme social, la recherche d'une finalité correspond au sens de la vie. C'est la reconnaissance du *Je* à travers le regard du *Tu* qui donne une signification à nos actions quotidiennes. En revanche, l'individu, à l'instar des animaux, ne peut prendre conscience de soi, car il est déshumanisé, privé de sa subjectivité ; il croit être libre, mais en réalité il est aliéné, soumis à un mécanisme, à des forces qui lui sont extérieures dont il n'est qu'un engrenage, un instrument, un moyen. Malgré les forces qui l'accablent, le sujet peut prendre conscience de sa condition, qui pour Todorov est le résultat d'une dialectique entre déterminisme et liberté :

« On n'est jamais entièrement déterminés : nous sommes tous agis par des forces sur lesquelles nous n'avons pas prise, mais nous pouvons agir en tant que sujets autonomes. Une des leçons morales des camps de concentration totalitaires est précisément que, jusqu'au dernier moment, l'être humain dispose de choix : il peut se laisser faire ou préserver une parcelle de sa dignité, s'abandonner à l'égoïsme ou pratiquer le souci pour autrui. Dans les conditions infiniment moins contraignantes de notre vie quotidienne, déterminisme et liberté se mélangent dans des proportions bien plus équilibrés »⁵⁰.

Todorov définit la recherche de la finalité des choses « universalisme de parcours »⁵¹, car la découverte de l'universalité du genre humain est un processus dynamique qui

⁴⁹ Todorov, Tzvetan, *L'homme dépaycé*, op. cit., p.179 -180.

⁵⁰ Ibidem, p.216.

⁵¹ Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres*, op. cit., p.111.

présuppose l'articulation et le dialogue continuels de contraires : du particulier et du général, du relatif et de l'universel, du déterminisme et de la liberté.

La recherche de la finalité ne concerne pas seulement les relations humaines, mais aussi le dialogue entre les disciplines. En particulier, **l'anthropologie générale est l'espace de médiation** où les savoirs se rencontrent dans la connaissance de l'homme. De même, la didactique des langues-cultures doit dialoguer avec l'anthropologie générale. Le problème méthodologique de Puren sur la nécessité de fonder une didactique des langues-cultures complexe trouve à ce propos un terrain de réflexion riche.

La question qu'il se pose est comment peut-on articuler la spécialisation dans ce domaine spécifique, avec la recherche d'une finalité de cette discipline, qui coïncide avec une dimension éducative et formative, éthique qu'elle devrait prendre en considération.

Robert Galisson en particulier dénonce l'hyperspécialisation et le savoir technicisé de cette discipline, qui enfermée sur elle-même, s'est bornée à rechercher des « objectifs », ou bien à transmettre des contenus fonctionnels au détriment de la prise en compte de sa « finalité ».

La critique de la domination d'une vision instrumentale et fonctionnelle de la didactique des langues-cultures est à l'heure actuelle un thème au centre du débat des didactologues français comme Robert Galisson, Martine Abdallah-Preteille, Geneviève Zarate et italiens du FLE, comme Danièle Lévy⁵², Danielle Londei⁵³ etc.... Ceux chercheurs prônent la nécessité de prendre en considération la valeur éducative et formative de cette discipline en opposition au modèle utilitariste américain qui aujourd'hui l'emporte:

« Plus que jamais l'école doit tenir ses engagements, à savoir instruire et éduquer les générations montantes. À une époque où la société occidentale traverse une crise des valeurs qui la fragilise dangereusement, trop de discours utilitaristes entérinent cet état de fait et encouragent au laxisme. La recherche du profitable et du consommable, l'abandon aux médias (audiovisuels surtout) d'un temps de loisirs qui détruit le temps de la réflexion, tout court à une « sécheresse spirituelle », à un relâchement de consciences, contre lesquels l'institution demeure l'ultime recours, hélas....J'ajouterais que l'éducation interculturelle est un utile complément à l'éducation tout court, dans la mesure où elle arrache le sujet à son absolu quotidien. La vision du monde et les règles morales de l'Autre initient au relatif, instillent le doute et jouent le rôle d'antidote à l'ethnocentrisme et au sentiment (primaire) de détenir la vérité. Pour des raisons stratégiques enfin : ne pas permettre que la communication fonctionnelle occupe tout le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Rappelons, en effet, que maîtriser la communication relève des finalités (former des "personnes" responsables). Enseigner consiste donc à instruire (cf. les objectifs) et éduquer (cf. les finalités). Or, dans une société matérialiste comme la nôtre, où la jouissance des objectifs et des biens étouffe toute préoccupation d'ordre intellectuel et spirituel, le rôle de l'éducateur est toujours et

⁵² Lévy, D., *Médiation, didactique des langues et subjectivité*, in « Le Français dans le monde », numéro spécial, janvier 2003.

Lévy, D., *Statut des langues, langues médiatrices et attitudes xénophiles*, in Zarate, G., *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Paris, CDNP, CRPD de Basse Normandie.

⁵³ Londei, D., *La médiation diplomatique est-elle compatible avec la médiation interculturelle ?*, in « Le Français dans le monde », numéro spécial, janvier 2003.

Londei, D., *Interconnessioni tra interculturalità e interdisciplinarietà nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, in Desideri, P., *Lingue straniere e interculturalità: proposte e orientamenti glottodidattici*, Urbino, I Quattroventi, 2003.

*plus que jamais, de former au beau, (l'esthétique), au bien (l'éthique), et au vrai (la science). Les postulats fondamentaux de la philosophie humaniste que je défends, se démarque complètement du modèle utilitariste américain qui gagne la France et l'Europe ».*⁵⁴

L'analyse de Galisson met en évidence l'existence d'une connexion entre une crise des valeurs⁵⁵ qui caractérise notre société contemporaine et l'émergence d'une conception instrumentale et technicisée du savoir qui a par conséquent éteint et détruit « *le temps de la réflexion* ». De même que l'éducation, la didactique des langues-cultures a perdu au fur et à mesure sa dimension réflexive, ce que Martine Abdallah-Preteille définit « *son enracinement philosophique pour devenir de plus en plus le lieu de l'expertise, de la technicité, de la transmission technicienne des savoirs* ».⁵⁶

La technicisation de cette discipline est le résultat de la domination de la conception sociolinguistique et pragmatique de la communication au détriment d'une conception de la relation à l'autre comme une fin. La notion de compétence interculturelle représente à ce propos un noyau central à l'intérieur de ce débat. En effet, d'après Todorov, le dialogue interculturel est le résultat d'une articulation entre contraires : le relatif et l'universel, le particulier et le général. Cependant, cette notion, n'a été considérée que du point de vue sociolinguistique et pragmatique .

M. Abdallah-Preteille met en évidence à ce propos, le passage d'une notion abstraite de la culture à la notion de « *culture en acte* »⁵⁷ qui valorise la relation à l'autre

⁵⁴ Galisson, Robert, *Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen*, in « Études de linguistique appliquée », n°106, avril-juin 1997, p.147 et 149.

⁵⁵ Il y a donc tout d'abord une analyse pessimiste de la société qui est focalisée sur la condition d'un homme qui, privé de sa subjectivité, est réduit à objet qui ne doit que consommer. Le résultat est pour Galisson le « *laxisme* », « *l'abandon aux médias* », « *la recherche du profitable et du consommable* », une conception des loisirs comme évasion, l'enfermement dans son particulier et la perte de tout intérêt général pour ne concevoir que son propre utile.

⁵⁶ Abdallah-Preteille, Martine, *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, puf, 1998, p.37.

⁵⁷ Martine Abdallah-Preteille définit la compétence interculturelle « *la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive....C'est en quelque sorte, la culture en acte par opposition à la culture objet....Comment l'individu utilise-t-il la culture (la sienne et celle de son ou de ses interlocuteurs) ou plus exactement comment utilise-t-il des bribes de ces cultures pour communiquer ?En fait, l'important n'est pas de connaître des faits et des caractéristiques culturelles mais de comprendre comment ils sont manipulés à des fins de communication à travers des discours et des pratiques. Une autre manière de retrouver la culture en acte....C'est en ce sens qu'il conviendrait de créer un terme susceptible de rendre ces mutations : *culturalité* et non pas de culture (à l'image de sociologues qui parlent davantage de sociétal plus que de la société pour insister sur les processus au détriment des structures)....En conséquenc, l'analyse de la communication ne repose pas sur une connaissance d'une supposée réalité culturelle mais au contraire de l'usage pragmatique qui est fait à partir des composants culturels. C'est à ce niveau que l'approche interculturelle complète et corrige la compétence culturelle. La communication est un processus de réajustement permanent, en fonction des situations et des interlocuteurs (caractère dialogique). Elle n'exige pas la connaissance de systèmes culturels en tant qu'entités autonomes et abstraites mais requiert une compétence interculturelle édifiées à partir de la fonction instrumentale de la culture (par opposition à sa fonction ontologique), c'est-à-dire à partir des manipulations et des bricolages dont la culture est l'objet Communiquer, c'est se mettre en scène et théâtraliser une relation, c'est donc actualiser des items sociaux et culturels à travers un comportement langagier (verbal et non verbal) en s'appuyant simultanément sur des stratégies de conformité et de transgression des normes groupales et des références supposées être partagées par les différents membres d'une communauté. Jeu de miroir mais aussi jeu de cache-cache, les échanges langagiers sont l'occasion, certes de dire, mais aussi d'utiliser le dire pour masquer des enjeux d'une autre nature. L'analyse de Bourdieu sur l'économie des échanges linguistiques trouve une résonance dans le domaine de la culture : codage, décodage, sur-codage...la culture est l'objet de*

comme communication entre acteurs sociaux qui manifestent dans un contexte situationnel spécifique les indices d'une appartenance culturelle. La culture devient donc un instrument, un moyen que les acteurs utilisent dans la communication pour mettre en œuvre des stratégies qui permettent d'agir de manière efficace sur l'autre ; le titre célèbre de Austin, « *Quand dire, c'est faire* » met en relief comment toute pratique sociale est une stratégie dont l'objectif est la réussite et l'efficacité de la communication. La relation sociale est, en effet, d'après l'analyse de Bourdieu, l'enjeu d'une lutte sociale entre acteurs⁵⁸ qui, en tant que sujets, sont les détenteurs de leurs propres actions, mais qui cependant sont à la fois déterminés par des « *situations concrètes dans lesquelles ils sont impliqués indépendamment de leur volonté* ». ⁵⁹ Loïc Wacquant, dans son introduction à *Réponses*⁶⁰, décrit ce déterminisme social à travers la relation entre les notions de « *champ* » et de « *habitus* », élaborées par Bourdieu : alors que le *champ* est « *un ensemble de relations objectives historiques entre des positions ancrées dans certaines formes de pouvoir (ou de capital), tandis que l'habitus prend la forme d'un ensemble de relations historiques "déposées" au sein des corps individuels sous la forme de schèmes mentaux et corporals de perception, d'appréciation et d'action* ». ⁶¹ Chez Bourdieu, le « *champ* » en tant que « *espace socialement structuré dans lequel les agents luttent en fonction de la position qu'ils occupent dans cet espace, soit pour en changer, soit pour en conserver les frontières et la configuration* » ⁶² et la notion de « *habitus* » comme « *mécanisme structurant qui opère de l'intérieur des agents* » ⁶³ décrivent l'homme comme un acteur social, c'est-à-dire comme une « *subjectivité qui est l'intériorisation de l'objectivité, ... sujets apparents d'actions qui ont pour sujet la structure* ». ⁶⁴

Cependant, Loïc Wacquant met en relief que la sociologie de Bourdieu n'est pas une « *théorie générale du déterminisme économique* ». ⁶⁵ En effet, sa préoccupation constante est de mettre en évidence une dimension réflexive de la sociologie, c'est-à-dire une réflexion sur la finalité éthique de cette discipline :

« *Bourdieu est intensément préoccupé par la signification morale et politique de la sociologie. Bien qu'il ne soit nullement réductible à cela, son travail véhicule un message moral à deux niveaux. Premièrement, du point de vue de l'individu, il forge des outils pour distinguer les zones de nécessité des zones de liberté, et, partant, pour identifier les espaces ouverts à l'action morale. Bourdieu argue que, aussi que longtemps que les agents agissent sur la base d'une subjectivité qui est*

manipulations multiples qui n'autorisent pas une analyse à partir d'une simple connaissance descriptive des cultures ».

Abdallah-Preteille, Martine, *Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication*, in « *Le Français dans le monde* », numéro spécial janvier 1996, p.32-35.

⁵⁸ « *Défini comme acteur social, l'apprenant, doté de son capital culturel, devra apprendre à assumer tout à la fois un statut de représentant de son pays d'origine, de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, d'intermédiaire culturel entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué* ».

Sheils, Joseph, *Introduction*, in « *Le Français dans le monde* », Numéro spécial, juillet 1998, p.5.

⁵⁹ Cuhe, Denys, *Au Coeur des cultures*, in « *Sciences Humaines* », n°77, novembre 1997, p.27.

⁶⁰ Bourdieu, Pierre, Wacquant Loïc, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

⁶¹ Wacquant, Loïc, *Introduction*, in Bourdieu, Pierre, *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, op. cit., p.24.

⁶² Ibidem, p.24.

⁶³ Ibidem, p.25.

⁶⁴ Ibidem, p.39.

⁶⁵ Ibidem, p.29.

l'intériorisation de l'objectivité, ils ne peuvent que rester « les sujet apparents d'actions qui ont pour objet la structure ». A contrario, plus ils prennent conscience du social à l'intérieur d'eux-mêmes en s'assurant une maîtrise réflexive de leurs catégories de pensées et d'actions, moins ils ont des chances d'être agis par l'extériorité qui les abite. La socioanalyse peut, en portant au jour l'inconscient social inscrit dans les institutions aussi bien qu'au plus profond de nous, nous offrir un moyen de nous libérer de cet inconscient qui conduit ou contraint nos pratiques...La mission de la sociologie est de « nécessiter les conduites, de les arracher à l'arbitraire sans pour autant les justifier, en reconstituant l'univers des contraintes qui les détermine. ...Par la nature même de son objet et la situation de ceux qui la pratiquent, la science sociale ne saurait être neutre, détachée, apolitique. Elle n'atteindra jamais le statut indiscuté des sciences naturelles ».⁶⁶

Dans cette vision de la société comme ensemble de champs sociaux où les individus luttent pour imposer la vision du monde de leur propre sous-culture, il est possible pour l'acteur social d'agir grâce à la libération de son « inconscient social » qui permet l'émergence d'un sujet rationnel capable d'exercer un « contrôle réflexif » sur ses propres catégories de pensée et d'action. C'est donc à travers la prise de conscience de l'objectivité que le sujet est un acteur social. A la lumière de « l'Humanisme critique » de Todorov, cette conception est prisonnière d'une vision déterministe de la condition humaine qu'il définit « *conformisme social* » et qui à son avis constitue une des formes de renoncement de l'homme à sa propre autonomie :

« La première forme de renoncement à l'autonomie concerne les individus isolés ; elle consiste à se penser systématiquement comme non responsable de son propre destin, voire comme une victime.... La seconde forme de renoncement à l'autonomie consiste à se penser avant tout comme le membre d'un groupe : si j'agis comme je le fais, ce n'est que parce que j'appartiens à une communauté ; ma volonté est aliénée au profit du groupe. Les groupes se trouvent ainsi valorisés au détriment des individus ».⁶⁷

Le « conformisme social », c'est penser à soi-même tout d'abord comme membre et représentant d'un groupe social. C'est en d'autres termes l'effacement de l'individu dans le groupe qui menace l'autonomie du sujet, ou bien sa capacité de trouver la force de l'action en lui-même et non pas seulement en tant que membre d'une communauté. L'homme qui renonce à son autonomie n'a plus conscience de son irréductibilité et par conséquent, il n'agit pas en tant que sujet capable d'un regard extérieur, mais seulement comme acteur social qui pour exister socialement et être reconnu des autres, doit conformer son comportement aux normes de son groupe. La conclusion de Todorov est qu'il préfère « *paraître* » plutôt qu'« *être* ».⁶⁸

Il est intéressant de remarquer à ce propos que Geneviève Zarate dans son essai *Enseigner une culture étrangère*, utilise les termes « *être* » et « *paraître* », pour exprimer un sentiment de résignation face à l'impossibilité de s'opposer au déterminisme de sa propre identité sociale :

« La règle du jeu impose que la distance entre l'être et le paraître, l'ontologique et le symbolique soit abolie. Pour le membre d'un groupe social, exister socialement c'est accepter d'être confondu avec les attributs symboliques que le groupe lui

⁶⁶ Ibidem, p. 39 et 40.

⁶⁷ Todorov, Tzvetan, *L'homme dépaycé*, op.cit., p.214 et 217.

⁶⁸ Todorov, Tzvetan, *Le jardin imparfait*, op. cit., p.104-106 :

« L'homme social ne se confond pas avec l'homme mondain.... L'être et le paraître sont également sociaux, mais l'individu qui s'en tient au seul paraître a renoncé à son autonomie. Rousseau retrouve ici une autre idée de La Rochefoucauld (et des stoïciens) : il faut savoir s'assumer, échapper à l'aliénation (au sens littéral de soumission à autrui), celle-ci serait-elle le résultat d'une aspiration au bien.... Une fois éduqué de cette manière, l'individu saura préserver l'autonomie dans ses sentiments et désirs : la liberté pourra être vécue en harmonie avec la nature plutôt que de lui être opposée »

*reconnaît. L'individu se confond avec son rôle social, comme le remarque Ervin Goffman : Être réellement un certain type de personne, ce n'est pas se borner à posséder les attributs requis, c'est aussi adopter les normes de la conduite et de l'apparence que le groupe social y associe ».*⁶⁹

Le sujet existe et il est reconnu dans les relations sociales dans la mesure où il peut conformer son comportement à la représentation sociale que son interlocuteur a de la situation où tout les deux sont impliqués. Ainsi, l'intériorisation de modèles de comportements sociaux convenables qui permettent à l'individu de participer à la vie sociale, risquent de faire coïncider l'individu et l'acteur social, l'être et le paraître.

Pour Todorov, la personne humaine n'est pas totalement déterminée : le dialogue, la relation avec l'autre permet la prise de conscience de l'irréductibilité comme principe universel qui d'un côté définit une universalité a priori et de l'autre côté une universalité de parcours qu'il faut rechercher. L'irréductibilité, en tant que principe dynamique, coïncide par conséquent avec la recherche d'une vérité qui échappe à toute prétention de possession. C'est pour cela que l'éthique et les valeurs s'identifient avec ce petit espace d'irréductibilité qui permet de ne pas être soumis aux déterminismes qui caractérisent la condition humaine. L'éthique n'est donc pas un principe relatif, enfermé dans le particulier des cultures et des disciplines, mais au contraire, elle s'identifie avec l'universalité de parcours et donc avec une recherche continue dans le dialogue entre déterminisme et liberté, relatif et universel, le domaine spécifique de toute discipline et « l'anthropologie générale ».

Pour Todorov, donc, le savoir peut avoir une dimension réflexive s'il prend en compte cette notion dynamique de valeurs :

*« L'être humain bien que soumis à de nombreux déterminismes- historiques, géographiques, sociaux, psychiques-, se caractérise aussi par une liberté inaliénable. Cela ne veut pas dire que son comportement est pur chaos ou qu'il échappe à toute explication rationnelle ; mais qu'une théorie qui écarte par principe toute considération sur cette liberté est vouée à l'échec. Il faut enfin se rappeler que, l'existence humaine est imprégnée de valeurs , et que par conséquent vouloir expulser tout rapport aux valeurs des sciences humaines est une tâche inhumaine ».*⁷⁰

Contrairement à Bourdieu, pour Todorov c'est à travers la prise de conscience de la subjectivité comme synonyme d'irréductibilité que l'homme peut agir et donc acquérir un regard extérieur critique sur sa propre condition de sujet déterminé.

À l'image de la condition humaine, également les sciences humaines sont impliquées dans cette dialectique et dialogue des contraires : pour récupérer leur dimension éthique elles ne doivent pas s'enfermer à l'intérieur de la vérité relative de leur domaine spécifique mais aussi prendre conscience de la nécessité de ne pas détacher le champ spécifique de toute discipline de la recherche des valeurs.

Quelle dimension éthique alors pour la didactique des langues-cultures ? Est-il possible de prendre en compte une conception formative de la notion de compétence interculturelle ? Et si cela est possible, comment une vision instrumentale et formative de la didactique des langues-cultures peuvent dialoguer ?

Fâce à l'hyperspécialisation et à la technicisation des savoirs, Todorov s'interroge sur la possibilité de mettre en œuvre une éducation de l'homme et du citoyen qu'il définit « humaniste et libérale », ou bien une éducation finalisée à la récupération de la socialité de l'homme comme valeur fondamentale du citoyen qui vit en démocratie. En d'autres termes, la « culture essentielle » doit à son avis devenir objet

⁶⁹ Goffman, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, (traduit de l'anglais), Paris, Éditions de Minuit, 1973, (cité par), Zarate, Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986, p.18-19.

⁷⁰ Todorov, Tzvetan , *Les morales de l'histoire*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle, 1991, p.19-20.

d'enseignement, se transformer en « *Bildung* », c'est-à-dire une culture qui doit former l'homme et le citoyen de l'avenir :

*« La culture a aujourd'hui deux acceptions, l'une anthropologique et l'autre pédagogique, la culture comme tradition et la culture comme formation (Bildung). À certains égards, ces deux sens non seulement diffèrent mais s'opposent : la formation est un arrachement par rapport à la tradition. D'un autre point de vue, cependant, on peut relever les points communs qui justifient l'usage du même mot dans les deux cas. La culture est alors un moyen d'organiser le monde, de le rendre intelligible, et elle nous permet d'entrer en interaction avec lui et avec les autres hommes. Culture populaire, culture savante y contribuent toutes les deux ; l'être humain n'est ni une copie conforme de la tradition, comme le voudraient les conservateurs, ni une "tabula rasa", une feuille blanche sur laquelle on peut inscrire n'importe quelle formule.... L'éducation scolaire même transcende l'antinomie entre les deux sens de la culture : elle nous familiarise avec une tradition et en même temps nous donne les moyens pour le cas échéant, de nous en affranchir : le problème, c'est vrai, est qu'une marge importante de nos sociétés opulentes reste retive aux deux formes de la culture : elle a perdu la tradition sans acquérir la formation. Je reviens à mon point de départ : la déculturation est un véritable danger. Sans l'aide de la culture, le monde perd son sens, voire son existence ».*⁷¹

La traduction française de « *Bildung* » est « *formation* », dont la signification étymologique est « *façonner quelque chose pour lui faire assumer la forme voulue* ». ⁷²

La « *Bildung* » est donc la « *formation* », c'est-à-dire ce qui façonne le sujet de manière conforme à sa nature humaine. La finalité de la *Bildung* est donc celle d'aider l'homme à prendre conscience de soi. La « *Bildung* », en effet, transforme la « *culture essentielle* » en projet éducatif : la didactique des langues-cultures ne doit pas se borner à la transmission de contenus (les objectifs), mais doit prendre conscience de plus en plus de sa finalité formative. Le noyau de cette éducation humaniste est pour Todorov l'éducation à la décentration⁷³ des disciplines par rapport à leurs domaines spécifiques et à la décentration par rapport à sa propre culture.

L'homme décentré s'identifie avec l'homme dialogique qui prend conscience de soi à travers le contact avec l'autre. L'espace d'irréductibilité qui caractérise le genre humain permet au sujet de ne pas être déterminé par ce que Todorov définit la « *tradition* » et « *la culture anthropologique* »⁷⁴. L'homme en tant qu'être biologique est à l'instar des animaux, déterminé par causalités extérieures comme le contexte historique et social où il naît, son appartenance linguistique et les traditions qui lui

⁷¹ Todorov, Tzvetan, *L'homme dépayé*, op. cit., p.180-181.

⁷² Cortelazzo, M., Zolli, P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. 2/D-H, Bologna, Zanichelli, 1985.

⁷³ L' « *homme décentré...ne se limite pas systématiquement à l'ici et au maintenant, à ses besoins et ses instincts biologiques* », il refuse d' « *accepter que le centre de chaque individu soit à l'intérieur de lui-même....On reconnaît ici la finalité du Tu comme valeur humaniste fondamentale* ».

Todorov, Tzvetan, *Le jardin imparfait. La pensée humaniste en France*, op. cit., p.306 et 312.

⁷⁴ Todorov, Tzvetan, *L'homme dépayé*, op. cit., p. 128-129 :

« L'être humain ne se contente pas de venir au monde physique comme les animaux, sa naissance est nécessairement double : à la vie biologique et à l'existence sociale. En même temps que dans le monde, il entre dans une société dont il acquiert la règle du jeu, le code d'accès, que nous appelons une « culture » : des traditions, une langue, des règles de conduite. La culture a une double fonction : « cognitive » en ce qu'elle nous propose une pré-organisation du monde environnant, un moyen de nous orienter dans le chaos d'informations que nous recevons à tout instant et donc d'avancer dans la recherche du vrai (la culture est comme la carte ou maquette du pays que nous allons explorer), et « affective », en ce qu'elle permet de nous percevoir comme appartenant à un groupe spécifique et d'en tirer une confirmation de notre existence ».

sont transmises et dans lesquelles il reconnaît son appartenance à un groupe spécifique (race, ethnie, nation, etc..). Cependant, sa culture anthropologique ne devrait pas le déterminer totalement. En effet, l'irréductibilité comme caractéristique universelle du genre humain est le seul espace où la communication des différences est possible. Par conséquent, au sentiment d'appartenance à un groupe socio-culturel spécifique, Todorov ajoute l'appartenance à l'humanité : la prise de conscience de l'irréductibilité du genre humain permet la formation d'un regard extérieur critique envers les déterminismes auxquels les hommes sont soumis.

C'est à partir de l'éducation humaniste que l'interculturalité peut devenir un objectif de l'éducation tout court (Galisson), dans la mesure où elle s'arrache à sa dimension fonctionnelle en tant que pratique sociale, pour assumer la double signification de la décentration par rapport à sa culture et de décentration par rapport à son domaine spécifique. Par conséquent, l'interculturalité devient une expérience de « *dépaysement* » :

*« Pour procéder au nécessaire dépaysement, ou au renoncement aux illusions égocentriques et ethnocentriques, on doit apprendre à se détacher de soi-même, à se distancier de ses propres habitudes, à les voir du dehors. La seule manière d'y parvenir, c'est de confronter ses normes avec celles des autres et de découvrir la légitimité de ces dernières aussi (ce qui ne veut pas dire que l'on renonce aux jugements transculturels : la tyrannie est néfaste sous tous les climats). C'est en cela que l'étude de l'histoire est précieuse ainsi que celle des autres cultures. Non pour contribuer à une illusoire culture universelle, obtenue par l'addition d'œuvres coupées de leur contexte, ou pour remplir nos têtes d'un savoir encyclopédique, mais pour montrer qu'il y a plus d'une façon d'être humain ».*⁷⁵

La finalité de la formation est la décentration, à laquelle l'étude des autres cultures peut contribuer. « *L'homme dépaycé* », en effet, grâce au contact avec l'autre expérimente la formation d'un double regard, l'un vers sa propre culture, l'autre vers l'universalité de la condition humaine; il faut éviter le risque du relativisme comme enfermement et de l'exotisme comme évasion de sa propre culture pour s'assimiler à un autre idéalisé.

L'interculturalité, donc, est une authentique expérience de l'altérité en tant que « *transculturation* », que Todorov définit « *l'acquisition d'un nouveau code sans que l'ancien soit perdu pour autant* », c'est-à-dire, vivre « *dans un espace singulier, à la fois dehors et dedans : étranger chez moi (à Sofia), chez moi à l'étranger (à Paris)* ». ⁷⁶Cette expérience de l'altérité est par conséquent une expérience d'universalité ; en effet, la « *transculturation* » permet le détachement de sa propre culture maternelle comme valeur absolue qui impose une vision relative du monde. Grâce au contact avec l'autre, on découvre l'universalité subjective qui précède toute différence ; au jugement ethnocentrique, comme enfermement dans le relativisme absolu suit le jugement transculturel comme possibilité de relier le particulier à l'universalité. C'est pour cela que Todorov considère de façon complémentaire l'apprentissage de sa propre **culture anthropologique**, c'est-à-dire, la tradition, le « *canon* » comme ensemble de connaissances partagées par les membres d'un groupe social, (comme par exemple les pratiques sociales de la vie quotidienne, les habitudes, les implicites culturels et l'apprentissage de sa propre histoire et mémoire collective), et la **culture comme formation**, un savoir éducatif comme la didactique des langues-cultures, capable de **former à la décentration**. La « *culture anthropologique* » est très importante pour prendre conscience de sa propre identité culturelle, même si elle peut être un obstacle pour la formation de l'homme en tant qu'entité qui le détermine

⁷⁵ Ibidem, p. 212-213.

⁷⁶ Ibidem, p. 23.

totalément. La culture anthropologique et la culture comme formation sont complémentaires car celle-ci réintègre l'homme à sa collectivité comme sujet déterminé, mais aussi comme conscience capable de jugement critique sur sa condition.

Conclusions

En conclusion, la médiation du sujet est centrale dans une perspective interculturelle et interdisciplinaire réflexive en didactique des langues-cultures. En effet, la dimension de la réflexivité coïncide avec l'espace d'irréductibilité de cette discipline à son champ spécifique. La renoncement à toute pensée méthodologique unidimensionnelle suggère une vision du savoir qui réfléchit la contradiction de la condition humaine : la notion de compétence interculturelle présuppose le dialogue des contraires, de la culture anthropologique et de la culture comme formation, car il ne peut y avoir prise de conscience de l'irréductibilité qu'à travers la conscience du déterminisme. L'éducation interculturelle par les langues-cultures, représente la finalité de l'éducation, de la formation (« *Bildung* »), dans la mesure où elle prend en compte l'autre non pas seulement comme acteur social, mais aussi, d'après l'« l'Humanisme critique » de Todorov, tout simplement, comme sujet partiellement déterminé par sa propre « culture anthropologique », un véhicule de ses appartenances culturelles qui, cependant, ne peut être réduit à l'emblème de sa culture. L'autre est en effet sujet tout court car face aux déterminismes qui l'accablent, il est reconnu comme sujet singulier, caractérisé par son vécu particulier et, enfin, comme personne concrète, capable de jugement critique.

Ainsi, l'épistémologie de la complexité qui se base sur la subjectivité et donc sur le dialogue des contraires pourrait être l'horizon contextuel d'une didactique qui pour être formative devrait acquérir un certain degré de réflexivité face aux idéaux abstraits, aux idéologies de la science, à toute utopie.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M., *Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication*, in « Le Français dans le monde », numéro spécial, janvier 1996.
- Abdallah-Preteille, M., *Éthique de la diversité et éducation*, Paris, puf, 1998.
- Bourdieu, P., Wacquant, L., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.
- Cortelazzo, M., Zolli, P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, vol. 2/D-H, Bologna, Zanichelli, 1985.
- Cuche, D., *Au Coeur des cultures*, in « Sciences Humaines », n°77, novembre 1997.
- Eslin, J.-C., *Bakhtine: la littérature hors d'elle même. Apprendre à lire*, in « Esprit », n°91-92, juillet-août 1984.
- Galisson, R., *Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen*, in « Études de linguistique appliquée », n°106, avril-juin 1997
- Lévy, D., *Médiation, didactique des langues et subjectivité*, in « Le Français dans le monde », numéro spécial janvier 2003.
- Lévy, D., *Statut des langues, langues médiatrices et attitudes xénophiles*, in Zarate, G., *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Paris, CDNP, CRPD de Basse Normandie, 2001
- Londei, Danielle, *La médiation diplomatique est-elle compatible avec la médiation interculturelle ?*, in « Le Français dans le monde », numéro spécial janvier 2003.
- Londei, D., *Interconnessioni tra interculturalità e interdisciplinarietà nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, in Desideri, P., *Lingue straniere e interculturalità: proposte e orientamenti glottodidattici*, Urbino, I Quattroventi, 2003.
- Morin, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- Morin, E., *La tête bien faite*, Paris, Éditions Du Seuil, 1999.
- Puren C., *La didactique des langues à la croisée des méthodes*, Paris, Didier, 1993.
- Puren, C., *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*, in « Etudes de linguistique appliquée », n°109, janvier-mars 1998.
- Todorov, T., *Le principe dialogique*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.
- Todorov, T., *Le croisement des cultures*, in « Communications », n°43, 1986.
- Todorov, T., *Le projet universaliste*, in « Anthropologie et société », n°1, 1988.
- Todorov, T., *Nous et les Autres*, Paris, Éditions du Seuil, 1989.
- Todorov, T., *Les morales de l'histoire*, Paris, Éditions Grasset & Frasquelle, 1991.
- Todorov, T., *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris, Éditions du Seuil, 1995.
- Todorov, T., *L'homme dépaycé*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.
- Todorov, T., *Le Jardin Imparfait. La pensée humaniste en France*, Paris, Grasset, 1998.
- Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986.
