

LANGUES, CONSTRUCTIVISMES ET INTERCULTURALITE. COMMENT PARTICIPER A L'HARMONISATION DES SOCIETES PAR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Angéline Martel¹
Télé-Université, Québec

Résumé

Le titre est évocateur de l'orientation que prend l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes et étrangères aujourd'hui et celui du français en particulier. Au-delà de l'importance d'un premier niveau d'apprentissage, celui de la fonctionnalité, nous sommes de plus en plus conscients que les langues sont une mise en communication interculturelle et que leur connaissance apporte un effet écologique dans l'équilibre et l'harmonie entre les langues. C'est ce que nous appelons l'*enseignement de la culture par la langue*, courant qui prend aujourd'hui un tout autre sens, celui d'un apprentissage à la fois attentif à l'interculturel et ouvert sur la solidarité, tout comme les mouvements sociaux planétaires (écologie, constructivisme, etc). Dans cette perspective, les méthodologies et les curricula de langues sont déterminants s'ils démasquent les concurrences et attirent l'attention vers des actions et des discours de solidarité.

Cette présentation est à la fois théorique, en brossant un tableau des grandes idéologies contemporaines (celles de la solidarité et celles de la concurrence) et pratique, en montrant comment ces idéologies fonctionnent dans la salle de classe de français langue seconde/étrangère et comment l'on peut miser sur la solidarité.

De plus, cette interculturelité solidaire dans la didactique doit nécessairement être reflétée dans les politiques linguistiques qui encadrent l'enseignement/apprentissage de langues, particulièrement du français.

Abstract

The title refers to the perspective that teaching/learning second and foreign languages is gradually taking in contemporary theory. This is particularly true for French as a second/foreign language learning/teaching where, beyond the importance of a first-level of functional language acquisition, we are increasingly conscious that languages are an intercultural connection and that their knowledge brings an ecological equilibrium and harmony between languages. This movement, previously labelled *language as culture*, is evolving in a completely different direction today; towards language learning as part of intercultural training and solidarity, in accord with other planetary social movements (ecology, constructivism, etc).

From this point of view, language teaching methodologies and the curricula are of prime importance if they seek to uncover competition and focus on actions and discourses of solidarity.

This article is theoretical, by painting a picture of contemporary ideologies (those of solidarity and those of competition) and practical, by showing how these ideologies influence in the classroom.

Moreover, this interculturality of solidarity has to be reflected in language policies that frame language teaching and learning experiences.

¹ Angéline Martel est professeure à la Télé-université, institution d'enseignement à distance où elle est responsable des programmes de langues secondes et étrangères. Elle détient un Doctorat de l'Université de l'Alberta (1984). Ses recherches portent sur les droits des minorités, la politique et l'aménagement linguistiques, la didactique des langues, l'interculturel et les technologies. Elle est co-fondatrice de *DiversCité Langues*, revue électronique internationale qui publie sur la "dynamique des langues" depuis 1996 (www.quebec.ca/diverscite). Parmi ses dernières publications: *Droits, écoles et communautés, 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation en milieu minoritaire au Canada*. En plus de ses activités scientifiques, elle est artiste-peintre et compositrice de musique contemporaine. Site personnel à www.licef.teluq.quebec.ca/amartel/ et courriel: amartel@teluq.quebec.ca.

Introduction

L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes et étrangères d'aujourd'hui, et celui du français en particulier, prend de plus en plus une orientation humaniste que la mondialisation favorise (Le Bouffant, 2001). Précisons que par humanisme, nous nous référons à un courant de pensée plus que millénaire (avec ou sans son appellation) qui *prend pour fin la personne humaine et son développement*. Au fil des ans, l'humanisme a pris diverses formes, de l'importance de la dignité de l'esprit humain à une perspective contemporaine de solidarité sociale, de répartition des richesses et de paix. Todorov disait sur le concept d'*humanisme*:

“Il est vrai que ce mot n'a pas très bonne presse aujourd'hui. Ce n'est pas une raison pour le laisser entre les mains de ceux qui, aujourd'hui, en font une caricature. Si l'humanisme a mauvaise presse, c'est parce que tout au long du XIXe siècle, voire du XXe, la doctrine a été utilisée comme façade, comme camouflage, comme excuse de comportements totalitaires qui n'avaient d'humanisme que le nom, et dont on abusait en utilisant son prestige: les grandes conquêtes coloniales du XIXe siècle se sont ainsi faites sous couvert d'une rhétorique humaniste; et il n'est pas jusqu'à Staline qui se disait humaniste en même temps qu'il remplissait les camps...”

L'humanisme se situe d'abord au sein de la modernité qui fait de l'autonomie le principe d'organisation des sociétés humaines et d'accès à la connaissance: ou les lois fondamentales sont données d'ailleurs (Dieu, le cosmos, la nature), ou la souveraineté est entre les mains du peuple ou le savoir est sanctifié par la tradition, ou il est fondé sur la raison et sur l'observation.

Ainsi s'établit la première caractéristique de l'humanisme, qui est l'autonomie du “je”, un “je” qui exige que les normes soient débattues et qu'il puisse y adhérer de sa propre volonté, qu'il puisse aussi accéder au savoir par ses propres moyens.

Seconde exigence: la finalité du “tu”, qui fait que ce sont des sujets particuliers, et non des abstractions ou des corps collectifs, qui deviennent le but légitime de l'action humaine. C'est le bien-être des individus autres que soi qui devient la fin de l'action humaine”

(1999, <http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmcat2.php3?num=302>).

Nous retrouvons aussi ces idéaux d'autonomie sur le plan individuel et de solidarité sur le plan collectif dans le domaine de l'apprentissage des langues.

L'humanisme comme base théorique de l'enseignement/apprentissage des langues

Depuis le début des années 70, on théorise et met en pratique, au-delà de l'importance d'un premier niveau d'apprentissage qui est celui de la fonctionnalité, une perspective sur les langues qui sont vues comme des mises en communication pour comprendre les conditions de vie des autres groupes linguistiques et pour partager les richesses de l'information. C'est là une première origine des courants humanistes, en réaction à la rigidité des approches à fondements behavioristes comme la méthode audio-linguale.

Mais les courants humanistes se sont aussi insurgés directement contre les fondements behavioristes et se sont particulièrement institutionnalisés par trois courants en positionnant un apprenant complet (émotions, relations sociales, responsabilité, intellect et développement de soi) au centre du processus d'enseignement/apprentissage (Stevick, 1990):

- (1) la voix/voie silencieuse (*Silent Way*) tente de développer l'indépendance, l'autonomie et la responsabilité vers de nouvelles perspectives de compréhension en ne donnant pas d'explications grammaticales et en éduquant vers le discernement et la conscientisation (Gattegno, 1983). Pint décrit cette approche ainsi: *“teaching a language the Silent Way feels very much like leading a team of investigators on a voyage of discovery”* (1997, <http://foreigner.class.udg.mx/~jpint/sw.htm>);

- (2) la méthode d'apprentissage conseil (*Counseling-Learning*) pour aider à diminuer le stress, les conflits interpersonnels et à développer un système de valeurs explicites tout en associant le contenu linguistique à une motivation émotive. L'objectif y est de développer des solidarités d'apprentissages (Curran & Tirone, 1984) qui réduisent l'anxiété (Azira, 2002);
- (3) la suggestopédie vise à évacuer les présuppositions négatives et à fournir un matériel riche et affectivement positif pour la mise en mémoire à long terme. Cette approche mise, comme le fait l'apprentissage technologique dans un environnement riche, à créer des conditions de conscientisation détendue et à développer l'intelligence et la sensibilité (Lozanov & Gateva, 1988).

Dans ces éléments, et non nécessairement leurs applications, ces courants tentent de consolider des objectifs et des idéaux d'apprentissage des langues qui développent l'humain dans une orientation particulière: par la voie de l'exploration intellectuelle motivée, par la voie d'une expression dans une société d'acceptation ou par la voie d'une relaxation émotive qui permet l'acquisition intellectuelle. Ils expriment un espoir de franchir les limitations de l'apprentissage et leur provenance de trois origines géographiques et disciplinaires très différentes qui sont des apports interculturels à la théorisation de l'apprentissage/enseignement des langues: d'un pédagogue d'Alexandrie, Égypte, pour la voie silencieuse, Caleb Gattagno; un psychotérapeute américain pour l'apprentissage conseil, Charles A. Curran; et deux psychotérapeutes à Sofia en Bulgarie pour la suggestopédie, Georgi Lozanov et Evelina Gateva.

Toutefois, malgré leurs revendications humanistes et leurs bonnes intentions, ces courants deviennent rapidement réduits à des stratégies appliquées quasi-religieusement à l'aide d'un matériel hétéroclite: bâtonnets de couleurs inspirés de Cuisinaire (voix silencieuse), chaise en rond dans une salle (Apprentissage conseil), musique et environnement de relaxation (suggestopédie). Ils sont soumis à des critiques souvent méritées d'improvisation, de lavage de cerveau et de trivialisations de la solidarité. Tous peuvent être vus comme des approches qui, à l'intérieur d'une idéologie stratégeste, visent un apprentissage plus efficace dans un réductionisme de pratiques-recettes. Les origines, souvent psychotérapeutes, des premiers promoteurs dirigent vers des conditions d'amélioration de problèmes et de carences (motivation, anxiété et stress) plutôt que d'un départ d'apprentissages heureux, joyeux, contents et stimulants. Ces humanismes visent la résolution de problèmes de la condition humaine apprenante et non le développement de potentiels.

Les commentaires d'une étudiante qui a déposé son travail de comparaison de ces approches sur le site de www.geocities en donne une évaluation candide et juste:

“Aspects of my own L2 learning experience may be useful for evaluating these humanistic approaches. I watched a Silent Way class [learning Greek, which I had no prior knowledge of] and found it different, interesting, but not necessarily useful for me as a learner. Watching as merely an observer, not a participant, I could remember the various vocabulary taught, even without the teacher to constantly remind me. However, I felt that if I had to speak the answers I would have felt under pressure, and with no visual material, would be likely to forget the information. In a TEFL class a teacher showed us an example of Suggestopaedia – reading French to music. I found it relaxing, and felt comfortable having written material and translation to hand. Unfortunately I became so relaxed, especially in the second part of the ‘concert’ in which we put the written work away, that I thought more about sleeping than language. Although this may not happen to other students, particularly ones motivated to learn. I think there’s a fine line between relaxed alertness and simple relaxation. [...] I think CLL [Community Language Learning] would probably benefit those who felt unconfident in classes where students were expected to follow, or keep up with the teacher, but those who don’t want a support figure or find ‘counselling’ inappropriate for learning may not like the method at all” (Hatley, sd).

Mais ce qui nous intéresse particulièrement ici est d'harmoniser ces courants encore embryonnaires dans une vision plus large qui mise sur une vision positive de la personne humaine et qui viendra consolider les acquis et les qualités tout en empêchant les effets pervers décrits par Todorov.

Un humanisme concret et positif

Un contexte plus large donc aux mouvements ouvertement humanistes en langues sont les mouvements communicatifs et plus récemment interculturels que les technologies de la communication viennent appuyer en facilitant les échanges de correspondance planétaires, les jumelages de classes, les partages d'information sur la vie dans l'un ou l'autre des pays de la langue cible, la diffusion massive d'informations sur un contexte linguistique ou l'autre. Nous en sommes donc aujourd'hui dans une perspective de promouvoir un "*bilinguisme porteur de véritable humanisme, de tolérance et de respect de l'autre*"², mouvement pour un monde pluriel qui émerge des groupes linguistiques minoritaires et qui se généralise vers l'apprentissage des langues en général.

Prenons un exemple. Une étudiante de français langue étrangère de 12 ans au Nicaragua peut, grâce à Internet, effectuer les activités d'apprentissage suivantes:

- Écrire une lettre en espagnol à un garçon francophone du Québec et en recevoir une en français;
- Participer, avec sa classe, à une correspondance avec une classe de français à Haïti;
- Visionner des images de paysages en Martinique et lire le site Internet;
- Faire une recherche sur l'importance du foie gras en France;
- Effectuer un test grammatical en ligne;
- Faire des exercices de prononciation en ligne;
- Faire une activité de questions à choix multiples en ligne.

Ce sont là toutes des activités communicatives qui mettent en contact avec des situations authentiques, donc interculturelles. Quel est donc le saut paradigmatique que nous sommes en train d'effectuer en regard d'un enseignement/apprentissage humaniste? Ce saut paradigmatique est la réalisation que, pour en arriver à un humanisme effectif et efficace, il nous faut assurer un cadre d'apprentissage qui soit à la fois respectueux de l'interculturel et ouvertement solidaire dans la différence; ce qui est la définition d'*interculture*. Cela signifie que la même étudiante effectue son apprentissage avec un regard qui cultive la solidarité interculturelle:

- Écrire une lettre en espagnol à un garçon francophone du Québec et en recevoir une en français en se demandant comment la vie de cet adolescent est différente de la sienne, en se supportant mutuellement dans le processus vers l'âge adulte;
- Participer, avec sa classe, à une correspondance avec une classe de français au Bénin en comparant leurs conditions de vie respectives et en agissant, comme groupe, pour aider l'autre à améliorer ses conditions;

² Voir par exemple, "France et pluralité culturelle. Pour un monde pluriel", http://site.voila.fr/langues_cultures/page1.html

- Visionner des images de paysages en Martinique et lire le site Internet pour se renseigner sur le niveau de vie;
- Faire une recherche sur l'importance du foie gras en France en se demandant si cela est une façon écologique de vivre avec le monde animal;
- Effectuer un test grammatical en ligne en comparant les structures grammaticales à celles de sa langue maternelle;
- Faire des exercices de prononciation en ligne en se disant que l'important est de se comprendre et que son petit accent sera sa marque particulière;
- Faire une activité de questions à choix multiples en ligne en ajoutant mentalement ou par écrit, les options qu'elle n'y découvre pas et se demander pourquoi elles n'y sont pas.

Dans cette perspective, les méthodologies et les curricula sont déterminants s'ils démasquent les concurrences et attirent l'attention vers des actions et des discours de solidarité et d'humanisme. Mais, comme nous pouvons le constater constamment, de nombreuses initiatives d'enseignement/apprentissage du français langue seconde/étrangère, particulièrement dans la mondialisation, revendiquent leur existence au nom d'un *nouvel humanisme* qui ne s'appuie pas sur la solidarité mais sur la concurrence. L'argument est alors qu'apprendre le français crée une distance ou des zones tampons par rapport à l'*envahissement* de l'anglais comme *lingua franca* internationale. Ce discours de l'enseignement du français langue seconde/étrangère cache alors une intention réelle de concurrence avec l'anglais et le monde anglophone. Les enjeux sont des enjeux de pouvoirs: politiques, économiques, notamment que cache le discours humaniste.

Ce texte est donc une expression à la fois théorique, qui brosse un tableau des grandes idéologies contemporaines (celles de la solidarité et celles de la concurrence), et pratique qui montre comment ces idéologies fonctionnent dans la salle classe de français langue seconde/étrangère pour miser sur la solidarité dans un enseignement interculturel. Ainsi, l'apprentissage du français participe, non pas à des poussées homogénéisatrices et à des concurrences par blocs d'influence mais à une harmonisation des sociétés dans le respect de la diversité.

Les grandes idéologies contemporaines

Tout comme le discours de nouvel humanisme qui cache souvent de réelles intentions de concurrences, il existe, dans nos sociétés, tout comme dans notre enseignement/apprentissage, un brouillage constant entre les discours/gestes/actions/planifications/pensées/théories qui, de manière effective, ont des effets réels de concurrences et celles qui ont des effets réels de solidarités.

Mais une précaution scientifique s'impose d'emblée; notre discours académique et notre recherche sont souvent imperméables à ces paradigmes qui fonctionnent comme filtres rarement identifiés de nos interprétations de base comme si nous voyons à travers des lentilles "*Through a glass, darkly*" comme le disait le cinéaste Bergman. Mais si nous prenons à cœur de déconstruire ces filtres paradigmatiques, nous pouvons leur enlever ce que nous estimons inacceptable en science, leurs effets d'émotivité, pour s'en servir comme lentille d'observation du monde et des faits.

Pour bien séparer ces deux idéologies et leurs effets, voyons donc comment, au début du vingt-et-unième siècle, deux paradigmes à portée éthique s'affrontent à l'échelle planétaire, tant dans les discours que dans les pratiques sociales. Ces paradigmes sont des constellations idéologiques³ formés de multiples variantes. Or, les idéologies de la concurrence sont aujourd'hui très largement majoritaires alors que celles de la solidarité sont minoritaires mais ascendantes.

L'émergence des idéologies de la solidarité vient concrétiser les mouvements identitaires et leur donner une théorisation qui est à la fois contextualisée, fonctionnelle et critique⁴. Ces idéologies de la solidarité démystifient la concurrence constante entre communautés et établissent des conditions de naturalisation et de soutien de la différence. Sur un axe égalitaire (horizontal) donc, des constellations d'idéologies fondées sur la solidarité et la complémentarité⁵ tentent d'effectuer un retournement de l'axe du pouvoir, tentent de résister à, voire même de contrer, les organisations et relations socio-politiques parasitaires et prédatrices que favorise la compétitivité. Le paradigme qu'elles forment est aussi aujourd'hui le fruit de l'Occident par métissages de communications interculturelles et d'échanges intercivilisationnels. Ce paradigme de la solidarité repose lui aussi sur (au moins) quatre fondements épistémologiques:

- Il réfute la notion de survie du plus fort et y substitue celle de *responsabilité* des plus forts envers les plus faibles⁶.
- Il préconise la *complémentarité avec l'Autre* comme outil de développement humain.
- Il met en scène de *nouveaux acteurs* (individus activistes ou intellectuels, organisations non-gouvernementales, communautés ethniques, linguistiques, etc) qui résistent aux pouvoirs, à l'autorité et à la domination.
- Le Bien reposerait sur le *bien-être individuel* atteint par le développement collectif.

Cette constellation d'idéologies légitime et valorise la diversité en tant que diversité (et non comme stratégie), tant linguistique que culturelle, raciale, sexuelle, géographique, etc. Ce faisant, elle reconnaît l'égalité des peuples, des communautés, des individus et favorise un *ethos* de non-violence en politique et dans les interactions humaines. La diversité n'y est donc pas marginale. Au contraire, la diversité est composée d'une diversité d'individus, d'*interactants* qui, au fil des ans, ont aussi acquis un vécu de minoritaire dans son sens de dominé (Tollefson, 1991: 15-16). La généralisation de ce paradigme pourrait peut-être être le *vrai progrès de l'humanité* tout comme la réalisation que les écologies qui fonctionnent sont celles "*that are characterized by predominantly mutually beneficial links and only to a small degree by competitive relationships*" (Mülhäusler, 2000, <http://cilp.arts.usyd.edu.au/themes/CIPL-LEcology.html>).

³ Les idéologies se conçoivent comme des ensembles d'idées reçues, des représentations du monde, des systèmes d'idées plus ou moins cohérents, des principes éthiques qui orientent les comportements et règlent les relations entre les individus et les groupes. La concurrence, par exemple, est une idéologie. Par ailleurs, un paradigme est plus large, composé de constellations d'idéologies, soit de multiples manières de mettre en œuvre une idéologie (Kuhn, 1962, 1970; Hawkes, 1996).

⁴ "Dans sa contextualité, l'identité est individuelle. Elle est contextualisée sous diverses dimensions de généralité: famille, région, ville, pays, groupe linguistique, race, classe sociale, niveau économique, etc. Elle est le fruit d'une histoire particulière. Dans sa fonctionnalité, l'identité fait partie de la vie de tous les jours ou elle est occasionnellement fonctionnelle. Elle est inévitablement multiple. Dans sa réflexivité, elle doit faire l'objet de réflexion pour l'individu parce qu'elle est très souvent politisée; elle est aussi l'objet de pression externe. Elle doit donc être l'objet d'un libre choix" Voir Martel (sous presse, 2003).

⁵ Pour une description extensive de ces deux paradigmes et des tableaux de comparaison, voir Martel 2002a.

⁶ C'est d'ailleurs ce que tentent de faire les droits humains, les droits fondamentaux, les droits des minorités, etc.

Par ailleurs, sur un axe hiérarchique (vertical, pour ainsi dire), les idéologies dominantes s'agglutinent autour de la notion et de pratiques de concurrence. La mondialisation des échanges et des sociétés permet l'intensification de ce courant en compétitivité alors que la concurrence cesse d'être un moyen pour devenir aussi une fin en soi, un mode de vie (Petrella, 2002). Ces idéologies reposent sur (au moins) quatre piliers épistémologiques:

- Inspirées par les théories de la présumée *loi de la sélection naturelle* par la survie dans le monde physique et animal elles concluent, à l'instar de Darwin⁷, que la *survie est accordée aux plus forts*⁸.
- La notion de *liberté* y est perçue comme un instrument de développement humain.
- L'idée que le *profit*, extension du cadre économique, est une légitime et désirable récompense de l'activité humaine. Le profit représenterait le Bien.
- L'argent, comme *instrument d'universalité*, gouverne les nécessités de positionnement.

Le positionnement dans les rapports de pouvoir est donc fonction du degré de profits obtenus. L'objectif de l'action y est instrumental. La technique et la raison sont des moyens efficaces pour atteindre des objectifs impersonnels.

Le Tableau 1 schématise ces deux constellations d'idéologies en ce qui a trait à leurs piliers épistémologiques, les objectifs de leurs actions, les preuves de réussites, les sources d'information pour atteindre les objectifs collectifs, les sources de développement et des attestations contemporaines.

⁷ On trouve des variantes de cette position chez Hobbes "*L'homme est loup pour les autres*"; chez Spencer "*La sélection des plus aptes*"; chez Nietzsche "*L'importance du héros*".

⁸ Or, nous savons que cette façon de voir le vivant est largement fautive et que les sociétés solidaires existent tant chez les animaux que chez les humains mais que les sciences les ont largement ignorées à cause de la dominance des idéologies de la concurrence. Voir Birke & Hubbard (1995) et Singer (1990).

Tableau 1		
Description des grandes idéologies contemporaines		
	Idéologies de la concurrence	Idéologies de la solidarité
Piliers épistémologiques	<ul style="list-style-type: none"> Inspirées par les conditions de survie dans le monde physique et animal, elles concluent, à l'instar de Darwin, que la survie est accordée aux plus forts. La notion de liberté y est perçue comme un instrument de développement humain. L'idée que le profit, extension du cadre économique, est une légitime et désirable récompense de l'activité humaine. Le profit représenterait le Bien. L'argent, comme instrument d'universalité, gouverne les nécessités de positionnement. 	<ul style="list-style-type: none"> Elles réfutent la notion de survie du plus fort et y substitue celle de responsabilité des plus forts envers les plus faibles. Elles préconisent la complémentarité avec l'Autre comme outil de développement humain. Elles mettent en scène de nouveaux acteurs qui résistent aux pouvoirs, à l'autorité et à la domination. Le Bien reposerait sur le bien-être individuel atteint par le développement collectif.
Objectif de l'action	<ul style="list-style-type: none"> Instrumental, concurrentiel et téléologique Acquisition d'informations stratégiques Développement individuel 	<ul style="list-style-type: none"> Holistique, créatif et préventif
Preuve de réussite	<ul style="list-style-type: none"> Positionnement est fonction de profits obtenus Les plus pauvres sont coupables 	<ul style="list-style-type: none"> Le bien-être collectif et individuel. Toute société qui ne permet pas ce bien-être échoue.
Sources d'information pour atteindre les objectifs collectifs	<ul style="list-style-type: none"> Techniques des sciences naturelles pour avancer vers le progrès Raison cartésienne (sans la matière) Finances 	<ul style="list-style-type: none"> Identités vécues Logique personnelle partagée (et non la rationalité seule) Principes de bien-être collectivement articulés
Sources de développement	<ul style="list-style-type: none"> Monarchies historiques Monarchies juridiques Régimes étatiques 	<ul style="list-style-type: none"> Communications interculturelles Échanges intercivilisationnels Organisations civiles et non-gouvernementales

<p>Attestations contemporaines</p>	<ul style="list-style-type: none"> • États s'alignent leurs objectifs sur une logique de marché et se positionnent les uns contre les autres, forment des alliances stratégiques par larges conglomerats s'opposant en influence et en commerce. • Organisations mafieuses rivalisent et dominant sociétés et gouvernements. • Cultures sont colonisées par le marché des médias et de l'industrie des loisirs. • Millions d'enfants et de femmes travaillent dans des conditions de semi-esclavage pour les multinationales • Nouvelles classes de privilégiés émergent: les info-riches, Triadiens (vivent en Amérique du Nord, en Europe de l'Ouest et au Japon), "jet setters", etc. • Langues les moins répandues disparaissent à un rythme accéléré, au bénéfice de langues internationales du marché et/ou dominantes. • Médias et systèmes politiques contrôlent la diffusion des informations et des échanges. 	<ul style="list-style-type: none"> • Démocraties se définissent comme des structures d'émancipation des totalitarismes. • Droits fondamentaux et universels se développent et font partie d'une adhésion et d'une articulation croissantes. • Constitutions nationales se généralisent en vue de protéger les communautés et les individus les plus faibles. • Nombreuses associations non-gouvernementales sont fondées en défense de, en solidarité avec, en aide aux plus pauvres, démunis et opprimés. • Mouvements sociaux et civils s'unissent par l'activisme et la résistance critique. • Dictateurs doivent rendre compte de leurs crimes. • Minorités reçoivent graduellement les moyens de développer leur communauté et leur langue, en particulier par l'éducation. • Paroles des individus en marge des pouvoirs sont publiées et accessibles à travers le monde.
---	--	---

© A. Martel, 2002a

Avec l'ascension des idéologies de la solidarité, les communautés linguistiques minoritaires trouvent une raison sociale et un contexte favorable à leur développement distinct par l'acquiescement général de toute la société. La concurrence entre les groupes en est réduite. Et l'enseignement/apprentissage des langues secondes/étrangères peut devenir une construction de ponts entre communautés, dans la compréhension et la tolérance.

Harmonisation de la diversité. L'apport de l'écologie

Un autre courant planétaire vient se greffer aux idéologies contemporaines et montrer comment la solidarité et la concurrence se concrétisent directement dans les actions sociales.

À un premier niveau, la notion d'écologie fonctionne comme une idéologie de préservation à travers diverses techniques, politiques et technologies: la préservation des langues, de la faune, de la flore, de la vie humaine, de la couche d'ozone, etc.

Mais la notion d'écologie fonctionne aussi à un deuxième niveau comme un idéal humain qui guide nos actions: celui de la Vie dans un environnement harmonieux et respectueux des divers groupes qui la composent. Elle fonctionne alors comme outil conceptuel pour décrire une dynamique entre organismes (vivants, sociaux et inanimés) dans un monde où présumément, les plus dominants, selon l'observation darwinienne, survivent. L'objectif alors est de contrer cette observation et de réduire cette domination vers l'harmonie et la protection. Il y a donc paradoxe en apparence; le deuxième niveau, vision plus idéaliste pour l'avenir, guidant le premier, plus réaliste du passé, et ce de manière explicite et articulée ou non. Dans ce contexte, l'écologie est "*the decisive factor that rolls the dice over the competition*" (Gould, 1993: 27).

Cette perspective conduit à une prise en compte d'une distinction entre les mouvements d'inspirations environnementalistes – anthropocentriste dans ses actions et structures – et ceux d'inspirations écologiques – biocentriste avec une dynamique de respect et de complémentarité de toute vie. Le débat entre les deux est plus que linguistique ou plutôt, il est linguistique parce qu'il est aussi idéologique. Le premier instaure un régime d'autorité sur la nature et le matériel, le second démocratise la vie incluant le matériel et la nature (Blanke, 1996: 201). Les milieux urbains ont particulièrement été porteurs du mouvement environnementaliste qui utilise la nature dans son horizon de réflexion, et cela très souvent au nom du *développement et des progrès modernes*. Par exemple, sur le plan des technologies, on peut comprendre que la fission nucléaire, science qui émane des cultures urbaines, n'est pas une façon de travailler en collaboration avec la nature dans son élément le plus minimal; cela constitue une violence envers la nature que dénoncent, entre autres, les philosophes et les activistes de l'écologie (Macauley, 1996). La fission nucléaire a de plus servi comme outil d'élimination urbaine massive d'humains dans des conflits armés. Cette technologie est donc elle-même violence tout comme l'utilisation que l'on en a fait.

Le discours sur l'écologie nous alerte donc au fait que tout discours et toute action ne sont pas nécessairement de solidarité. Il faut bien en analyser et en comprendre les intentions et les agissements. Pour ce faire, il est important de se développer intellectuellement avec une pensée critique mais par un mouvement en spirale de la solidarité. Ainsi, un autre courant de pensée, cette fois en éducation, vient mettre en évidence la même dichotomie solidarité/concurrence, écologie/environnement. Il s'agit des constructivismes qui transforment les instructivismes.

A l'horizon des constructivismes

Les mouvements constructivistes ne sont pas nouveaux. Rousseau et Montaigne, par exemple, ont préconisé ces principes. Ce qu'il y a de neuf cependant, c'est la convergence entre les courants humanistes en éducation et les constructivismes (Nunan, 1999). Ce qu'il y a de nouveau également, c'est l'avantage que les technologies fournissent dans des environnements et des projets de type constructiviste (Sandholtz, Ringstaff & Dwyer, 1997; Hoven, 1999).

Les constructivismes⁹ se rapportent à un paradigme éducatif post-moderne qui postule que l'apprenant construit sa propre interprétation des événements et de l'information (Martel, 2000a; 2000b; 1999). La connaissance n'est pas figée une fois pour toutes. Des tâches et des projets authentiques sont considérés comme étant motivants. La collaboration constante est une partie intégrale des pratiques. Ce mouvement fait suite mais tente de transformer les instructivismes¹⁰ qui, d'autre part, se réfèrent aux modes éducatifs traditionnels basés sur le positivisme. Ils tentent de cultiver chez l'apprenant des informations et des connaissances qui sont vues comme *vraies* et sont pré-construites indépendamment de l'apprenant, de sa situation, de sa culture.

Le fusionnement actuel des théories constructivistes avec les humanismes offre une mise en perspective critique sur la connaissance et le langage. Il permet de constater que les significations sont historiquement situées, construites et reconstruites par le langage. Et le discours lie la connaissance et l'intérêt du locuteur. Une réflexion critique stimule donc le dévoilement de ces intérêts; elle défie l'idée qu'il existe une signification simple de la réalité. Au lieu d'un projet paternaliste d'éducation, les constructivismes se rapprochent alors des tendances émancipatrices et d'*empowerment* en éducation.

Les constructivismes ouvrent également une porte interprétative vers l'interculturalisme quoique cet aspect ne soit pas encore théorisé. Les savoirs étant des constructions de sens, il s'ensuit que chaque contexte social construit ses propres connaissances sous la forme de culture. Les constructivismes relativisent les savoirs en savoirs culturels, y compris la langue. Ainsi, les théories d'apprentissage mettent l'accent sur deux dimensions: la participation active à des projets motivants et le travail en collaboration. Celles-ci constituent les deux éléments les plus importants des constructivismes: un fondement psychologique basé sur les écrits de Jean Piaget et une dimension psychosociale basée sur ceux de Lev. S. Vygotsky. Ajoutons que la participation et la collaboration sont des concepts plus neutres que celui de solidarité vers lequel ils débouchent pourtant lorsque l'on y insère la dimension d'affectivité sociale.

Le Tableau 2 contraste les constructivismes avec les tendances (traditionnelles) précédentes que j'ai appelées les instructivismes en raison de la prédominance qu'ils accordent à l'instruction plutôt qu'à l'apprentissage.

⁹ Pour des références sur constructivismes et applications pédagogiques, voir:
<http://www.stemnet.nf.ca/~elmurphy/emurphy/refer.html>;
http://carbon.cudenver.edu/~mryder/itc_data/constructivism.html;
<http://thorplus.lib.purdue.edu/~techman/conbib.html>,

¹⁰ Dans cet article, le comportementisme est considéré comme faisant partie des théories instructivistes parce que, comme ces dernières, il favorise un rôle autoritaire pour l'enseignant/programmeur.

Tableau 2		
Principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivistes et les instructivistes		
	Pratiques constructivistes	Pratiques instructivistes
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur Parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centré sur l'apprenant, varié, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centré sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hierarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Pré-établi et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction des connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Auto-dirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées Portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes Tests standardisés
Dimensions sociales		
1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toute, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant/e	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur des connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance	Salle de classe Apprenants comme

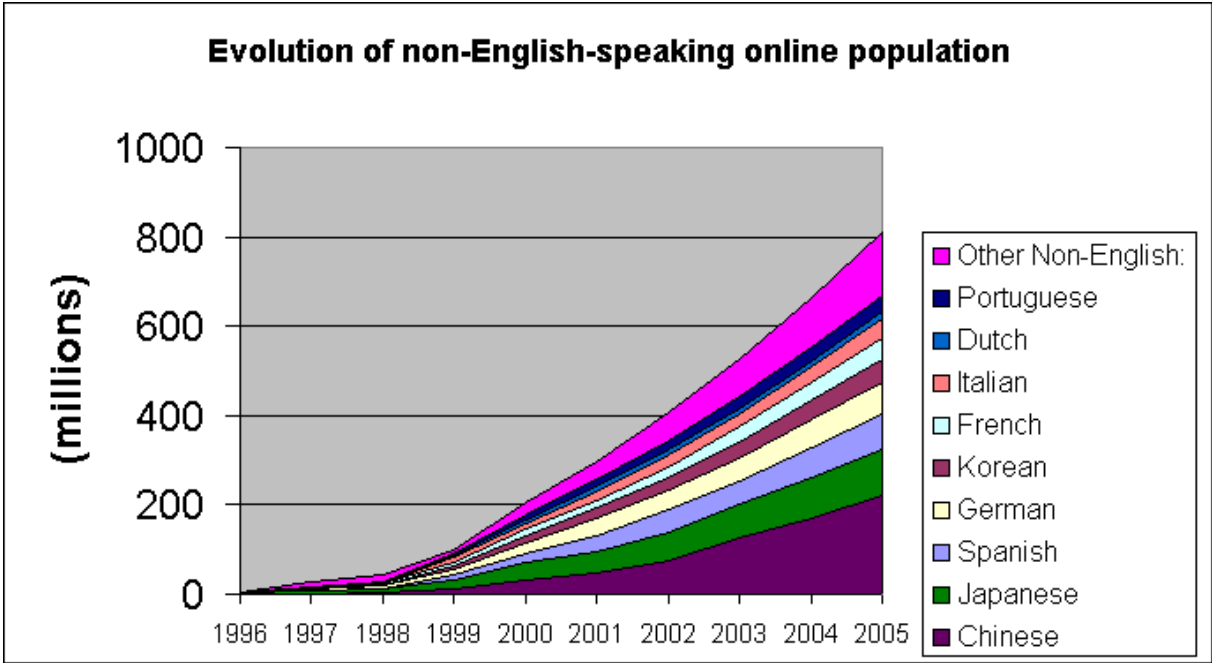
	Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	réceptifs de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés: ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engage l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

© A. Martel, 1999

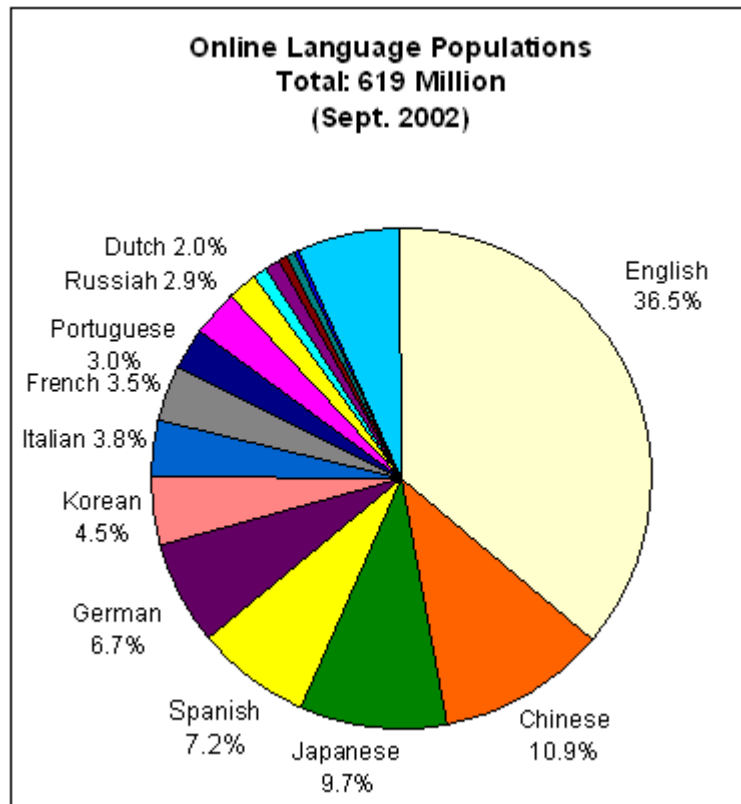
Quant au débat à savoir si les deux approches sont incompatibles ou complémentaires (Wasson, 1996), il me semble oiseux puisque nos pratiques et pensées occidentales participeront *de facto* aux deux paradigmes pendant un moment encore. Et, dans la réalité d'un cours ou d'une salle de classe ou sur Internet, les deux types de pratiques sont interconnectées, jamais pures, jamais seules. Peut-être les pratiques engageront-elles une synthèse.

Un autre élément, celui de la technologie s'ajoute à ce tableau. Pour notre bien ou notre mal, l'histoire nous le dira, notre monde occidental se dirige donc vers la construction en éducation d'environnements technophiles et constructivistes. Ce faisant, nous soulevons la question éthique à savoir si ce mouvement est souhaitable et valable pour l'être humain et pour l'humanité. Force est de constater pourtant que les technologies de la communication permettent la communication. Dans un effort de répartition de la richesse dans la solidarité, nous pouvons les rendre plus accessibles à tous et à toutes, ce qui est, en fait, une tendance historique selon les statistiques de *Global Reach*. Par exemple, les langues prennent graduellement une place diversifiée sur Internet comme l'indique le graphique 1¹¹:

¹¹ Reproduit de <http://global-reach.biz/globstats/evol.html>



Cela se concrétise, en septembre 2002 par seulement 36,5% de langue maternelle anglaise comme le montre le graphique 2¹²:



Force est également de constater que les constructivismes, par l'invitation à la réflexion critique, s'avèrent mieux en mesure d'apprendre à démasquer toutes formes d'oppression (sociales, économiques, linguistiques, etc.) que ne le sont les instructivismes qui, au contraire, confirment, affirment et perpétuent plus facilement les statu quo oppressifs. En théorie donc, on peut estimer que dans leurs principes, les constructivismes constituent un progrès qu'il nous reste à réaliser en pratique.

Si nous prenons pour exemple les théorisations pour l'apprentissage/enseignement des langues, mais une vérification dans d'autres domaines pourra permettre de montrer que les langues ne sont pas isolées en cette matière, elles ne se trouvent pas aujourd'hui aux antipodes des mouvements constructivistes. Bien au contraire, depuis le virage vers le communicationnel des années 1970, les écrits, tant pratiques que théoriques, sont infusés de parcelles de théorisations constructivistes qui tentent de:

- Créer des environnements d'apprentissage qui favorisent le travail de collaboration et de communication;
- Faire une place aux connaissances antérieures;

¹² Reproduit de <http://www.gltreach.com/globstats/>

- Assurer un apprentissage actif;
- Contextualiser l'apprentissage;
- Développer l'autonomie (apprendre à apprendre);
- Fournir un environnement langagier riche;
- Effectuer des tâches authentiques et décoder des documents authentiques
- Favoriser une variété d'expériences d'apprentissage;
- Assurer une compréhension interculturelle (domaine que les constructivismes n'ont pas encore commencé à explorer dans d'autres champs mais qui fait son chemin dans le domaine des langues).

Du point de vue des théories de l'apprentissage, celles des langues s'orientent donc vers la mise en œuvre des constructivismes. Il nous reste donc, de théoriser cette mise en œuvre dans un esprit de solidarité. C'est ici qu'une troisième notion peut nous permettre de mieux humaniser l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères.

L'interculturalité dans un enseignement constructiviste et écologique

Nous avons jusqu'ici montré comment les deux paradigmes planétaires (solidarité/concurrence) interagissent dans une dynamique constante. Nous avons également montré comment ces deux paradigmes se concrétisent dans une série de dichotomies théoriques et pratiques en utilisant les notions d'écologie/environnementalisme et de constructivismes/instructivismes. Nous ajoutons maintenant un troisième pôle dichotomique: interculturelisme/monoculturalisme.

Si les humanismes en langues ont pour objectif de favoriser un bilinguisme de tolérance et de compréhension, le courant interculturel veut aussi en expliciter les conditions dans une saine approche de constructivisme critique. L'interculturel commence donc par des liens de solidarité que le mouvement des droits universaux vient concrétiser. Plutôt que de limiter les droits humains selon une culture donnée, pourquoi donc ne pas faire appel aux valeurs culturelles traditionnelles pour renforcer l'application et la pertinence des droits universels, c'est-à-dire, qui nous unissent tous et toutes? Il est de plus en plus nécessaire d'insister sur les valeurs communes fondamentales que toutes les cultures partagent: le respect de la vie humaine, l'ordre social, la protection contre l'arbitraire. Les droits humains incarnent ces valeurs fondamentales (Ayton-Shenker, 1995).

Pour se positionner dans l'interculturalité et la solidarité, il est nécessaire de faire intervenir les perspectives de domination. Dans nos sociétés, une caractéristique fondamentale qui est prise comme acquis est l'exercice de la domination: d'une personne sur une autre, d'un sexe sur un autre, d'une classe sur une autre, d'une race sur une autre, d'un peuple sur un autre, etc. Elle est ainsi acceptée ou tolérée par les dominés, qui n'y trouvent pourtant que souffrance, humiliation ou pauvreté. C'est ce que la sociologie de la domination tente de documenter.

Et que signifie domination? La domination est une violence, souvent symbolique. Pierre Bourdieu en donne une définition dans son introduction à *La Domination masculine*:

“Violence douce, insensible, invisible pour ses victimes mêmes, qui s'exerce pour l'essentiel par les voies purement symboliques de la communication et de la connaissance - ou, plus précisément, de la méconnaissance, de la reconnaissance ou, à la limite, du sentiment” (1998: 24).

C'est une violence spirituelle, différente de la violence réelle. Cette domination est donc plus perverse que la domination réelle. Dans le dernier cas, nous avons la possibilité de nous rebeller contre elle puisqu'elle nous est imposée, nous pouvons la palper, la toucher. La violence symbolique semble être ainsi inscrite dans l'ordre des choses, elle se passe de justification, elle est donc extrêmement subtile.

La domination est aussi cachée dans le banal, dans le quotidien, dans le presque rien. Elle est donc acceptée par le dominant bien entendu, mais aussi par le dominé. Ainsi, la personne dominée, en raison de la domination qu'elle subit, finit par adopter des jugements sur le monde et sur elle-même les catégories du dominant. Elle réfléchit à sa condition avec des idées qui proviennent de la domination elle-même. Le dominant a en effet la possibilité de créer sa propre culture, il va donc produire des idées dont une large part est destinée à légitimer idéologiquement sa domination, les dominés interprètent le monde dès lors selon des modes de pensée qui sont eux-mêmes produit de la domination. Cette violence symbolique l'emprisonne en quelque sorte à l'intérieur même de sa tête et de ses jugements. La domination devient ainsi une nécessité de la nature et donc acceptée de tous, elle est inscrite dans l'ordre des choses.

Pour qu'il y ait communication interculturelle, il faut tout d'abord se poser la question: comment lutter contre cette domination? Pour Bourdieu ce n'est pas la prise de conscience de cette domination qui va la faire disparaître, nous n'allons pas nous affranchir de cette domination en nous rendant simplement compte qu'elle s'exerce sur notre personne. Dans une telle optique, la prise de conscience de la domination ne peut seule être libératrice, tant les effets en sont ancrés dans les schèmes de pensée comme dans les attitudes corporelles comme la façon de se tenir, de parler, de regarder... Mais il y a plus. L'interculturel exige le rejet même de la domination comme schème de pensée et demande l'adoption d'une attitude de rejet (fermeture) face à ces pratiques et ces pensées.

Dès lors, une rencontre interculturelle serait productrice de nouveaux jugements de réalité et de jugements de valeur, engendrés par les co-actions, les co-opérations des personnes à l'oeuvre dans leurs environnements externes et internes, en partie partagés.

Un enseignement/apprentissage dans l'interculturalité cherche donc à comprendre la condition de l'autre afin de l'aider et s'aider à améliorer les conditions de vie particulièrement en démasquant les violences symboliques et physiques. Pour donner quelques exemples, voici deux exemples de cheminements bien simples qui misent sur une démarche à la fois déconstructiviste des idées reçues et constructiviste de pratiques de solidarité. Ils sont tirés de cours sur cédérom préparés pour l'enseignement à distance dans un cours sur la didactique du français langue seconde/étrangère et un cours sur l'interculturel¹³.

¹³ Le tableau 3 est un canevas de travail pour la préparation du cours "LIN 4121 Didactique du français langue seconde/étrangère par les technologies" de la Télé-université sous la direction d'Angéline Martel. Le tableau 4 est également un canevas de travail pour un cours sur la communication interculturelle en voie de préparation par la Télé-université.

Tableau 3 Exemple d'activités constructivistes sur l'interculturalité dans un cours de didactique du français langue seconde/étrangère		
Thème	Tâche	Activités
5.1. Qu'est-ce que la sensibilisation à l'interculturalité ?	5.1.1. Définissez quelques termes	1a. Évaluation de vos raisons 1b. Caractéristiques culturelles 1c. Avant la lecture 1d. À travers les cultures 1e. Vos définitions
	5.1.2. Explorez le rôle de l'enseignant/e de langue	2a. Prise de position 2b. Lecture: texte sur l'enseignement de la langue et de la culture 2c. Objectifs possibles
	5.1.3. Évaluez la compétence interculturelle	3a. Quiz 3b. Pour vos étudiants/es 3c. Compréhension de l'interculturalité 3d. Partage des idées: <u>Être sensibilisé à l'interculturalité</u>
5.2. Quelle technologie peut-on utiliser en communication interculturelle ?	5.2.1. Dressez la liste de moyens technologiques	1a. Remue-méninges 1b. La technologie Internet et la communication 1c. Reformulation des faits
	5.2.2. Reformulez des arguments	2a. Réflexion 2b. Lecture: Les classes de communication 2c. Lecture: Le mythe de la diversité 2d. Idées principales 2e. Opinion personnelle
	5.2.3. Dressez une liste de pièges associés au courriel	3a. Remue-méninges 3b. Lecture: L'internationalisation de la documentation 3c. Vérification de votre compréhension
	5.2.4. Donnez des exemples de courriels	4a. Votre opinion 4b. Lecture: Le courriel au service des échanges interculturels 4c. Vérification 4d. Partage des idées: <u>Le courriel au service des échanges interculturels</u>

<p>5.3. Comment peut-on utiliser pédagogiquement du matériel authentique issu d'Internet ?</p>	<p>5.3.1. Dressez une liste de pièges associés aux pages Internet</p> <p>5.3.2. Donnez des exemples tirés de l'Internet</p> <p>5.3.3. La culture et Internet</p>	<p>1a. Remue-méninges 1b. Lecture: La globalité en ligne 1c. Application à l'enseignement</p> <p>2a. Choix de critères 2b. Révision de votre test sur l'interculturalité 2c. Évaluation d'un site Internet 2d. Rédaction</p> <p>3a. Préparation 3b. Recherche dans Internet 3c. Rédaction 3d. Partage des idées: <u>Des sites Internet pour la compétence interculturelle</u></p>
<p>5.4. Comment créer des activités interculturelles ?</p>	<p>5.4.1. Planifiez un cours</p>	<p>1a. Évaluation des programmes 1b. Révision des étapes 1c. Planification d'une activité interculturelle 1d. Partage des idées: <u>Un cours sur la compétence interculturelle</u></p>
<p>Inventaire</p>	<p>Révissez Rédigez Forum</p>	<p><u>Sensibilisation interculturelle et technologie</u></p>
	<p><i>Qu'avez-vous appris ?</i></p>	<p>Faits Rédaction 1 Rédaction 2</p>

Tableau 4 Exemple d'activités pour comprendre l'interculturalité: "Défis et difficultés de la communication interculturelle"			
Questions	Textes	Activités	Travaux intégrateurs
3.1 Comment la communication interculturelle peut-elle être empêchée?	"Le contexte culturel" Diana Ayton-Shenker (1 page)	3.1.1. Objectifs (du chapitre et ce que l'on veut apprendre) 3.1.2. En résumé (Perspective multidisciplinaire. Le contact pas un moyen ni une fin en soi. Est-ce qu'on se parle vraiment?) 3.1.3. Réflexion (Quels obstacles voyez-vous à la communication interculturelle?) 3.1.4. Lecture: "Le contexte" 3.1.5. Prise de position 3.1.6. Expériences (décrire une expérience qui servira d'étude de cas pour analyse au cours du module)	3.1.6
3.2 Qu'est-ce que le registre inconscient?	"Dynamique de la relation entre ouverture et fermeture" Jacques Demorgon (2 pages)	3.2.1. En résumé (perspective psychologique) 3.2.2. Observations 3.2.3. Lecture: "Dynamique..." 3.2.4. Analyse de son expérience 3.2.5. Pour en savoir plus	3.2.4
3.3 Qu'est-ce que le registre idéologique?	"Stéréotypes et typologies de stéréotypes" Mariagrazia Margarito (2 pages) "Une alternative aux valeurs dominantes" Gisela Baumgratz-Gangl (2 pages)	3.3.1. En résumé (perspective psychosociale) 3.3.2. Remue-méninges 3.3.3. Lecture: "Stéréotypes..." 3.3.4. Exemples 3.3.5 Les grandes idéologies 3.3.6. Lecture: "Une alternative..." (à numériser) 3.3.7. Analyse de son expérience 3.3.8. Pour en savoir plus	3.3.7

<p>3.4 Qu'est-ce que le registre des rapports de place?</p>	<p>“Passage et enfermement. De la personne à la culture” Jean-René Ladmiral et Edmond Lipiansky (6 pages)</p>	<p>3.4.1. En résumé (perspective de la sociologie des classes sociales) 3.4.2. Décentration 3.4.3. Lecture: “Passage et enfermement” (à numériser) 3.4.4. Les idées principales 3.4.5. Analyse de son expérience 3.4.6. Pour en savoir plus</p>	<p>3.4.5</p>
<p>3.5 Qu'est-ce que le registre des rapports de dominance?</p>	<p>“Effets spécifiques de la culture” Carmel Camilleri (7 pages)</p>	<p>3.5.1. En résumé (perspective de la sociologie de la domination) 3.5.2. La science et les autres 3.5.3. Lecture : “Effets spécifiques de la culture”(à numériser) 3.5.4. Analyse de son expérience 3.5.5. Pour en savoir plus</p>	
<p>3.6 Qu'est-ce que le malentendu?</p>	<p>“Zones d’opacité: les malentendus” Raymonde Carroll (6 pages)</p> <p>“Le tabou du national” Jean-René Ladmiral et Edmond Lipiansky (6 pages)</p>	<p>3.6.1. En résumé (perspective anthropologique) 3.6.2. Stéréotypes nationaux 3.6.3. Lecture: “Zones d’opacité...” (à numériser) 3.6.4. Travail intégrateur</p> <p>3.6.5. Lecture: “Le tabou...” (à numériser) 3.6.6. Compréhension</p> <p>3.6.7. Forum: <u>Quand les difficultés de la communication interculturelle deviennent-ils insurmontables ?</u></p>	<p>3.6.4. Travail intégrateur à envoyer à la personne tutrice</p> <p>3.6.7. Forum: participation</p>

© Angéline Martel, 2003

Conclusion: les contenus de l'apprentissage/enseignement des langues et les politiques linguistiques

Pour compléter cet outillage de préparation didactique et pour mettre en place des apprentissages écologiques, il est également important de se donner des grilles de réflexions. Je souhaite compléter ce tour d'horizon de mise en relation de divers courants *humanistes* par une grille qui pose des questions pour comprendre l'origine, soit concurrentielle, soit solidaire, des projets.

Tableau 5		
Outil d'analyse de la mise en œuvre des idéologies contemporaines et leurs effets sur les conditions de vie collectives		
	Idéologies de la concurrence	Idéologies de la solidarité
Quelles sont les vision collective et individuelle (utopies génératrices de légitimation)?	La richesse, le profit, l'utilisation et l'accumulation de biens financiers et matériels, sur le plan individuel (<i>Forbes</i> et les grandes fortunes), corporatif (les multinationales) et étatique (les états riches et ceux en développement)	Le partage des abondances vers le bien-être collectif et individuel
Quel est le concept principal?	La concurrence est une fin en soi, un mode de vie de compétitivité qui n'est pas remis en question mais qui est pris comme acquis à partir des théories darwiniennes de la survie du plus fort	La solidarité et la complémentarité sont des concepts utilisés pour tenter d'effectuer un retournement de l'axe du pouvoir de concurrence et pour créer des espaces de partage
Quelles sont les sources de pouvoir/adhésion?	<ul style="list-style-type: none"> • Typologie des pouvoirs • Foi dans les cultures traditionnelles • Coercition physique et juridique • Organisation d'environnements clos • Droit comme un système de règles et de pratiques • Censures de tous ordres • Délégations hiérarchiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Recensement des adhésions • Réflexions à partir des cultures traditionnelles • Création collective d'environnements de ressources • Représentation par un droit de responsabilités • Droit comme une plate-forme de justice collective et individuelle • Sanctions et isolement des pratiques injustes
Quels sont les concepts clés descriptifs des conditions de vie?	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats inévitables de hiérarchies: <ul style="list-style-type: none"> □ Oppression □ Soumission □ Conflit □ Rivalité • Modes de gouvernance: <ul style="list-style-type: none"> □ Contrôle □ Autorité □ Impérialisme □ Centralisation □ Monopole, particulièrement dans des actions orientées vers les capitaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Mouvement réactionnel: <ul style="list-style-type: none"> □ Émancipation □ Libération □ Négociation • Mouvement gestionnel: <ul style="list-style-type: none"> □ Autonomie □ Indépendance □ Auto-détermination □ Décentralisation □ Auto-gestion

<p>Quel est le type privilégié d'organisations et de relations socio-politiques ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peuvent être qualifiées de prédatrices et parasitaires: associations et bureaucraties qui s'auto-perpétuent • S'organisent autour d'une gestion par objectifs et une évaluation des résultats en termes statistiques et économiques • Gèrent une pénurie des ressources plutôt qu'une abondance • Diluent les différences; instances d'homogénéisation sous le prétexte de rejoindre les éléments universels 	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégient le réseau et se basent sur les relations de personnes à personnes et non de structures à structures • Légitiment et valorisent la diversité en tant que diversité (et non comme stratégie) • Reconnassent l'égalité des peuples, des communautés, des individus et favorisent un <i>ethos</i> de non-violence en politique et dans les interactions humaines • La diversité est composée d'une diversité d'individus, d'"interactants". L'organisation est composée de différences enrichissantes.
<p>Quels sont les symboles dominants ?</p>	<p>Argent et finances qui sont des constructions et conventions qui gèrent un nombre limité de ressources</p>	<p>Bonne vie et bien-être par le partage de toutes les ressources</p>
<p>Quelle est la position par rapport à la mondialisation ?</p>	<p>Concurrence entre États, blocs continentaux, multinationales responsables des exploitations</p>	<p>Partage de ressources, d'idées et de cultures Accès à la richesse du monde</p>
<p>Qui sont les sujets de l'intervention ?</p>	<p>Le citoyen ou la citoyenne, individuel et responsable envers lui/elle-même et la nation</p>	<p>Les récipiendaires eux-mêmes de l'action ou de l'intervention</p>

<p>Quel est le discours officiel?</p>	<p>Inclut également tous les discours des idéologies de la solidarité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pénurie, insuffisance et pauvreté des ressources • Rhétorique alarmiste qui repose sur une interprétation de limitation • Imputabilité des fonds • La concurrence inévitable • L'économie et ses théories dictent les rapports sociaux • Protection des dominants par la force physique • L'offre et la demande conduisent à de fort prix pour les produits les plus en demande, de fort prix pour les produits bons pour la santé et le bien-être • L'identité (<i>the state of belonging</i>) comme moyen d'attirer la construction d'adhésion 	<p>Inclut régulièrement tous les fondements et les discours des idéologies de la concurrence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dénonciateur de l'exclusion, de la domination, de l'oppression • Présentations positives et créatrices qui reposent sur l'ouverture • Richesse des ressources planétaires et abondance pour le partage • Appel à d'autres fondements sociaux • Égalité et équité • Protection des minorités • Les produits les meilleurs pour le bien-être et les plus en demande devraient être les moins chers. Inverser la théorie de l'offre et de la demande • L'appartenance multiple reconnue et construite individuellement et non communautairement
--	--	---

Références bibliographiques

Ariza, E. N. (2002). Resurrecting “Old” Language Learning Methods to Reduce Anxiety for New Language Learners: Community Language Learning to the Rescue. *Bilingual Research Journal*, 26: 3, 717-728.

Ayton-Shenker, D. (1995). *Droits de l'homme et diversité culturelle*
<http://www.un.org.french/dpil627f.htm>

Birke, L. & Hubbard, R. (1995). *Reinventing Biology. Respect for Life and the Creation of Knowledge*. Indiana: Indiana University Press.

Blanke, H. (1996). Marcuse's Discourse on Nature, Psyche, and Culture. In D. Macauley (éd.). *Minding Nature. The Philosophers of Ecology*. New York: The Guilford Press.

Bourdieu, P. (1998). *La Domination masculine. Le Monde diplomatique*. <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/Bdominma.html>

Curran, C. A., & Tirone, P. (1984). The counseling-learning approach to community language learning. *Proceedings of the 13th Annual University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Milwaukee, WI: Department of Linguistics, University of Wisconsin.

Gattegno, C. (1983). The Silent Way. In J. Oller & R. Amata (Eds.) *Methods that Work*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Gould, S. J. (1993). *Eight little piggies: reflections in natural history*. New York: Norton.

Hatley, H. (Sd.). *Compare, contrast, and evaluate the main humanistic approaches to second language teaching*. <http://www.geocities.com/helenflatley/Comparehumanisticend.doc>

Hawkes, D. (1996). *Ideology*. Routledge: London.

Hoven, D. (1999). A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning and Teaching*, 3: 1, 88-103,
<http://llt.msu.edu/vol3num1/hoven/>

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press.

Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.

LeBouffant, M. (2001). La communauté des professeurs de français: mondialisation et humanisme. *Le français dans le monde*, no 315, mai-juin
<http://www.fdlm.org/fle/article/315/lebouffant.html>

Macauley, D. (1996). *Minding Nature. The Philosophers of Ecology*. New York: The Guilford Press.

Martel, A. (2003, sous presse). Nous n'avons jamais été urbains mais nous le sommes. Des solidarités pour mieux-vivre par une francophonie canadienne interculturelle et mondialisée. *Francophonie d'Amérique*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Martel, A. (2002a). *De/constructing with global paradigms. On governance, democracy and policies for language communities*. Communication au Congrès mondial sur la politique linguistique, 16-20 avril, Barcelone, <http://www.linguapax.org/congres/taller/taller4/Martel.html>.

Martel, A. (2002b). Politique linguistique, valeurs sociales et sciences. Réflexions dans le cadre de la politique linguistique québécoise. *International Journal of the Sociology of Language* 158, 183-209.

Martel, A. (2000a). L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication. *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas* n° 8. Septembre 2000. Santarém: Escola Superior de Educação

Martel, A. (2000b). *Constructing Learning with Technologies. Second/Foreign Languages on the WEB*. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Martel.htm>

Martel, A. (1999). Formation et technologies en Amérique du Nord: carrefour de mise à distance et de proximité pour les langues. *Études de linguistique appliquée*, Didier Érudition, 113, 13-30.

Mülhäusler, P. (2000). Ecology of Languages. In *Current Issues in Language Planning*. <http://cilp.arts.usyd.edu.au/themes/CIPL-LEcology.html>

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 5 - 7.

Petrella, R. (2002). *Critique de la compétitivité. L'idéologie de la guerre économique et de la survie sociale des meilleurs à la lumière du 11 septembre*. ATTAC <http://www.attac.org/fra/list/doc/petrella3.htm>

Pint, J. (1997). *Caleb Gattegno and the Silent Way*. <http://foreigner.class.udg.mx/~jpint/sw.htm>

Sandholtz, J.H., Rinstaff, C., & Dwyer, D. (1997). *Teaching with Technology*. New York: Teacher's College Press.

Singer, P. (1990). *Animal Liberation*. Avon: ECO Books.

Stevick, E. (1990). *Humanism in Language Teaching: A critical perspective*. Oxford: Oxford University Press. <http://www.sil.org/LinguaLinks/languagelearning/BooksBackInPrint/onhumanisminlanguageaching/humanism.pdf>

Todorov, T. (1999). L'humanisme: un universalisme pour aujourd'hui. Entretien avec Tzvetan Todorov. *Le français dans le monde*, 302.

<http://www.fdlm.org/fle/numeros/fdmcat2.php3?num=302>

Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality*. New York: Longman U.K. Group Ltd.

Wasson, B. (1996). *Instructional Planning and Contemporary Theories of Learning: Is this a Self-Contradiction?* <http://www.ifi.uib.no/staff/barbara/papers/Euroaied96.html>