

Place du Savoir-faire et du Savoir-être dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Hamid Reza SHAIRI

Maître de Conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail: shairi@modares.ac.ir

Hamideh MOMTAZ

Université Tarbiat Modares

E-mail: hamidee_momtase@yahoo.com

(Date de réception: 18/10/2009 - Date d'approbation: 20/4/2010)

Résumé

Nombreux sont les éléments qui interviennent dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues. Parmi ceux-ci, on peut mentionner les éléments perceptivo-cognitifs qui se divisent eux-mêmes en deux: les savoir-faire et les savoir-être. Les premiers sont d'ordre mécanique et cognitif et relèvent de ce qu'on peut appeler « le savoir comment faire ». Les seconds témoignent de l'aspect humain et sensible et dépendent de la présence du sujet au monde.

L'identification de ces savoirs permet de se rapprocher d'un modèle didactique de l'enseignement/apprentissage où il est possible de faire coexister l'aspect humain et technique. Cet article aura pour objectif de montrer lequel de ces savoirs s'avère antérieur par rapport à l'autre dans l'activité pédagogique. Ce qui déterminera le choix didactique de l'enseignant à la fois sur le plan méthodologique et pédagogique.

Mots clés: Approche Cognitive, Savoir-Faire, Savoir-Etre, Enseignement/ Apprentissage.

Introduction

Aujourd'hui enseigner une langue, n'est pas seulement transmettre un contenu, mais c'est aussi et surtout aider les apprenants à acquérir tous les savoirs nécessaires à la pratique et à la maîtrise d'une langue étrangère. Ces savoirs sont articulés chacun par des disciplines différentes: la linguistique, la sémiotique, l'anthropologie, l'ontologie et la didactique. Dans l'ensemble, on peut reconnaître deux types de savoir: le premier est concerné par l'action du sujet et s'inscrit dans un programme cognitif d'acquisition et de réalisation (le savoir-faire); et le second relève des attitudes, des sensibilités et de la présence du sujet au monde. Il est donc de l'ordre de comment exister dans une quelconque situation (le savoir-être).

Dans cette perspective, après avoir déterminé la place actuelle des savoir-faire et des savoir-être dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous nous efforcerons à partir d'un effort didactico-cognitif de voir dans quelle mesure ces deux types de savoir sont considérés importants pour tout processus didactique. Tout au long de cet article nous essayerons d'examiner le rôle et la place des savoir-être par rapport aux savoir-faire; ainsi, notre tâche consistera à montrer comment les savoir-être peuvent être mis au service des savoir-faire? En d'autres termes, comment on peut favoriser l'acquisition des savoir-faire (la "maîtrise symbolique") par le biais des savoir-être (la maîtrise pratique) ? En vérité, étant donné que le monde de l'apprentissage est dominé avant tout par l'acte de la perception et vu que ce dernier gère toujours notre savoir-être, il est normal que tout savoir-faire repose sur la perception, la sensibilité, nos états d'âme et notre présence au monde.

Cognitivism et le processus de l'enseignement/apprentissage

Pour les cognitivistes, l'enseignement/apprentissage est essentiellement un processus de traitement de l'information. En effet, l'enseignant traite constamment un grand nombre d'informations sur le champ de connaissances retenues à des fins d'enseignement; sur les composantes

affectives et cognitives de l'élève; il s'occupe également des informations relatives à la gestion de la classe.

L'élève traite aussi une multitude d'informations: des informations affectives viennent plus particulièrement de ses expériences antérieures; des informations cognitives qui le mènent à mettre les nouvelles informations en relations avec ses connaissances antérieures: il choisit les stratégies jugées les plus appropriées pour réussir la tâche et aussi des informations métacognitives (prise de conscience constante de ses stratégies, de son engagement personnel et de sa persistance au travail).

Plus spécifiquement, les cognitivistes considèrent que le sujet apprenant est un sujet actif et constructif qui acquiert, intègre et réutilise des connaissances qui se construisent graduellement. Selon la conception cognitive, le sujet joue un rôle primordial dans l'apprentissage. Non seulement il doit être actif mais il doit être constamment conscient de ce qui se passe à l'extérieur et à l'intérieur de lui. La psychologie cognitive a donc pour tâche d'analyser les conditions qui créent les probabilités les plus élevées de provoquer et de faciliter l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances chez l'apprenant. Cependant, il ne faut pas oublier que l'acquisition des connaissances ne dépend pas seulement du traitement de l'information. La relation sensible que nous établissons avec le monde et l'autre occupe aussi une place importante dans le processus didactique. Une telle relation rend compte de l'aspect humain et non technique du savoir. Ce qui sera développé tout au long de cet essai sous le titre du savoir-être.

Les sciences cognitives sont le résultat des recherches et des discussions des chercheurs provenant des disciplines diverses (linguistique, neuroscience, intelligence artificielle, philosophie, psychologie, anthropologie). Le cognitivisme s'intéresse surtout au lien entre le savoir et l'apprenant. Comment un savoir est-il acquis par un apprenant ? Comment s'accomplit le passage entre les savoirs et l'apprenant ? Pour trouver les réponses à ces questions, il faut examiner le savoir et ses différents types.

Savoir et ses différents types

«Le savoir», en tant que nom, écrit au singulier, désigne tout ce qu'un individu sait, à un moment donné de son existence. Cette définition tautologique rappelle que «le savoir» (nom) est aussi et sans doute avant tout «savoir» (verbe). De ce fait, «savoir» est inscrit dans l'action.

On peut dire que «savoir», c'est le fait d'être capable d'exercer une activité (donner une définition, construire, résumer, citer,) sur un certain contenu (telle formule, telle démarche de résolution, telle activité pratique, tel comportement,) qui appartient à un domaine particulier.

En consultant *le Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, sous l'entrée de "savoir" on trouve: " le terme, qui a aujourd'hui pour synonyme courant la lexie "savoir déclaratif", a participé historiquement au débat sur le rapport entre "savoir" et "savoir-faire" (know vs know how en anglais). Pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir-faire communicatif." (CUQ, 2003: 135)

Les savoir-faire

En général, lors du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue, soit maternelle soit étrangère, on parle de deux types primordiaux de savoirs qui sont complémentaires: le savoir-faire et le savoir-être. Les savoir-faire nécessitent un travail de transformation d'un message, d'un geste, d'un acte donné ou non donné. La situation dans laquelle ces savoirs s'exercent n'est pas structurellement semblable à celle qui a servi à leur apprentissage. On trouvera dans cette catégorie des activités telles qu'utiliser correctement la gauche et la droite en « situation-miroir », analyser la structure narrative d'un texte, résoudre une équation du deuxième degré, conduire un débat ou un entretien. "On appelle savoir-faire, ou encore savoir procédural, la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue-cible. Discursivement, les savoir-faire supposent le respect, sauf volonté expresse de les enfreindre, des scripts de référence, des

échanges linguistiques, c'est-à-dire les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter." (*Ibid.*: 219)

Le savoir-faire comprend les différentes capacités (compétences) verbale et non verbale chez l'apprenant; telles que la capacité de lire (savoir lire), d'écrire (savoir écrire), de s'exprimer à l'oral (savoir s'exprimer à l'oral ou savoir-communiquer), d'utiliser la kinésique et etc. Dans le présent article, on va distinguer deux types de savoir-faire qui nous paraissent plus importants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère: le savoir-lire et le savoir-écrire. Mais d'abord, il paraît nécessaire d'établir la relation entre le savoir et ces deux compétences primordiales. Tout au long de sa vie, un individu a recours à diverses situations quotidienne, familiale, sociale, scolaire, professionnelle. Il peut maîtriser ces nombreuses situations grâce à son savoir. Plus son «savoir» - que celui-ci soit à dominante cognitive, socio-affective ou psychomotrice - est intégré, plus l'individu est à même d'affronter une diversité de situations de tous genres et de toutes circonstances. La prise en compte des situations dans leurs relations avec le savoir permet de repreciser le sens et la portée de trois notions qui sont très utilisées dans le discours sur l'apprentissage.

•**Les connaissances** sont des savoirs figés qui peuvent s'accumuler et qui existent, de manière juxtaposée, en dehors de toute situation. Ce sont des choses que l'on sait sans jamais les utiliser réellement. Par exemple, on sait à quelle date a eu lieu la deuxième guerre mondiale, mais en tant que quelqu'un qui n'a rien d'un historien, on est incapable d'utiliser cette connaissance.

•**Les capacités** constituent la plus grande partie du cône du savoir et occupent donc une place importante, tant quantitativement que qualitativement, dans le savoir d'un individu. Elles renvoient donc à l'actualisation des compétences. "Une capacité est l'actualisation d'un savoir-reproduire, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être qui permet la réalisation de performances"(GERARD& ROEGIER, 1993: 184). Celles-ci sont, dans le contexte de l'apprentissage, la plupart du temps des performances scolaires.

"Pour réaliser l'intégration progressive de ces capacités, on proposera à l'élève des situations d'intégration, c'est-à-dire des situations complexes qui se rapprochent le plus possible d'une situation naturelle, qui contiennent de l'information essentielle et de l'information non pertinente et qui mettent en jeu les apprentissages antérieurs" (DE KETELE et al, 1998: 99-100). Mais il faut bien constater que ces situations, si elles sont proches de la vie, sont cependant rarement réelles. C'est ce qui différencie fondamentalement une capacité d'une compétence. Il est ainsi excessivement rare que cette dernière s'exerce en milieu scolaire.

•**Les compétences**, enfin, sont l'aboutissement du savoir. Elles s'exercent, de manière intégrée, en situations réelles. "Une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permet - de manière spontanée - d'appréhender une situation et d'y répondre de la manière la plus adéquate possible" (*Ibid.*: 66). Les compétences s'exercent pour l'essentiel dans la vie professionnelle ou sociale, ou encore dans les loisirs. On dira de quelqu'un qu'il est compétent dans un champ d'activités lorsqu'il est capable de gérer toutes les situations qui se rapportent à ce champ. La compétence totale n'existe sans doute que très rarement, même dans des professions aussi exigeantes que celles de pilote d'avion ou encore de chirurgien.

Savoir lire

Au cours de l'apprentissage d'une langue, soit maternelle soit étrangère, lire est considéré comme un des facteurs essentiels qui facilite l'apprentissage. Pour que la lecture soit ressentie *comme* "un vice impuni" (Valéry Larbaud) ou « un plaisir divin» (Marcel Proust), il faut que, pour l'apprenant, **l'accès au sens** soit facile, ou *même* immédiat, pour certaines parties du texte, et en tout cas qu'il soit considéré *comme* une possibilité rapprochée, quasi immédiate.

On se contentera ici d'indiquer le rôle de l'enseignant en tant que médiateur de cet apprentissage. Que peut-il faire pour faciliter les procédures qui incitent l'apprenant à se prendre en charge et à acquérir le plus

rapidement possible une autonomie de lecture en L. E.? On rappellera les directions de travail suivantes:

- mettre les apprenants le plus tôt possible en situation de lecture en choisissant les textes en fonction de leur niveau, de leurs intérêts et de leurs goûts;

- "privilégier l'acte de compréhension plutôt que l'explication orale." (Courttillon, 2000: 130-135)

- concevoir des exercices adaptés aux objectifs de lecture et qui vont de la découverte des sens au repérage des formes.

La lecture des textes comporte deux aspects qu'il ne faut pas confondre:

- l'aspect "compréhension" qui suppose accès direct au sens par prise d'indices pour dégager rapidement l'information, et qui interdit la traduction;

- l'aspect "interprétation" qui est une prise de distance par rapport au texte et se produit dans un deuxième temps, quand on s'interroge sur les divers messages que contient le texte.

Dans l'ensemble, la lecture est un savoir-faire qui intègre trois activités différentes: i) le repérage par l'œil des lettres ou des mots. Ce repérage peut être selon le cas plus ou moins rapide; il vaut mieux choisir des documents qui correspondent mieux à la compétence de l'apprenant; ii) le fait de décoder le texte du point de vue linguistique, encyclopédique et socioculturel; un travail de forme et de fond est exigé pour l'élaboration de cette étape; iii) étant donné que tout texte fait appel à d'autres textes (problème d'intertextualité) et que tout lecteur connaît d'autres textes, la lecture se présente comme une activité d'interaction et de liaisons. C'est à partir de cette dernière phase et en s'appuyant sur les habitudes et les expériences des élèves que l'enseignant peut améliorer le processus de lecture. Le caractère interactionnel de la lecture permet également d'élaborer un travail interculturel et intersémiotique: le passage à d'autres codes (activité image/texte) et à d'autres cultures.

Savoir écrire et le transfert de la lecture à l'écriture

En résumé, le premier aspect d'une démarche d'acquisition d'une compétence de niveau avancé peut être décrit comme le développement de la capacité à lire des textes choisis pour leurs qualités expressives et à en dégager les éléments susceptibles d'être intégrés à la capacité de production. Autrement dit, il s'agit de ménager le transfert à l'écriture de ce qui a été acquis à travers la lecture.

Il ne s'agit pas de faire produire une imitation de chaque texte étudié, mais de proposer une rédaction de texte en suggérant un sujet ou en offrant à l'élève le choix du sujet ou du modèle qu'il a envie d'utiliser. Si plusieurs modèles descriptifs, narratifs ou argumentatifs ont été étudiés à partir du texte, on se rend compte qu'il n'y a jamais en réalité pure reproduction de modèles, mais que l'ensemble des modèles précédemment étudiés fonctionnent comme une source d'inspiration.

On retrouve dans les productions des apprenants les différents procédés qu'ils ont intégrés, privilégiés et traités de manière personnelle. Il faut noter que le désir personnel de traiter un sujet particulier est un moteur puissant de l'écriture. Un sujet imposé peut convenir à certains, mais pas à tous. Cependant, plus on avance dans l'écriture, plus on est à même de se distancier des modèles et de traiter des sujets imposés.

Le second aspect d'une démarche d'acquisition à ce niveau réside dans la consolidation et l'amélioration des savoirs linguistiques. C'est un travail sur la langue qui met en jeu la stratégie d'élaboration. Cette stratégie consiste à identifier des modèles, à faire des associations, à choisir les connaissances qui se trouvent déjà dans la mémoire à long terme et à les mettre en relation avec les nouvelles connaissances.

Les exercices qui aident à élaborer sont ceux qui imposent une réécriture, une nouvelle construction de la phrase, qui font donc appel aux ressources linguistiques de l'apprenant et l'incitent à trouver la solution au problème d'expression qui lui est posé. Par exemple, réécrire une phrase avec une contrainte de départ: "Le fait de penser à monter tous ces étages c'est déjà

une souffrance dont le seul remède serait ... »

Plus on pense à... Pour souffrir moins ... Comment peut-on soulager ...

Organiser un programme d'écriture suppose avant tout de tenir compte des besoins et des souhaits de la classe. On peut considérer que "savoir décrire" et "savoir argumenter" ou "exposer un point de vue" correspondent aux besoins écrits les plus fréquents des niveaux avancés. Pour enseigner un "savoir décrire", on pourra choisir en fonction des besoins généraux ou spécifiques (discours de spécialistes) parmi les «objets» les plus courants des discours descriptifs: les personnes (portraits), les objets géographiques et sociaux (un pays, une province, un peuple, une ville, des costumes, des fêtes, la gastronomie, un système politique, une situation sociale, scolaire, scientifique, culturelle, etc., et naturellement des objets artistiques). Mais, l'activité d'écriture doit être créative. Par exemple, pour un exercice d'écriture sur la description et le portrait, on peut choisir le jeu du hasard, un peu à la manière des surréalistes: on s'installe autour d'une table. Chaque apprenant note sur un bout de papier, le nom d'un personnage important, d'un acteur célèbre ou d'un héros, qu'il fait passer à son voisin. Puis ce dernier doit noter sur le papier qu'il reçoit un caractère physique ou moral qu'il pense convenir à ce personnage. Et de nouveau l'échange des papiers a lieu. Une fois le jeu accompli, tous les élèves doivent être capables de produire à l'écrit sur les papiers qu'ils ont en main des structures de type: je déteste ce personnage, parce que ... J'aime ce personnage, parce que ... J'adore cet acteur parce que ... Je préfère cet acteur parce que ... Je suis contre cet acteur parce que ... et etc. Et enfin on peut terminer par discuter des points de vue afin de réaliser une interaction verbale. Ainsi, les élèves produisent en s'amusant et en jouant. Le savoir-écrire c'est aussi savoir-réjouir et savoir-jouer.

Comme le souligne J. Courtillon: " «Savoir argumenter» ou «exposer un point de vue» à l'écrit est à la base des différents travaux, exposés ou rédactions, qui constituent les épreuves sanctionnant en général les niveaux avancés. L'entraînement à écrire ce type de textes devrait d'abord se faire en

utilisant des problématiques contemporaines, familières à tous, et en y intégrant les comparaisons interculturelles qu'elles entraînent. Ce qui revient aussi à intégrer les aspects discursifs qu'impliquent ces comparaisons." (Courtyllon, 2003: 97)

Les différents modes de réalisation du discours argumentatif - ainsi d'ailleurs que du discours descriptif - s'acquièrent en un long processus dont on peut considérer que l'aboutissement ne sera jamais atteint. C'est pourquoi des styles d'argumentation - et de description - variés, mais efficaces, devraient être proposés aux apprenants. De toutes les façons, ces types de savoir-faire relèvent de la maîtrise symbolique, puisqu'ils se rendent compte de la performance linguistique des apprenants. Mais, à notre avis, pour que la tâche devienne plus facile, il vaut mieux que ces savoirs reposent sur la maîtrise pratique à partir du savoir-être que nous allons développer par la suite.

Le Savoir-être

C'est la composante conative de la compétence qui relève de la volonté, de l'affectivité, des émotions et des motivations. En vérité, la composante conative répond au critère «vouloir savoir». Malheureusement, cette composante est souvent mal intégrée à la compétence, elle y est plutôt juxtaposée, compromettant ainsi un apprentissage harmonieux.

Cuq insiste sur le fait que "Cette vieille lexie a trouvé une nouvelle vigueur avec la combinaison de l'approche communicative et des préoccupations interculturelles. L'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers l'autre est donc encouragée et les apprenants sont sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles." (*op.cit.*: 218-219)

Les savoir-être manifestent quant à eux la façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en général, dans sa manière de réagir et d'agir. C'est la façon de se comporter face au changement, d'aborder une situation nouvelle. Il s'agit en fait de comportements qui s'installent dans

l'habituel.

Les savoir-être regroupent des activités aussi diverses qu'avoir l'habitude de consulter spontanément un dictionnaire pour trouver la signification d'un mot inconnu, que distinguer dans la plupart des situations l'essentiel de l'accessoire, qu'utiliser en toute circonstance son esprit critique, que respecter les règles de politesse, que rouler fréquemment à vélo, que comprendre sans difficulté les sentiments des autres,....

Ces exemples montrent qu'il ne s'agit pas de limiter les savoir-être - comme le discours pédagogique le fait quotidiennement - aux attitudes d'ordre affectif. Le savoir-être manifeste ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité. Et l'homme est tout à la fois un être vivant doué tant de raison que de sentiments ou d'un corps. C'est pourquoi dans le domaine du savoir-être, il faudrait mettre l'accent sur tout ce qui renvoie à la "présence" de l'être humain à soi, aux autres et au monde. Evidemment, Une telle présence ne peut pas s'accomplir sans l'intervention des éléments d'ordre perceptis, éthique et interculturel.

L'enseignement du savoir-faire dans une classe de langue, c'est faire acquérir à l'apprenant une aptitude cognitive qui lui permettra de réaliser ses acquisitions et ses programmes: comment faire pour employer correctement des règles morphologiques, syntaxiques et linguistiques. En didactique, on entend par le savoir- faire, le fait d'apprendre aux apprenants un "comment faire pour noter, mémoriser, comparer, résumer, parler, décrire, écrire et lire." (Huisman, 1954: 119)

Mais introduire le savoir-être au sein de l'activité de l'enseignement/apprentissage des langues, c'est prendre en compte des activités en terme de comportements ou d'attitudes sociale, psychique, affective, par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le concept de soi), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon d'agir et de réagir.

Par exemple, savoir s'exprimer en français, lorsqu'il s'agit d'employer une formule de salutation, est un savoir-faire; tandis que la manière de saluer et

le comportement socioculturel nécessaire au moment de la réalisation de cet acte, relèvent du domaine du savoir-être.

Comment saluer un inconnu, un adulte, un enfant, un copain, quand et qui tutoyer, quand serrer la main à quelqu'un, comment faire pour approuver ou désapprouver un interlocuteur, quand et comment soulager, encourager et décourager son partenaire de communication. Tout cela nécessite une compétence d'ordre socio-culturel et affectif.

Selon J. Fontanille le savoir-être c'est le savoir "comment être, comment exister et comment se présenter au monde" (Fontanille, 1987: 29). Dans un sens plus large, le savoir-être correspond d'abord à la présence active de l'apprenant par rapport au monde qui l'entoure (la classe, les apprenants, l'enseignant, la langue elle-même et les situations de la pratique langagière). Il s'agit donc d'une présence du sujet apprenant au monde et à l'autre. C'est dans cette perspective que la perception entre en jeu. Car on ne peut pas être présent au monde et l'appréhender sans l'avoir auparavant perçu. L'activité perceptive prépare le sujet à accueillir les structures du monde. C'est par l'acte visuel, par exemple, que le sujet s'apprête à s'initier à une situation comme l'achat d'une chemise.

Le savoir-être tel que nous l'entendons peut devancer donc le savoir-faire cognitif, autant qu'il peut l'accompagner ou le suivre. Ce savoir-être peut se réaliser même avant la pratique de l'acte d'apprentissage afin que l'élève se sente "présent" pour accueillir les connaissances et puis les intégrer. Cependant, cette présence ne s'arrête pas pendant l'apprentissage et peut s'actualiser et intervenir à chaque fois que l'élève se trouve en phase de la pratique en situation d'un certain type de savoir-faire. Grâce à cette présence riche et existentielle, l'apprenant se sent plus apte à apprendre la langue étrangère, à s'exprimer, à agir et réagir dans une classe de langue.

Le savoir-être et l'activité de la perception et de l'esthétique dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère

Comment nos sens nous préparent à entrer en contact avec le monde et

finalement à apprendre ? Notre présence au monde est-elle importante dans le processus de l'apprentissage ? La réponse à ces questions peut révéler un nouvel aspect dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

La perception est le phénomène de conscience qui nous relie au monde sensible par l'intermédiaire de nos sens. Nous percevons l'information à travers nos cinq sens. Lorsque nous vivons une expérience, celle-ci est encodée de manière visuelle, auditive, kinesthésique, olfactive et gustative.

Visuel	→	la vue
Auditif	→	l'ouïe
Kinesthésique	→	émotion/sensation/toucher
Olfactif	→	l'odorat
Gustatif	→	le goût

On considère communément que nous sommes munis de ces cinq sources de données auxquels correspondent cinq types d'appareils récepteurs (les yeux, les oreilles, la peau, les fosses nasales, les papilles gustatives). Des chercheurs ont mis en évidence le fait que pour la plupart de nos expériences, l'essentiel des informations est retenu par les trois premiers modes cités et principalement par la vue. " L'œil, appelé fenêtre de l'âme, est la principale voie par où notre intellect peut apprécier pleinement et magnifiquement l'œuvre infinie de la nature."(Ouellet, 1992: 330)

Ce fait peut se manifester à travers notre langage par des expressions particulières telles que "tu vois ce que je peux dire" (visuel), "est-ce que tu m'entends bien" (auditif), "tu saisis ce que je te dis" (kinesthésique) ou par d'autres types d'indices corporels comme notre posture, notre voix ou nos petits mouvements oculaires. On ne peut pas nier le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de la pragmatique qui tout en se substituant à la rhétorique traditionnelle "met au premier plan la force des signes, le caractère actif du langage, sa réflexivité fondamentale (...) et son caractère interactif " (Maingueneau, 1996: 66)

Ainsi la question essentielle qui nous préoccupe ici est de savoir à quelle particularité existentielle correspond le sujet apprenant? Est-il un sujet

phénoménal? Un sujet linguistique ou un sujet pragmatique avec tous les apports d'ordre linguistique, gestuel, affectif, actionnel, cognitif et autre? Pour répondre à une telle question, il n'y a qu'un seul choix: commencer par voir l'apprenant dans les moments de son parcours d'apprentissage et ses liens établis par la force des choses ou par stratégie avec les éléments insinués. De ce point de vue, on peut se faire l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue ne relève pas seulement du lien linguistique que le sujet établit avec les phonèmes, les mots et la syntaxe d'une autre langue, mais aussi et tout d'abord d'une présence phénoménale.

Le sujet apprenant doit se sentir disponible dans sa structure somatique (tenant à sa présence corporelle) à confronter une langue étrangère pour ensuite pouvoir l'intégrer, devenir un sujet linguistique et atteindre la production langagière. Nous pensons que le manque de disponibilité du corps lors de l'activité de l'apprentissage pourrait faire échouer le processus d'apprentissage. C'est pourquoi l'on considère aujourd'hui le champ somatico-perceptive à la base de toute activité d'apprentissage/enseignement. Autrement dit, à l'origine de toute activité linguistique et intellectuelle demeure une activité antélinguistique. En effet, une "reconnaissance aveugle" précède tout acte de compréhension et d'interprétation.

"Je m'engage avec mon corps, l'affirme à juste titre Merleau-Ponty, parmi les choses, elles coexistent avec moi comme sujet incarné et cette vie dans les choses n'a rien de commun avec la construction des objets scientifiques. (...). C'est par mon corps que je comprends autrui, comme c'est par mon corps que je perçois des choses." (1945: 216).

Apprendre une langue étrangère signifie donc vouloir s'adhérer à l'autre, puisque c'est l'image de l'autrui que l'on vit à travers une langue. C'est ce qui veut dire que le processus didactique est un processus de langue-culture. Et le parcours de l'apprentissage définissable ici comme la maîtrise symbolique réflexive ne doit pas anéantir la maîtrise pratique qui s'obtient sur la base

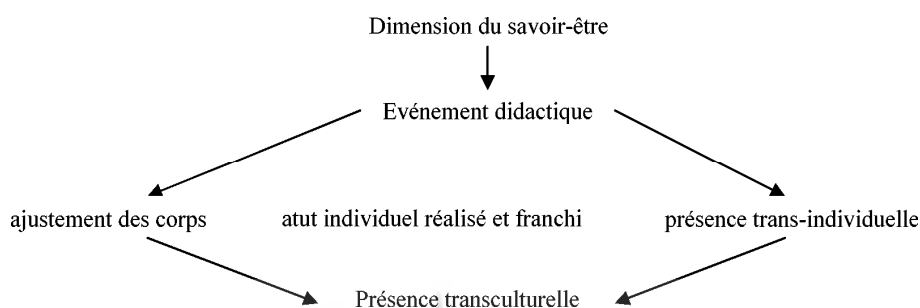
d'une présence inconsciente des apprenants. Selon Shairi:

"L'activité de l'enseignement/apprentissage des langues devrait donc commencer par une "adhésion immédiate" qui relève du corps et qui est anté-cognitive, anté-prédicative et antélinguistique. (...). De même, toute activité didactique, avant d'être inscrite dans une visée linguistique, intellectuelle et symbolique, est une adhésion par le corps à d'autres corps, c'est-à-dire à d'autres acteurs, d'autres cultures et d'autres "formes de vie". (2008: 490).

Cette solidarité des corps qui régit le processus de la didactique prend elle-même source dans une activité perceptive. En effet, il faut que le sujet perçoive l'autre comme une partie de lui-même pour pouvoir s'unir avec lui et constituer ensuite une « force collective ». La perception réside ainsi à l'origine de l'entente des corps et peut s'interpréter comme une ouverture au monde. Or, la perception en tant que moyen de se sentir présent, s'avère responsable de l'interaction des corps. Pour prendre l'exemple d'une expérience de ce genre, on peut faire allusion à une école primaire en Iran: le cours de français (optionnel) continue pendant le temps de récréation où les élèves, menés par la force du corps, la maîtrise pratique et inconsciente, se mettent en groupe, dansent, font du sport et chantent: "salut, ça va toi! Oui ça va moi! Et toi ?". C'est exactement cela que nous appelons l'entente des "corps" comme une présence antérieure à la maîtrise symbolique. Comme nous le constatons une force collective s'éveille pour intégrer l'Autre par un mouvement de co-présence.

On peut en déduire que le savoir-être est une dimension qui donne lieu à un événement didactique, puisqu'il rend le sujet didactique capable de dépasser ses limites et de franchir le soi afin de s'allier à d'autres corps et vivre une situation de solidarité humaine. Cette visée le plonge dans un nouveau régime didactique qui relève de l'éthique. En d'autres termes, cette volonté d'atteindre l'autre crée un "sens commun" qui change le statut de l'individu pour l'introduire dans un espace trans-individuel. C'est ce qui

donne lieu d'ailleurs à une didactique transculturelle. Le schéma suivant montre bien le parcours qui conduit le sujet apprenant vers une situation transculturelle.



Selon une visée didactique quelle que soit la qualité des savoir-faire dans les classes de langue, si la présence perceptivo-éthique manque à l'apprenant, pour pouvoir agir et réagir avec l'autre, le résultat de l'enseignement restera médiocre. Une classe de langue doit donc se transformer en une classe de découverte où chaque objet n'est pas seulement un simple objet de traitement linguistique mais aussi un mode de perception, de présence, d'interaction, de découverte et de connaissance. Entre la perception et l'agir se trouve le « monde » avec lequel nous entrons en interaction. Par exemple, l'usage d'une simple photo dans une classe de langue établit un rapport entre l'apprenant et l'autre. Sensibilisé par celle-ci, le sujet didactique abandonne le monde de soi pour épouser le monde de l'autre. Nous serons ainsi en présence d'une activité trans-sémiotique qui dégèle les structures d'accueil du sujet et prépare le terrain pour la réception facile des éléments linguistiques.

perception → sensibilisation → présence → manière d'être au monde et s'allier à l'autre → réception linguistique → agir et réagir

L'esthétique: un facteur facilitateur dans l'apprentissage

Puisqu'il ne s'agit pas d'acquérir des connaissances, mais d'être en situation de traiter la langue, "le rôle du professeur n'est plus celui de

pourvoyeur de connaissances, mais d'attention, d'aide et de recherche des moyens les plus aptes à faciliter l'acquisition de ce nouveau comportement linguistique qui doit être celui des élèves." (Courtilon, 2003: 111)

C'est justement ici une vision esthétique qui peut aider les enseignants à prévoir des stratégies facilitatrices de l'enseignement plus créatives et plus exploitables pour préparer les apprenants à mieux acquérir une langue étrangère. L'esthétique c'est la traduction du grec "aisthétikos", c'est-à-dire doué de sensation "aesthesis"¹. Par ce biais étymologique on comprend que la dimension sensible est primordiale, quand il est question de l'esthétique. C'est pourquoi on l'appelle l'approche sensible du monde .

Cette esthésie ne pourrait se réaliser que par certains effets d'attente, de surprise, de choc, de présence, de séduction, de métaphore, etc.

A vrai dire, tous ces effets, en procurant un grand plaisir à enseigner joueront le rôle des facteurs facilitateurs et essentiels à prendre en charge: l'interaction, la créativité, l'imagination et le dynamisme dans les classes de langue. Ces facteurs permettront d'accélérer plus facilement l'apprentissage d'une langue. Car un apprenant apprend plus facilement ce qu'il a envie d'apprendre.

L'esthétique et le savoir -être

Après avoir précisé le rôle de l'esthétique en tant que l'un des éléments du savoir-être dans le processus de l'enseignement/apprentissage, il nous paraît plus que jamais nécessaire d'utiliser des techniques variées et de manipuler des outils qui vont procurer aux apprenants, tous les moyens possibles pour actualiser leur être. Pour ce faire, l'enseignant doit exercer une tâche essentielle. Il doit donner la priorité à un certain savoir - être en classe de langue sur tout type de savoir- faire .

En d'autres termes, c'est à lui d'aider les apprenants à s'approprier par le

1. Etymologiquement aisthesis veut dire en grec sensibilité, Esthétique c'est la traduction du grec "aisthétikos" = doué de sensation

corps et par la pensée un nouvel état, une nouvelle présence dans la classe de langue, pour apprendre mieux une langue étrangère. Il s'agit là d'un travail esthétique: dans un premier temps, il faut préparer les apprenants à recevoir les enseignements en les rendant sensibles à la façon dont ils doivent regarder, sentir, entendre, écouter, agir et réagir dans la classe de langue .

Dans le deuxième temps, l'enseignant doit être doté de l'art d'enseigner à fin de pouvoir sensibiliser les apprenants aux choses enseignées et à la forme et au contenu de la langue à apprendre, tout à fait comme un magicien qui fait sortir à chaque instant de ses manches des choses magiques et intéressantes pour arriver à attirer tout le temps l'attention des spectateurs . Dans ce cas l'enseignement dépend de la rencontre entre des plans intersémiotiques. En effet, une forme de l'expression non linguistique (un geste) devrait précéder le plan linguistique. Ce qui aurait pour fonction d'éveiller les sens des élèves. Pour inviter à faire un mouvement sportif il faut chauffer les corps. Rien que par le simple fait d'éteindre et de rallumer on arrive à sensibiliser les corps. Ainsi, faire entendre un bruit particulier à plusieurs reprises pour préparer la structure d'accueil de l'apprenant; et puis l'introduire dans une situation linguistique d'accident de voiture, c'est débiter par la perception pour arriver à la langue. Ou lorsqu'il s'agit de présenter les différents rayons d'un hypermarché, l'enseignant peut se servir des objets, des photos, des images, même des odeurs, tout en rapport avec les rayons présentés, pour mieux sensibiliser le contenu enseigné aux apprenants. Ainsi l'utilisation de l'odeur d'un parfum peut bien concrétiser le rayon de la parfumerie chez les apprenants et puis c'est le départ à partir de l'imaginaire vers d'autres lieux, d'autres mondes .

De ce point de vue, un enseignant esthéticien doit former la classe de langue de façon à ce que tout le monde y participe, y bouge et y parle. En effet, c'est à lui de faire sortir la classe de langue de sa routine traditionnelle pour que tous les apprenants se sentent plein d'existence, de joie et de plaisir.

Le savoir-~~être~~ interculturel

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et si la culture se définit comme toutes les manières de percevoir, de faire, de croire, de penser et d'agir, exposées constamment à des productions et à d'autres manières de vie d'ordre autochtone ou étranger dans des contextes variés, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle*. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matière non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique des langues-cultures étrangères ».

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique. Combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, éviter les préjugés et les discriminations est plus que jamais une préoccupation des pédagogues et des acteurs de l'éducation. Les enseignants se trouvent parfois démunis pour adapter leur méthode d'enseignement à la prise en compte de la culture. Quelle différence entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle ? Quelles activités mettre en place en classe ? Quels supports choisir ? Comment rendre opérationnels les concepts de "savoir socioculturel", "aptitudes et savoir-faire socioculturels" ? Quelles stratégies sont susceptibles de développer ces compétences menant à une conscience interculturelle ?

"Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture".

(Myriam, 2000: 62) La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher, c'est être capable "de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)". (Porcher, 1988: 45)

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit donc plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu: son image de soi, ses valeurs, ses croyances; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité....

Pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, les méthodes et techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car nous savons que les savoirs ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de

valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. L'apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. En didactique des langues-cultures, «l'organisation et la régulation des activités ont pour fin de réunir les conditions et de créer les occasions pour que la valeur de chacun et l'intérêt de ses propos soient reconnus par les autres. Même si la majorité est en désaccord avec lui, même si son avis n'est partagé par personne» (Lefranc, 2008: 496). Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à faire respecter le divers comme moyen d'accéder à l'enrichissement culturel. Tout ceci montre que le domaine du savoir-être relève de ce que nous avons appelé maîtrise pratique où l'identité de chacun participe à la construction de la valeur co-communicative. Dans une telle perspective, il faudrait que les genres provenant de la culture de la langue 1 puissent cohabiter avec ceux proposés et pratiqués par la culture de la langue 2. Il serait même nécessaire d'envisager l'interchangeabilité des genres culturellement diversifiés. C'est seulement à ce prix que l'on pourra gagner la confiance du sujet apprenant étranger et son évolution identitaire. Ainsi, l'interaction des formes de vie provenant de différentes cultures conduirait vers l'interculturel puisqu'elle permettrait de reconnaître l'identité de l'autre tout en le rendant sensible à celle d'autres acteurs et d'autres régimes de vision du monde. C'est de cette façon qu'une promenade à Paris sera accompagnée d'autres promenades à Téhéran ou en Turquie; un menu français sera suivi par un thé iranien ou un café turque. Il est peut-être temps de voir les méthodologues issus d'origine culturelle différente se rallier et se collaborer pour créer des méthodes d'apprentissage interculturelles.

Conclusion

Comme nous l'avons souligné tout au long de cet article, tout d'abord il faudra préparer la présence physique et mentale de l'apprenant de façon à lui faciliter l'accès aux savoir-faire, c'est-à-dire à la maîtrise symbolique. Pour

renforcer et développer cette présence, il est préférable de mettre plutôt l'accent sur les champs perceptifs et esthétiques. C'est ainsi que l'on peut conclure que le savoir-être perceptif et sensible précède les savoir-faire. Cela veut dire qu'au moment de l'apprentissage tous les éléments de l'environnement devraient favoriser le maximum de présence d'esprit de la part de l'apprenant afin que ce dernier puisse être présent en classe, comme nous avons fait remarqué, "en chair et en os". C'est exactement cela que nous avons considéré comme la maîtrise pratique.

Ainsi, il ne faut pas oublier le rôle essentiel que joue la dimension esthétique dans l'enseignement des langues. L'activité esthétique est considérée comme un facteur facilitateur dans l'apprentissage. C'est ainsi que les savoir-être esthétique interviennent parallèlement au savoir-faire. C'est-à-dire, au cours de l'apprentissage, il faut que les conditions esthétiques soient présentes, afin que l'apprenant s'adapte mieux à l'apprentissage d'une langue. Dans cette optique, il faudra en premier lieu, favoriser les situations nécessaires dans lesquelles l'apprenant trouve utile et agréable la prise en contact et par la suite l'interaction avec la langue qu'il est en train d'apprendre.

En l'occurrence, tout ce qui est lié à regarder, à écouter, à sentir, à agir et à réagir prend de l'importance et doit être pris en compte dans la mise en place des étapes de l'enseignement. Tels sont des facteurs comme l'ambiance de la salle, la disposition de la salle et des objets, la lumière, les couleurs, les odeurs, la présence de l'enseignant, son attitude, sa façon de parler, sa façon de s'habiller, son accueil et etc.

Une disposition phénoménale des lieux pour donner goût à l'activité de l'enseignement/apprentissage relève du savoir-être et précède l'activité linguistique (le savoir-faire). Se faire du café avant d'ouvrir le cours de conversation sur les boissons et les nourritures, écouter une chanson française avant d'entreprendre une activité didactique sont autant de styles de vie correspondant à des manières d'être et relevant du savoir-être. Ces attitudes antélinguistiques et antédidactiques précèdent toute l'activité

didactique.

Enfin, pour mieux mettre les savoir-*être* au service des savoir-faire, nous avons introduit le facteur de l'interculturel. Le savoir-*être* interculturel qui est l'un des facteurs le plus important du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, intervient avant l'initiation à la connaissance linguistique, au moment de l'apprentissage et après l'obtention des connaissances d'ordre linguistique et pragmatique.

L'un des objectifs de l'enseignement est d'apprendre aux apprenants de tirer culturellement profit au contact d'individus de cultures différentes; ceci est un facteur indispensable qui peut faciliter et rendre efficace le processus didactique.

BIBLIOGRAPHIE

COURTILLON, Janine, **2000**, «Expliquer ou comprendre?», in *Parcours et procédures de construction du sens*, Paris, Éd. De Boeck.

_____, 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

CUQ, J.P, 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DE KETELE J.M, CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P & THOMAS J., 1988, *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université.

DENIS Myriam, in *Dialogues et cultures*, n°44, 2000.

FONTANILLE Jacques, 1987, *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la communication chez Marcel Proust*, Edition Hadès-Benjamin, Paris-Amsterdam.

GERARD F.M. & ROEGIERS X., 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEFRANC, Yannick, 2008, «Discuter librement en FLE-FLS: un dispositif transculturel donc politique», in *Ela*, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, n° 152, Paris, Didier Erudition et Klincksieck.

MERLEAU- PONTY, Maurice, 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

MAINGUENEAU, Dominique, 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*,

128 Plume 11

Paris, Seuil.

PORCHER, Louis, 1988, in *Études de linguistique appliquée*, n° 69, Paris, Didier Erudition et Klincksieck.

OUELLET, Pierre, 1992, *voir et savoir*, Canada, Les Editions Balzac.

SHAIRI, Hamid Reza, 2008, "La base éthique de la didactique", in *Ela*, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie, n° 152, Paris, Didier Erudition et Klincksieck.

