

GÉOLOGIQUE et ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Dr. Idriss el Ftouri

*Faculté de Lettres / Université el Fatah
Tripoli - Libye.***Classe de langue et géopolitique :**

Quel que soit le pays où se déroule l'enseignement d'une langue étrangère, on peut définir la classe de langue étrangère, comme étant un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère entrent, non seulement, en relation mais en conflit.

En effet l'apprenant libyen, face à la langue étrangère, se trouve confronté à une nouvelle manière de penser, de réagir et de se comporter qui est totalement différente de celle qu'il a connue jusqu'à présent avec sa langue maternelle (qui est l'arabe dans le contexte qui est le nôtre). Plus que cela, l'apprenant, en fait, va se heurter à l'incompatibilité qui existe entre le système de valeurs arabo-musulman qui est le sien, et le système de valeurs prôné dans les manuels qui lui présentent la langue étrangère comme la méthode française : "Le nouveau sans frontières", par exemple, qui est enseignée actuellement chez nous à l'université El Fatah. L'apprenant adolescent, qui est en train de se chercher lui-même du point de vue de la personnalité, va jouer le jeu, comme on dit communément, de l'apprentissage qu'il suit. Il va rapidement comprendre l'implicite de l'enseignement qui lui est proposé, et d'une manière tout à fait spontanée. Il va s'identifier aux personnages français des manuels, il va les imiter dans leurs comportements,

il va même les prendre comme modèles, et c'est là, à notre avis, où réside tout le danger du conflit culturel auquel est confronté l'apprenant.

Dans cette même perspective d'idées, nous constatons que les manuels et les outils d'enseignement qui sont conçus à l'étranger et qui sont utilisés par les consommateurs que nous sommes : les apprenants et les enseignants de langue étrangère, ces manuels de la méthode communicative comme «le nouveau sans frontières» que nous avons citée plus haut, ou comme « bonne route » qui était utilisée en Libye dans les années 90, représentent, en fait, un intérêt argumentatif particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger dont nous parlons et qu'une société donnée (comme la France par exemple) voudrait offrir en modèle à ceux qu'elle voudrait " *éduquer* " .

En réalité, sans procéder à une analyse détaillée de la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères dans le monde, qui demanderait un travail de recherche bien plus large qu'un article de revue, on peut remarquer, que des institutions officielles, des centres de recherche et de diffusion des langues étrangères comme le CREDIF ou le BELC, par exemple en France, ou les établissements privés, tels que, le British Council, Goeth-Institut, Alliance Française, Institut Français, Institut Dante etc, toutes ces institutions étaient, en fait, mobilisées, depuis longtemps déjà, dans le cadre de politiques éducatives ciblées, visant l'exportation du modèle culturel et civilisationnel étranger "français" "anglais" ...etc. dans des méthodes d'enseignement de langue étrangère.

Si nous prenons le cas de la diffusion de la langue française, qui nous intéresse plus particulièrement ici, et pour ne citer qu'un petit nombre de chiffres qui nous paraissent extrêmement significatifs concernant la géopolitique éducative dont nous parlons ; Nous remarquerons qu'il y a aujourd'hui

240 000 étudiants qui fréquentent environ 400 établissements scolaires français implantés hors de France et qui constituent, comme le dit le journaliste français Emmanuel Thévenon qui cite ces chiffres¹, *un réseau sans équivalent dans le monde* et qui sont répartis dans 133 pays, des États-unis à l'Afghanistan, de la Suède à la Nouvelle-Zélande, ces écoles, collèges, lycées et instituts dépendent de trois organismes : L'Alliance française, créée en 1883, avec ses 1060 comités qui ont pour but la diffusion de la langue et de la civilisation françaises dans le monde. La Mission laïque française, fondée en 1902 et qui a également pour objectif la diffusion de la langue et de la culture françaises en favorisant le dialogue des cultures. Et enfin, l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFF), réorganisée en 1990 et qui dépend du ministère des affaires étrangères. Et qui pilote un réseau de 300 établissements dans 125 pays différents où étudient actuellement environ 91000 étudiants qui ne sont pas de nationalité française.

Le principal objectif de ces établissements français à l'étranger a longtemps consisté, comme le reconnaissent les autorités françaises elles mêmes, à former, dans les pays où ils sont implantés, une élite locale favorable à la France et sa politique.

Ces chiffres parlent d'eux-mêmes. Ils nous montrent clairement qu'on assiste ainsi, depuis longtemps déjà, (1883), à l'échelle mondiale, dans ce domaine de l'enseignement des langues, à des politiques éducatives très anciennes, et à un rapport de force entre nations que l'on voit intervenir dans la classe de langue étrangère jusqu'à nos jours.

¹Emmanuel Thévenon cite ces chiffres dans le magazine Label du ministère français des affaires étrangères, n° 54 intitulé « Quelle école pour demain ? » d'Avril-Juin 2004

Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant de langue étrangère occupe, à ce sujet, plus ou moins consciemment, une position très importante et même stratégique dans le système éducatif, puisqu'il construit l'espace intersticiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. Dans ces conditions, il est intéressant de savoir comment l'enseignant libyen peut-il intégrer ou gérer la problématique de l'hérité où il se trouve ? Quelle est, en fait, sa position lorsqu'il met en œuvre : des technologies éducatives, et des méthodologies éducatives, conçues hors de son pays ?

Dans une logique purement simple, ou terre à terre, s'il on peut s'exprimer ainsi, on peut dire que l'enseignant libyen en classe de langue étrangère, se soucie, en fait, de la valorisation de la langue et de la culture qu'il enseigne, le français en l'occurrence. Et ce, d'une part, pour pouvoir continuer à travailler normalement, c'est-à-dire pour exercer le métier pour lequel il a été formé initialement par l'institution, et d'autre part, pour répondre à la demande de « jeunes clients », qui ne cessent d'arriver au département de français chaque année, pleins d'enthousiasme. Cependant l'enseignant libyen réalise qu'il se trouve, en fait, dans une position controversée et plutôt inconfortable.

En réalité, on peut comparer la situation du professeur à celle du diplomate, qui assure, en quelque sorte, la représentation du pays dont il est le "représentant". Le professeur représente consciemment ou inconsciemment, le "modèle" de la langue qu'il enseigne. Il se trouve dans une position stratégique, peut être, mais une position très délicate et plutôt paradoxale. Tel un cheval de Troie, ou une cinquième colonne, selon la position où l'on se place, il doit promouvoir l'enseignant d'une langue et de sa culture, la langue française

dans notre cas, alors que le lieu dans lequel il travaille est orienté avec force vers l'affirmation et le renforcement de l'identité nationale locale. Car notre pays la jamahiriya, est un état relativement jeune, né avec la naissance des Etats modernes, qui ont accédé récemment à l'indépendance et qui connaît une dynamique nationaliste particulière, à laquelle il est très sensible.

Dans cette situation, le professeur libyen, essaye d'adapter l'enseignement de la méthode française "Le nouveau sans frontières" aux réalités de son pays, mais sans y parvenir vraiment. Car ce qui est culturellement présent d'une manière disséminée et elliptique dans la société française en général, la méthode (le nouveau sans frontières), le présente sous une forme très concentrée et fortement explicitée. Les "connotations culturelles", comme les appellent les didacticiens, y sont effectivement présentées d'une façon exacerbée, et l'on invoque comme raison à cela : la relation indissociable entre la langue et sa culture.

Le professeur libyen ne sait plus quelle attitude prendre dans cette situation délicate. Il suit la méthode et ses indications didactiques à contre cœur, faute de mieux car il n'y a pas d'autres alternatives possibles, pour le moment du moins.

Entre langue et culture :

En fait, cette relation qu'on considère comme indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture, n'est en rien une évidence : considérer qu'il va de soi qu'un enseignement de la langue soit systématiquement accompagné de celui de la culture correspondante témoigne plutôt d'une perception occidentale ethnocentrée que d'une réalité observable sur le terrain.

Il est bien connu, précise Daniel Coste¹, par exemple qu'un des ensembles de matériaux pédagogiques ayant eu l'influence la plus d'importance aux États-Unis dans les années 60, à savoir A.L.M. proposait des dialogues et des exercices qui ne faisaient aucune place particulière à la culture étrangère. Même phénomène au Canada, en ce qui concerne l'intégration de la composante culturelle dans des matériaux pédagogiques. Ce fut le cas également dans beaucoup d'autres régions du monde. En Afrique du nord, pour des raisons politiques et historiques bien connues, l'orientation prise après l'indépendance a consisté à déconnecter l'enseignement du français de ses références culturelles françaises.

Cette relation entre langue et culture a toujours été, en fait, dépendante du contexte national où la langue étrangère est enseignée.

Si nous prenons l'exemple de la situation telle qu'elle se présente à nous dans le contexte maghrébin, en Tunisie, en Algérie, et au Maroc, nous remarquons que le rapport existant entre la culture nationale locale de ces pays et la culture de la langue étrangère est un rapport non seulement de conflit mais également de concurrence. A la suite de l'enseignement francophone, qui s'est établi, en classe de langue durant la colonisation, la langue française est devenue finalement langue seconde² et non pas langue étrangère. Le rapport conflictuel et concurrentiel des valeurs, est, également devenu un rapport de concurrence entre les deux cultures en présence, celle d'apprentissage et celle de la langue étrangère. Et là où la balance penche, c'est dans le résultat de cette concurrence. Il est

¹ Voir à ce sujet l'article de Daniel Coste dans : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988) coll. : LAL, Créatif, Hatier/Dider, Paris, 1994, pp. 117-135.

² L'Association de Langue Moderne.

³ Jean Pierre Cugé en explique les détails dans son ouvrage « Le français langue

second » Hachette, P. 1991

remarquer que, dans les pays du Maghreb, cette concurrence s'est soldée par un vainqueur et un vaincu, sur le plan culturel. La langue de l'ancien colonisateur s'est imposée comme langue seconde ou deuxième langue officielle.

Nous en Libye, suivant notre propre vision nationale et locale des faits, nous ne voulons pas que « la raison du plus fort soit toujours la meilleure », comme le pensent actuellement, beaucoup de responsables politiques. Nous ne voulons plus que la concurrence culturelle, dont nous parlons, se soldé à la fin par l'aliénation de la personnalité de l'apprenant arabe et musulman qui apprend la langue étrangère.

Valorisation/dévalorisation culturelle :

Ce problème de valorisation/dévalorisation culturelle n'a, sans doute, pas émergé à la surface par le passé, dans les années 60, pour cause de priorités dans les choix de société des pays en voie de développement qui ont accédé récemment à l'indépendance, comme notre pays. Il est resté donc non déclaré, et plutôt implicite. Mais, actuellement, avec la portée internationale du rôle que veut jouer le modèle de la "culture occidentale" et le réveil des nationalismes auquel on assiste un peu partout dans le monde, ce problème est devenu un problème incontournable : les pays du tiers monde ou les pays en voie de développement (comme on les dénommait à la fin des années 60 et au début des années 70) ne veulent plus que la valorisation de la culture étrangère se fasse au détriment de la culture locale et au profit ou au bénéfice de la culture étrangère.

En Libye, on s'est, en fait, très tôt rendu compte de ce genre de problèmes liés surtout à la culture et à l'identité nationale et à la valorisation/dévalorisation de la langue. Problèmes qui pourraient influencer négativement sur la nouvelle société libyenne en pleine constitution. En réalité, puisque la relation que l'on considérait indissociable entre l'enseignement

de la langue et celui de la culture s'est avérée une fausse évidence ou une fausse réalité. Et puisqu'un enseignement de langue peut ne pas systématiquement être accompagné de la culture correspondante. On a pu, en Libye, déconnecter l'enseignement de la langue française de ses références culturelles françaises dans la méthode libyenne "Vers l'expression", qui était enseignée dans les écoles secondaires libyennes durant les années 70 et le début des années 80. Et ce, sans que l'enseignement ainsi conçu, et appliqué, n'ait souffert pour autant.

Alors qu'en occident, les didacticiens se sont orientés au début des années quatre-vingt vers ce qu'on appelle "L'approche communicative" où l'accent est surtout mis sur la communication en langue étrangère, la méthode libyenne qui date de 73/74 a choisi cette même orientation, justement, selon sans doute un angle un peu différent, mais qui est finalement le même : celui d'enseigner la langue de communication. Ce qui fait que l'apprenant libyen, qui aura assuré la mémorisation et la compréhension des dialogues de la méthode, comme le précisent ses auteurs, doit pouvoir enfin communiquer en langue française. Le but de la méthode "Vers l'expression"¹ déclaré par les auteurs et l'institution éducative de l'époque étant effectivement : la communication.

A l'époque où cette orientation pédagogique a été prise en compte, l'institution scolaire libyenne voulait trouver un arrangement entre l'enseignement de la langue étrangère comme langue de communication ou bien comme langue de culture, ce qui est, en réalité, différent. L'institution a donc opté pour un choix qui préconisait un enseignement non dépendant de la culture française. Et c'est le contexte national libyen qui a

¹ La méthode libyenne d'enseignement du français « Vers l'expression » était éditée en trois volumes I, II, III, en livre de l'élève et livre du maître, par L.B. Boughaighis, M. Ismail, M. Khoumi et R. Souissi 1973.

été désormais pris en compte pour remplacer le contexte culturel de l'ancien colonisateur. Il s'agissait à cette époque révolutionnaire d'arabisation intense "d'enseigner la langue étrangère mais pas la culture étrangère".

Cette expérience a été, en fait, une réussite incontestable. Ainsi la méthode "Vers l'expression", à travers des personnages libyens d'une famille libyenne, traditionnelle, arabo-musulmane, d'un milieu social moyen, vivant à Tripoli et parlant français, a enseigné aux élèves libyens la langue française sans, pour autant, leur enseigner la culture française. La méthode "Vers l'expression" a évité toutes les connotations culturelles françaises qui choqueraient la culture et la personnalité arabo-musulmane des apprenants, à savoir la consommation d'alcool, ou la nudité ou les allusions aux relations physiques entre les deux sexes... etc ce qui a permis, en fait, un meilleur apprentissage de la langue française d'autant plus que la charge culturelle de la langue étrangère, comme le disent les didacticiens, était réduite au minimum. Ce qui facilitait énormément l'enseignement/apprentissage. Cette expérience s'est poursuivie de 1974 jusqu'à l'année 1986. Elle a été même appliquée par des professeurs coopérants français qui travaillaient en Libye à l'époque.

En fait, l'expérience méthodologique libyenne, de non-dépendance culturelle, comme nous l'avons dit plus haut, n'est pas une orientation pédagogique que la Libye a été la seule à avoir appliqué pour des raisons plutôt nationalistes, les Etats-Unis, le Canada et particulièrement le Québec et beaucoup d'autres pays ont suivi cette même voie de promotion de la culture nationale dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Spécificités culturelles :

Si chacun des pays du monde doit s'organiser selon ses spécificités politiques, et culturelles propres. Pourquoi devons-nous toujours, importer nos outils d'enseignement de langues de l'étranger alors que nous pouvons créer les nôtres nous mêmes comme ça a été le cas avec la méthode libyenne « vers l'expression » ?

Nous, les pays sous-développés, nous avons peut être besoin de technologies, de savoirs et savoir-faire scientifiques, pour mieux nous organiser et améliorer nos conditions de vie, mais nous n'avons pas besoin d'importer une "nouvelle éducation" à nos enfants. Le modèle occidental qui voudrait "nous rééduquer" en changeant le comportement de nos apprenants, à travers l'enseignement des langues étrangères, pour que ceux-ci apprennent à agir et vivre comme agissent et vivent les Français, ou les Anglais ; Ce modèle là nous le refusons, nous ne sommes pas obligés de le copier, car nous avons le nôtre dont nous sommes fiers.

Telle est la question principale qui s'impose actuellement aux responsables de politiques éducatives dans les pays du sud de la planète que l'on appelait les pays du tiers-monde ou les pays sous-développés, et dont nous faisons partie. Plus que par le passé, les problèmes de la charge culturelle, et de l'identité nationale, sont devenus des problèmes à thèmes, de plus en plus insistants, pour tous les décideurs politiques dans la majorité des pays du sud.

Conflit de cultures et didactique du F.L.E. :

Ces problèmes de culture, de civilisation, d'identité nationale, sont actuellement au cœur des débats politiques entre les pays du nord et les pays du sud ou entre l'orient et l'occident. C'est ce qu'on appelle, actuellement "conflit de cultures ou conflit de civilisations".

Dans ce conflit des cultures on est directement confronté à la diversité des pratiques, des points de vue et des traditions. Cela a poussé la didactique du Français Langue Étrangère (F.L.E) en France, depuis les années 70, à considérer l'apprentissage du français comme devant apporter un sentiment d'*universalité*. Une universalité qu'aucun autre pays que la France, semble-t-il, n'aurait été à même de personifier, selon l'opinion de beaucoup de didacticiens français. La recherche française dans le domaine, à la suite des travaux de Louis Porcher, de Robert Galisson, de Geneviève Zarate et beaucoup d'autres... a permis surtout à la didactique du F.L.E de prendre la coloration "*interculturelle*" et "*universelle*" qu'on connaît. Et ce à travers un certain nombre d'outils didactiques bien connus.

Pourtant malgré cela, l'expérience vécue a montré que dès que les cultures entrent en contact, il y a contact entre "différentes formes d'être au monde", et entre "différentes manières d'agir" de concevoir" et "de vivre". Et pour mieux se comprendre mutuellement, il faudrait comprendre d'abord qu'appartenir à une culture signifie communiquer d'une manière spécifique. Donc, en didactique, la culture d'origine et la culture cible vont devoir, si elles veulent vraiment se comprendre, s'appuyer sur la prise en compte du phénomène de l'Altérité¹.

Nouveau chantier de compréhension mutuelle :

Il y a donc, dans cette perspective, tout un chantier qui s'ouvre devant le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il faut surtout connaître la culture de l'autre, c'est-à-dire la culture d'origine. Et pour bien comprendre cette culture, il faut non seulement en apprendre la langue, mais

¹Geneviève Zarate analyse ce phénomène dans son ouvrage : Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CRDFJF essais Didier, 1995.

aussi partir à la recherche des implicites qui s'y sont inscrits et interroger l'histoire et la tradition.

C'est vrai qu'il y a conflit culturel dans l'enseignement des langues étrangères. Mais au lieu de laisser s'installer l'incompréhension entre les cultures, au lieu de s'engager dans une voie sans issue, d'imposition du modèle occidental, qui peut se transformer en une totale indifférence, ou pire encore, en une réaction de rejet de l'autre, il faudrait rechercher un équilibre, une compréhension mutuelle entre les cultures.

C'est vrai que cette compréhension mutuelle ne va pas de soi. Et c'est pour cette raison qu'il va donc, impérativement, falloir rechercher le pourquoi du problème de compréhension/incompréhension culturelle, sans tomber dans le piège des interprétations gratuites et rapides, car comprendre n'est pas quelque chose d'inné que la nature nous fournit à la naissance. La compréhension nécessite, en effet, un effort. Elle n'est pas un simple codage/décodage linguistique, elle demande un véritable travail d'interprétation fondée et juste pour arriver, finalement, à ce moment de vérité qu'est la compréhension.

C'est toute une remise en question de nos points de vue antérieurs, par l'expérience du dialogue, pour arriver à une entente. Cette remise en question nous oblige, par le dialogue, à découvrir qu'il n'y a pas de vérité établie une fois pour toutes. La vérité nous oblige à remettre en question le bien-fondé de nos points de vue quels qu'ils soient. Ainsi un nouveau phénomène se profile devant nous : c'est, celui de la compréhension herméneutique¹.

En faisant l'expérience de cette compréhension herméneutique, nous nous rendons compte que nos points de vue ou nos opinions, émanant, en fait, de notre histoire, de

¹Dans le sens de philosophique et sémiologique.

notre tradition, et de notre religion, parce que chacun de nous a une histoire : Il est né à un endroit donné, il vit à une époque donnée, il évolue dans un milieu donné.

Tous ces éléments rassemblés font partie intégrante de ce qui compose notre être et notre personnalité, car en fait nous sommes tous historiquement situés. C'est, sans doute pourquoï, seule une prise de conscience herménéutique peut nous aider à nous ouvrir au dialogue et à la critique, à travers le médium qu'est la communication.

La dialectique de la compréhension

Cette compréhension, ainsi définie, est en quelque sorte un art, celui de l'Herménéutique. Il ne faudrait pas, pour autant, croire qu'il suffise d'appliquer ici une méthode toute faite pour y parvenir, une « recette » ou une « technique », comme celle de l'artisan, parce que l'action humaine ne se résume pas en une formule mathématique qu'on tirerait à volonté de sa manche. Il y a d'autres éléments à prendre en considération : tout d'abord, quand nous agissons, nous le faisons selon nos habitudes, nos valeurs, c'est-à-dire à travers notre « Ethos » particulière, comme nous venons de le dire plus haut, et comme l'a très bien montré Frédéric François dans son ouvrage « Morale et mise en mots ».

L'Herménéutique telle que nous l'entendons, présuppose une déontologie, imposée par le caractère même de l'activité éducative et par la question de la responsabilité en général, selon deux principes essentiels :

- La pédagogie de l'enseignement des langues étrangères doit se baser d'abord sur le principe du respect de l'apprenant dans son identité et sa culture.
- Ensuite elle doit se baser sur le principe de la bienveillance dans la production du sens qui doit

éviter à tout prix les malheurs des interprétations et des stéréotypes.

L'interaction qui s'opérera alors, entre deux interlocuteurs : le professeur et l'apprenant, (ou entre le texte et l'apprenant comme lecteur) aura la forme du cercle herménéutique : « le tout et la partie du tout », qui conduit par des cercles concentriques à un élargissement du sens de la compréhension, c'est une des priorités herménéutiques. Si on sait, depuis assez longtemps déjà, en pédagogie, que le sens se construit en situation, dans une interaction et une relation ; qu'il se construit à partir d'un ensemble de représentations, la compréhension herménéutique a cependant l'avantage de prendre en compte l'ensemble de la culture dans son sens diachronique. Ainsi chaque déclaration doit être considérée alors comme une réponse à une question : et il y a donc ainsi une dialectique de la compréhension.

Cette dialectique des questions et des réponses sera appliquée pour continuer la conversation commencée avant le lecteur ou l'apprenant, et qui est à l'origine du contenu langagier, en considérant que comprendre sera « *comprendre quelque chose comme une réponse* », et partir à la recherche du non-dit, remonter de tout ce qui est dit à tout ce qui n'est pas dit, pour « *retrouver le dialogue derrière l'énoncé* ». ¹

C'est là que la compréhension mutuelle entre les cultures deviendra intéressante. Son objectif noble sera de rapprocher les positions des différents partenaires de l'acte didactique, pour garantir en fin de compte, un enseignement et un apprentissage efficaces de la langue étrangère, sans hégémonie aucune, sans néo-impérialisme culturel quel qu'il soit.

¹ C'est le fait de s'affranchir totalement de l'ordre du scriptural vers ce qui n'est pas dit dans le texte

La mondialisation :

Seulement, cet avis n'est pas l'avis de tout le monde. Tout a changé avec ce qu'on appelle la « globalisation » ou « la mondialisation » et puis récemment après le 11 septembre « la lutte contre le terrorisme ». On remarque sur le plan mondial une absence de loyauté de la part des grandes puissances. Il y a une volonté de régler tous les problèmes par la force, comme c'est le cas actuellement un peu partout dans le monde. Alors qu'il n'est ni souhaitable ni possible de tout régler par la force. Nul ne peut, par la puissance de ses armées, assurer la stabilité d'un monde régi par des lois complexes et hanté par des menaces globales. L'usage de la force ne peut être le fruit d'un abandon des efforts de paix et de dialogue. Il n'est plus acceptable au troisième millénaire, de vouloir imposer au monde une vision unilatérale des choses par la force.

Dans notre monde actuel il est plus que jamais essentiel que chaque nation, chaque peuple, chaque culture apporte une contribution unique et essentielle à l'édification du monde de demain. Le monde, riche de ses différences, multiplie les possibilités d'échanges. Nous devons défendre la pluralité des cultures et veiller à ce que chacun puisse exprimer pleinement sa singularité. C'est dans le respect de l'autre que nous pourrions retrouver, par-delà ce qui sépare les peuples et les cultures, le foisonnement des affinités et des échanges possibles. Il faut que nous ouvrons la voie du dialogue des cultures. La diversité culturelle doit être source d'enrichissement et de tolérance. Nous devons en profiter pour faire régner l'entente et la compréhension à travers la justice et la loyauté.

La loi du plus fort :

Face à ce discours de raison, qui est celui de la majorité des gens partout dans le monde, et au lieu de la compréhension mutuelle, qu'est-ce-que nous constatons ? Eh bien nous constatons qu'il y a derrière les idées récentes telle que « l'universalité » de la langue étrangère, ou bien l'aspect « interculturel » qu'on voudrait lui attribuer, de nouvelles formes de domination qui se profilent. Il y a des intérêts éducatifs étrangers explicites de l'ancien colonisateur, qui voudrait réimplanter de nouveau, à travers l'enseignement de sa langue, son système de valeurs et sa vision du monde. Sans tenir compte aucunement des différences et des incompatibilités qui existent entre le système de valeurs des apprenants et celui qui est prôné à travers la langue étrangère dans les méthodes d'enseignement.

Nous constatons qu'il y a, à l'échelle mondiale actuellement, non seulement une imposition indirecte d'un système de valeurs particulier dans des manuels d'enseignement de langue étrangère, mais il y a pire une imposition explicite et directe à la communauté arabo-musulmane toute entière d'une manière unilatérale de voir le vrai du faux, le légitime de l'illégal. A l'aide d'un discours qui se veut *civilisateur* et qui est transmis, non seulement à coups de concepts modernisateurs mais également à coups de missiles et d'armes destructrices de plus en plus sophistiquées, *les Etats du monde libre* c'est ainsi qu'ils se dénomment, prennent en charge l'application de la mission « noble » de diffuser par force la démocratie, la modernité et la liberté. A travers une attitude impérialiste colonialiste, dans sa version toute nouvelle, où belle âme et mauvaise foi se conjuguent, et pour justifier la guerre menée pour mettre la main sur les sources d'énergies du monde arabe, *les Etats du monde libre* œuvrent

pour sauver le Moyen-Orient de la dictature et pour lui apprendre la démocratie.

A travers cette tactique impérialiste *des États du monde libre*, qui ne date pas d'aujourd'hui, et qui est plutôt vieille comme le sont le colonialisme et l'impérialisme, on constate que ce qui est important pour ces états c'est de maîtriser les gisements de gaz et d'hydrocarbures de la région quelles que soient les conditions. Et on remarque facilement que ce qui est dit par les chefs d'états du monde libre verbalement est complètement contradictoire avec ce qui se passe effectivement sur le terrain. Au lieu de l'image rose de la prospérité et de la démocratie, ce sont les images de cadavres d'hommes et de femmes et d'enfants musulmans qui continuent à nous parvenir à des chiffres de plus en plus alarmants chaque jour sur les écrans des chaînes télévisées ; alors que le président et chef de file de ces états nous félicite dernièrement d'avoir enfin accédé à la démocratie et à la modernité en Irak.

Le droit et la force :

Alors qu'au troisième millénaire, le droit est supposé être au-dessus de tout même de la force, nous constatons que c'est plutôt la force qui écrase le droit. Alors que *la raison du plus fort* ne doit pas être *la meilleure* comme l'entendait La Fontaine, il y a des siècles, l'humanité semble être revenue à la case départ de son histoire. Le conflit entre l'occident et l'orient est redevenu religieux. Alors que les voix de la sagesse appellent à la compréhension mutuelle entre les cultures, tout est bafoué par les états les plus forts du monde qui se considèrent être la communauté internationale.

Comment, dans ces conditions continuer à assurer un enseignement de la langue étrangère, en se référant au système de valeurs de ces pays qui veulent nous rééduquer et nous montrer le chemin alors que ceux-ci doivent d'abord

commencer par balayer devant leur porte avant de se donner en modèle à suivre par d'autres cultures.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. ABDALLAH-PRETCELLE M, Vers une pédagogie interculturelle, Paris: INRP, Publication de la Sorbonne, 1986.
2. BAILLY D, LUC CH, Approche d'une langue étrangère à l'école (2 vol), Paris, INRP, 1992.
3. BERRARD E, L'approche communicative. Théorie et pratiques, Paris, Nathan, "CLE international", 1991.
4. BERTHOUD A. C., PY B, Des linguistes et des enseignants, Berne, P, Lang, 1993.
5. BAUMGRATZ-GANGL G, Compétence transculturelle et échanges éducatifs, Trad. de l'allemand par D Mahert. Paris, Hachette, Coll. F. Références, 1993.
6. BOUGHAICHIS I B, ISMAIL M, KHOUINI M, SOUSSI R, Vers l'expression en trois volumes, Beyrouth, 1973.
7. BRIANE C, CAIN A (ed) Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?, Paris, INRP, 1995.
8. CHISS J-L, DAVID J, REUTER Y, Didactique du français : Etat d'une discipline, Paris, Nathan, 1995.
9. COSSE D, (ed), Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), Paris, L'al Credit Hatier, 1994.
10. CUQ J P, Le français langue seconde, Hachette col: F, 1991.
11. CYR P, Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE international, 1998.
12. DABENE I, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, "R", 1994.
13. GAONAC'H D, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, coll LAL, Crédif, Hatier/Diker, 1987.
14. GERMAIN C. Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Nathan, "CLE international", 1993.
15. O'MALLEY J M, CHAMOT A.U, Learning strategies in second language acquisition, Cambridge, Cambridge university press, 1990.
16. PORCHER I, Le français langue étrangère, Paris, CNIDP/Hachette, 1995.

17. PUREN Ch, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, "CLE international", 1991.
18. PUREN Ch, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, 1994.
19. ZARATE G, Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette, Coll F Références, 1986.
20. ZARATE G, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris, CRIDIF, Didier, "Essais", 1993.