

LA COMPÉTENCE CULTURELLE ET SES DIFFÉRENTES COMPOSANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Une nouvelle problématique didactique

<http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf> (consulté 2015-03-04)

CHRISTIAN PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

www.christianpuren.com

Résumé : La « compétence interculturelle », telle qu'elle reste généralement conçue en didactique des langues-cultures, a fait l'objet depuis des années de toute une série de critiques, que l'on rappelle brièvement. Elle ne peut plus, en particulier, être opposée à la « compétence culturelle », mais doit être considérée comme l'une de ses composantes, en relation nécessaire avec deux autres composantes apparues précédemment dans la discipline, transculturelle et métaculturelle. Un modèle de compétence culturelle suffisamment complexe doit même désormais intégrer deux composantes supplémentaires, pluriculturelle et co-culturelle, parce qu'elles sont exigées par les deux nouveaux enjeux apparus dans le *Cadre Européen Commun de Référence*, à savoir le vivre ensemble et l'agir ensemble dans une Europe multilingue et multiculturelle. L'article illustre cette nouvelle problématique culturelle en didactique des langues-cultures en présentant l'exemple d'un manuel de FLE dont l'approche culturelle vise à faire travailler simultanément l'ensemble de ces composantes de la compétence culturelle.

Mots-clés : composantes de la compétence culturelle - perspective actionnelle – interculturel - co-culturel.

Abstract: « Intercultural competence », as it remains generally designed in language and cultures' teaching, has been criticised, which we will briefly recall. It cannot, in particular, be opposed to the “cultural competence”, but must be considered one of its components; necessary in connection with two other components previously appeared in the discipline, trans- and meta-cultural approaches. A model of cultural competence complex enough must now include two additional components: multicultural and co-cultural because they are required by the two new issues emerged in the Common European Framework of Reference, namely living and acting together in a multilingual

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique*
Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

and multicultural Europe. The paper illustrates these new cultural issues in language and cultures' teaching by presenting the example of a FFL manual the cultural approach of which aims to all these cultural competence components work all together.

Keywords: cultural competence components – actionnal perspective – intercultural - co-cultural.

Introduction : un modèle complexe de la compétence culturelle

La compétence de communication a fait l'objet depuis longtemps de différents modèles d'analyse par composantes, le dernier en date – qui n'est pas le plus élaboré – étant celui du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* de 2000, avec les composantes linguistique, pragmatique et socioculturelle, chacune de ces composantes faisant à son tour l'objet d'une définition par extension : la compétence linguistique, par exemple, est elle-même décrite par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologie et orthographique. Sur la base d'une analyse de l'évolution historique de la didactique des langues et des enjeux actuels liés à la prise en compte des compétences plurilingue et pluriculturelle et à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, j'ai pour ma part, depuis quelques années, proposé le modèle suivant de définition de la compétence culturelle :¹

¹ Pour une présentation détaillée de ce modèle avec plusieurs exemples d'application en tant que grille d'analyse, je renvoie les lecteurs à mon article PUREN 2011 (disponible en ligne en français et en espagnol, voir bibliographie). On trouvera aussi dans cet article une étude détaillée de la conception de la compétence culturelle dans le CECRL, à partir d'une analyse détaillée (et critique...) de toutes les occurrences des termes « culturel », « interculturel » et « pluriculturel ».

COMPOSANTES HISTORIQUES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d’humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l’ « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l’Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu’à la fin du XIX ^{ème} siècle)
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l’enseignement scolaire français)
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d’une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> : découvrir communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
pluri-culturelle	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d’adopter et/ou se créer une culture d’action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Critique de l'interculturel

On peut s'étonner que la définition de la compétence culturelle ait rarement fait l'objet, de la part des didacticiens de langues-cultures, d'une aussi grande attention conceptuelle que celle de la compétence communicative, et que certains puissent la concevoir au moyen d'une opposition binaire entre « compétence(s) *culturelle(s)* » et « compétence(s) *interculturelle(s)* » :

1) comme s'il n'y avait pas de l' « inter » à l'intérieur même de toute culture ;

– Aucune culture, qu'elle soit collective ou individuelle, n'est stable ni homogène, toutes étant le résultat provisoire de processus constants d' « interculturation », concept que le sociologue Jacques Demorgon (2005a) oppose à celui d' « interculturalité », où l'on considère uniquement le contact entre des cultures que l'on a préalablement essentialisées.

– Toute culture nationale est composée de « subcultures variées », en particulier « sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères », pour reprendre l'expression et l'énumération proposées par Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille 1996 (p. 18 et suiv.).

2) comme si l'interculturel pouvait être pensé isolément d'autres composantes d'une compétence culturelle complexe, en particulier transculturelle et multiculturelle ;

– Pour qu'il y ait contact *interculturel*, il faut (comme aurait dit Monsieur de La Palice...) qu'il y ait des cultures différentes, donc du *multiculturel* ; et pour que ce contact se maintienne dans la durée, il faut qu'il y ait pour cela un intérêt commun renvoyant forcément à un minimum de valeurs partagées telles que l'ouverture à l'autre et l'enrichissement par la découverte de l'autre, c'est-à-dire à du *transculturel*.

– On ne peut apprécier les différences (dans les deux sens de ce verbe : les reconnaître et les valoriser), objectif que se donne l'éducation à l'*interculturel*, que si l'on reconnaît préalablement chez l'autre un être humain comme soi-même – ce qui relève du *transculturel* – et que si l'on reconnaît à cet autre le droit à maintenir des différences par rapport à sa propre culture – ce qui relève du *multiculturel*.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2^e série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

Reprenant l'une des idées force de son ouvrage cité plus haut, J. Demorgon, dans un article publié la même année (2005b), explique ainsi la nécessité de ne faire l'impasse sur aucune de ces trois composantes de la compétence culturelle :

(...) je critique l'interculturel en tant que pôle qui s'érige comme totalité. Or le multiculturel est irréductible parce qu'il concerne les cultures juxtaposées, séparées, ségréguées, voire hostiles. Le transculturel est, lui aussi, impossible à supprimer puisqu'il renvoie au dénominateur commun que les gens, dans les situations multiculturelles, sont obligés d'inventer s'ils doivent, un minimum, communiquer et agir ensemble. Traditionnellement, les grandes religions, les grandes idéologies, les héros fédérateurs, ont tenté d'intégrer ces trois dimensions. (...)

Certes, sous leur diverses formes, le multiculturel, le transculturel et l'interculturel ont pu être pris pour des solutions satisfaisantes, successivement selon les moments, et même simultanément dans des lieux différents. Cependant, il y a eu problème, et l'on s'en aperçoit chaque fois que l'une des trois perspectives prétend ignorer ou combattre les deux autres. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables d'agir ensemble. (p. 400)

3) comme si ce qui se jouait dans la rencontre entre deux individus, c'était seulement leurs cultures d'origine, qu'ils s'en réclament explicitement ou pas ;

– Les individus, au moins dans les sociétés occidentales, ont conquis une telle marge d'autonomie et peuvent désormais vivre des expériences si différentes que leur culture est un patchwork personnel d'éléments d'origines différentes qu'ils ont choisis eux-mêmes en partie pour se créer une identité originale. Le sociologue français Bernard Lahire a longuement développé cette idée, en particulier dans deux ouvrages aux titres en eux-mêmes très parlants : *L'homme pluriel* (1998) et *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi* (2004).

– Cette autonomisation de l'individu par rapport aux cultures constituées est si forte que pour L. Porcher et M. Abdallah-Preteille, on doit désormais considérer la rencontre entre deux personnes de cultures différentes comme relevant d'abord et avant tout d'une dialogique intersubjective où ces individus vont jouer – plus ou moins consciemment, sans

doute – sur des éléments de culture exactement comme ils vont jouer sur des éléments de langage. Pour ces deux auteurs, « ce n'est donc pas tant la culture qui détermine les comportements, y compris les comportements langagiers, mais les individus qui utilisent la culture pour DIRE et SE DIRE » (1996, p. 73, souligné dans le texte). J'ai retrouvé récemment la même idée, exprimée avec des concepts différents, dans un article en ligne d'Hubert GUILLAUD, rédacteur en chef d'InternetActu.net, à propos des nouveaux médias sociaux sur Internet tels que Facebook, Twitter, Google+ ou LinkedIn, qui facilitent sans doute l'instrumentalisation des cultures par les individus :

(...) l'enjeu est bien celui-ci : tenter d'avoir une utilisation optimale du média pour qu'il serve les buts qu'on lui assigne. Cela signifie que pour les utiliser, il faut à la fois savoir jouer de nos identités et jouer de leurs capacités relationnelles, afin qu'ils ne nous enferment pas dans les relations de proximité qui sont déjà les nôtres. Il s'agit donc de passer des stratégies identitaires aux stratégies relationnelles. (2013)

4) comme si les cultures différentes ne faisaient que se rencontrer.

L'approche communicative avait été promue dans les années 70 par le premier grand document du Conseil de l'Europe concernant la didactique des langues-cultures, le *Niveau seuil*, parce qu'elle correspondait à son projet politique de l'époque, qui était de faciliter les échanges entre les citoyens des différents pays européens. C'est la raison pour laquelle les auteurs des différentes déclinaisons par langue de ce document avaient choisi comme macro-situation communicative de référence le voyage touristique. Cette situation de référence avait transmis ses « gènes » à l'approche communicative : ce sont l'*inchoatif* (on rencontre ses interlocuteurs pour la première fois), le *ponctuel* (la rencontre dure peu de temps), le *perfectif* (la rencontre se termine de manière définitive) et l'*individuel* (il s'agit essentiellement de rencontres interpersonnelles). Voici, dans la mise en œuvre de l'approche communicative, quelques « marqueurs génétiques » correspondants :

– Les dialogues des manuels communicatifs commencent toujours au début et finissent toujours à la fin, contrairement à ce qui se passe la plupart du temps lorsque l'on vit et travaille dans la durée avec des interlocuteurs ; le flux du cours de langue est découpé en « *unités didactiques* » autosuffisantes, et de ce fait évaluables isolément ; on enseigne aux

apprenants à saluer une fois pour toutes au début d'une rencontre et à prendre congé définitivement, mais on n'aborde pas la question, par exemple, de ce qu'il faut faire lorsque l'on croise un collègue de travail pour la deuxième fois de la matinée dans un couloir de son entreprise, alors qu'on sait qu'on le recroisera sans doute encore à plusieurs reprises dans la journée. (gène inchoatif et perfectif).

– Dans les dialogues des manuels communicatifs, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans un temps limité ; lorsqu'ils effectuent une location, il s'agit bien plus souvent de chambres d'hôtel que d'appartements. (gène ponctuel)

– Le groupe de référence en classe communicative est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction, à savoir le groupe de deux, au sein duquel l'interaction est interindividuelle ; la question des cultures d'enseignement et d'apprentissage n'est abordée dans l'approche communicative que sous l'angle des dites « stratégies individuelles d'apprentissage », alors même que, comme on s'en rend compte dès que l'on se situe dans une perspective actionnelle, l'enjeu premier et prioritaire, dans une classe de langue-culture, est de définir une stratégie *collective d'enseignement-apprentissage*. (gène individuel)

Or c'est le même ADN qui apparaît à l'analyse de l'approche interculturelle, qui est contemporaine de l'approche communicative et s'est configurée par rapport à elle.² Voici par exemple un passage de l'un des ouvrages de référence de l'approche interculturelle en France, publié en 1993 par l'une des spécialistes reconnues de cette approche, Geneviève Zarate (je souligne en italique les marques d'inchoativité, et en gras les marques d'individualité) :

² Cette combinaison entre les deux approches est le fruit d'une conjonction historique des paradigmes communicatif et interculturel que l'on retrouve ailleurs qu'en didactique des langues-cultures : cf. le concept clé de « dialogue interculturel » utilisé depuis la même époque par les grandes institutions internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne.

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes.³ Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de *mettre en place* des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où **l'individu s'implique** dans une relation vécue avec **l'étranger** et *découvre* ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait *pas eu encore l'occasion* d'explorer⁴ ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de **l'autre**, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient *jusque-là* apparues comme des évidences indiscutables. (p. 98)

Il est remarquable que les deux gènes de l'inchoatif et du ponctuel (les deux « sèmes », diraient là les linguistes) se retrouvent dans tous les concepts clés de cette « approche » : *approche, rencontre, sensibilisation, initiation, découverte, conscientisation* interculturelles.

Une mutation génétique en didactique des langues-cultures

La principale nouveauté introduite dans le CECRL et qui correspond, malgré ce qu'en disent ou pensent ses auteurs eux-mêmes, à une rupture décisive par rapport aux approches communicative et interculturelle antérieures, c'est le changement de « situation sociale de référence », celle à laquelle il s'agit de préparer les apprenants : il s'agit désormais non plus de pays différents entre lesquels ils devront voyager, mais d'une « Europe multilingue et multiculturelle » (CECRL, p. 6). Et c'est aussi, par voie de conséquence, un changement d'« agir social de référence » : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée. Pour continuer à filer ma métaphore, c'est une véritable « mutation génétique » qui s'est ainsi produite en didactique des langues cultures : cette situation et cet

³ L'expression curieuse d'« exercice de civilisation » équivaut sans doute ici à « travail sur la culture ». Ce que G. Zarate critique dans cette première phrase, c'est l'enseignement scolaire français des années 1920-1960, qui privilégiait la composante *métaculturelle* de la compétence culturelle : on demandait aux élèves, pour l'étude des documents authentiques, de mobiliser leurs *connaissances* culturelles acquises et d'extraire de nouvelles *connaissances* culturelles.

⁴ On notera que la conception de G. Zarate se situe à l'exact opposé de celle de L. Porcher et M. Abdallah-Preteille, pour qui l'individu, dans sa relation avec l'Autre, est capable de manipuler ses propres éléments identitaires. Une approche complexe de la question – qui me semble empiriquement validée : n'avons-nous pas des représentations dont nous sommes parfaitement conscients ? –, aboutit à l'idée que les deux cas de figure peuvent se produire, y compris chez le même individu au cours d'un même échange.

agir nouveaux possèdent en effet un ADN complètement différent de celui de l'approche communicative, puisqu'il est constitué des gènes du *répétitif*, du *duratif*, de l'*imperfectif* et du *collectif*; ces gènes sont par contre – j'y reviens dans le paragraphe ci-dessous – semblables à ceux de la situation et de l'agir de la classe, où il s'agit aussi pour les apprenants et leur enseignant de vivre et d'agir ensemble dans la durée.

Pour revenir à un langage plus didactique et aux concepts d'*apprentissage* et d'*usage* utilisés par les auteurs du CECRL, on dira que dans l'approche communicative il y avait un décalage entre situation et agir d'apprentissage, d'une part, situation et agir d'usage, d'autre part : on se propose en effet de former les apprenants à échanger plus tard en langue étrangère dans la société étrangère avec des étrangers, alors qu'ils sont, en situation d'apprentissage scolaire, dans leur pays et entre natifs de leur langue maternelle.⁵ Il existe au contraire dans la perspective actionnelle une homologie naturelle entre les deux situations et les deux agir, que les auteurs du CECRL explicitent d'ailleurs lorsqu'ils écrivent que « la perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout *l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux* ayant à accomplir des tâches... » (p. 15, je souligne), et que ces tâches peuvent être aussi bien « de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de *préparer en groupe un journal de classe* ». (p. 16, je souligne) On notera que ces exemples sont empruntés aux différents domaines d'usage proposés dans le CECRL : personnel, public, professionnel et éducationnel.

Pour le vivre ensemble, les auteurs du CECRL introduisent deux compétences spécifiques, l'une langagière (la *compétence multilingue*), l'autre culturelle (la *compétence pluriculturelle*), et une nouvelle activité langagière et culturelle spécifique, la *médiation*. Dès la lecture de la publication papier de la version française définitive de ce document (Paris : Didier, 2001, 192 p.), il m'a semblé nécessaire d'introduire parallèlement, pour

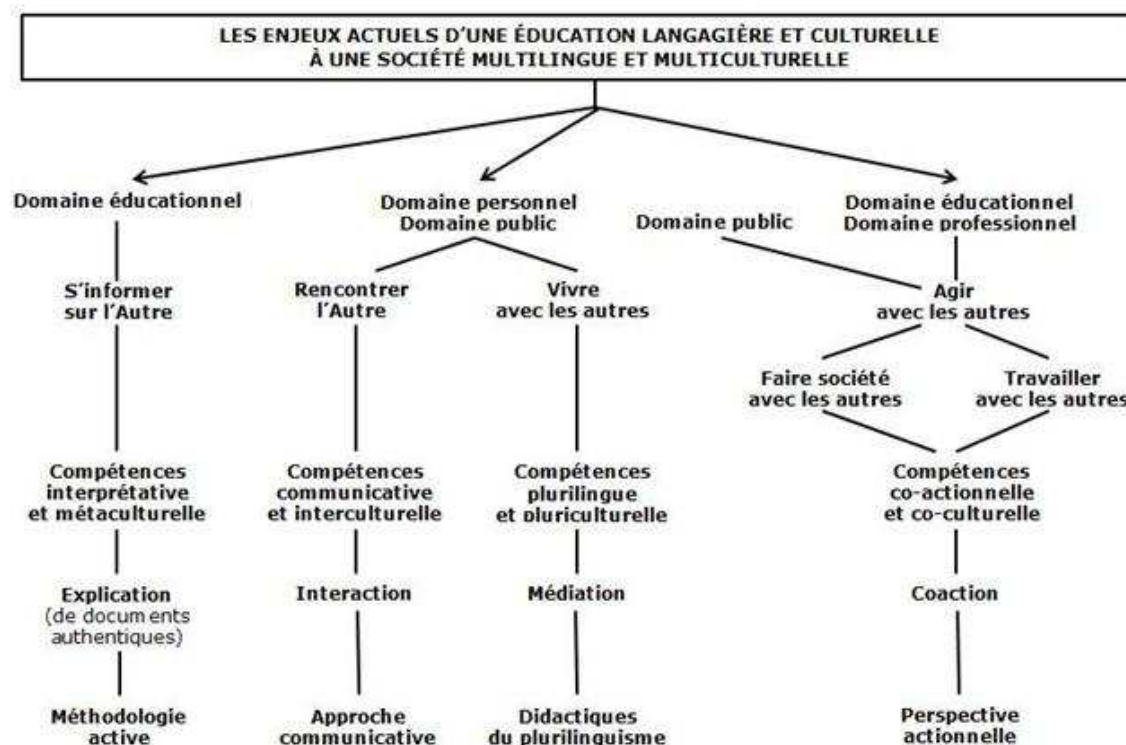
⁵ D'où le recours constant, dans l'approche communicative, à la simulation, qui a pour fonction de rétablir artificiellement l'homologie : on y demande aux apprenants de faire entre eux en classe comme s'ils étaient des usagers avec des étrangers en société.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

couvrir les exigences de la préparation à l’agir ensemble et de la mise en œuvre de la construction méthodologique correspondante – la perspective actionnelle –, les concepts de *compétence co-actionnelle* (capacité à agir ensemble, langagièrément ou non) et de *compétence co-culturelle* (voir PUREN C. 2002).⁶

Enjeux actuels

Je propose de schématiser ainsi l’ensemble de la situation actuelle en didactique des langues-cultures :



L’agir ensemble possède cependant une particularité historiquement tout à fait nouvelle et importante, et c’est qu’il fonctionne comme un intégrateur naturel de toutes les

⁶ Une autre implication majeure de la perspective actionnelle est le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle, cette dernière pouvant être définie comme la capacité à agir sur et par l’information comme acteur social : voir PUREN 2009.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio*, 2^e série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

composantes de la compétence culturelle. Voilà ce que j’ai présenté dans mon article de 2011 comme une « validation de type empirique »⁷ de mon modèle des composantes de la compétence culturelle (p. 7) :

Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l’être le « faire société » avec d’autres citoyens, le travail professionnel ou encore l’apprentissage collectif d’une langue-culture étrangère,

<i>il est indispensable...</i>	Composante de la compétence culturelle
de se créer une co-culture d’action commune,	co-culturelle

mais aussi...

de se mettre d’accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	pluriculturelle
---	-----------------

et il est très utile...

– d’être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
– d’avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
– ainsi que de partager des valeurs universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d’action commune.	transculturelle

Dans la dernière partie de cet article, j’illustrerai la nécessité de redéfinir la place et le statut de l’interculturel parmi les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures en présentant le travail sur la culture tel qu’il est concrètement organisé dans un manuel de FLE dont j’ai dirigé la conception didactique, *Version Originale 4 – B2* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2012).

⁷ J’y présente trois autres types de validation : sociologique, philosophique et cognitif (voir chap. 2, pp. 7-11).

L'organisation du travail sur la compétence culturelle dans un manuel « actionnel »

L'adoption d'une perspective actionnelle modifie la problématique culturelle, dans la mesure où l'on va naturellement s'intéresser d'abord aux *cultures d'action*, et ce simultanément dans les différents domaines d'action possibles, personnel, public, éducationnel et professionnel.

Dans le manuel *Version Originale 4*, l'unité de chaque unité didactique est bien sûr l'unité d'action, comme il est logique en perspective actionnelle, mais cette action est en outre définie de manière suffisamment générique pour pouvoir être déclinée dans chacun de ces différents domaines. Ont été retenues à cet effet des actions fondamentales que toute société démocratique doit non seulement autoriser chez ses citoyens, mais favoriser et même organiser. Ce sont, de l'unité 1 à l'unité 10 – et les noms de ces actions ont été retenus comme titres des unités correspondantes – : « informer », « gérer son image », « vivre mieux », « faire du lien », « vivre ensemble », « avoir ses chances », « pouvoir le dire », « s'engager », « créer », « circuler ».

Je prendrai ici l'exemple de l'unité 7, parce qu'elle peut être entièrement téléchargeable en pdf au format réel sur le site de l'éditeur⁸. Elle s'intitule « Pouvoir le dire » : il s'agit pour tous les citoyens, individuellement ou collectivement, d'avoir la possibilité de dénoncer et de protester pour défendre leurs idées, leurs valeurs et leurs droits. Dans chaque unité de ce manuel, deux variantes d'action sont proposées aux apprenants, la première « sérieuse » – il s'agit ici de réaliser une pétition en ligne sur une cause d'intérêt collectif que la classe doit choisir –, l'autre d'un autre type : ludique, comique, imaginative, créative, artistique,... – il s'agit ici d'écrire une lettre ouverte au maire de Paris pour protester contre la démolition annoncée de la Tour Eiffel, dont l'entretien reviendrait trop cher pour les finances de la ville. Mais les apprenants et/ou leur enseignant peuvent bien entendu imaginer d'autres types de variantes que celles proposées

⁸ À l'adresse www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/version_originale/vo4_LE_ue7.pdf. À l'adresse www.emdl.fr/fle/telechargements/, il est possible de télécharger, pour cette même unité, les documents audio, le cahier d'exercices et le corrigé, ainsi que l'avant-propos du manuel et son guide pédagogique complet. Liens vérifiés à la date du 3 décembre 2013.

dans le manuel, par exemple selon les différents domaines d'action du CECRL, ou selon différentes thématiques, différents types de production finale visée, etc. On peut bien sûr envisager des choix différents par groupes, qui permettront une mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

Les pages culturelles, regroupées dans une rubrique intitulée « Outils culturels », précèdent naturellement les propositions de tâches finales, qui se situent en toute fin d'unité : les documents qui y sont reproduits ont été choisis en effet de manière à fournir des ressources pour l'action finale, au même titre que les contenus grammaticaux et lexicaux. Ainsi, dans cette rubrique de l'unité 7, sont présentés trois dispositifs conçus pour « protester » : deux dans le domaine public (le « médiateur de la République », en France, et Amnesty International, au niveau mondial) et un dans le domaine éducationnel (le « délégué de classe » que tous les élèves d'un groupe-classe, dans l'enseignement secondaire français, doivent élire en début d'année scolaire). Quant au domaine professionnel, il est couvert, après l'unité 8 suivante⁹, par un dossier concernant les Prud'hommes, tribunal auquel tout salarié français peut faire appel en cas de désaccord avec son chef d'entreprise.

Tous ces documents, comme on le voit, sont en relation avec ce que l'on peut appeler une « culture organisée de la protestation » : les apprenants pourront faire état de leurs réactions personnelles et les confronter à celles des autres (composante interculturelle) ; comparer avec la culture de leur pays et pour cela faire éventuellement par groupes des recherches complémentaires (composante métaculturelle)¹⁰ ; dégager entre eux des accords de principe sur des valeurs universelles (composante transculturelle) ; repérer les désaccords irréductibles, les présenter rationnellement et les gérer sereinement (composante multiculturelle), enfin décider de la manière dont ils conduiront et réaliseront

⁹ Une double page intitulée « Tâche professionnelle » est proposée toutes les deux unités, en relation avec leurs thématiques.

¹⁰ La comparaison explicite entre des éléments de cultures différentes est parfois considérée comme une activité de type interculturel. Mais elle porte sur des connaissances, et non des représentations, et elle correspond par conséquent, à mon avis, à une activité de type métaculturel.

ensemble l'action collective qu'ils ont choisi de réaliser à la fin de l'unité didactique (composante co-culturelle).

Conclusion

La plupart des didacticiens européens ont considéré, au moins au début des années 2000, que la perspective actionnelle n'était pas sensiblement différente de l'approche par les tâches anglo-saxonne (*Task Based Learning*), et qu'elle n'était par conséquent qu'un prolongement de l'approche communicative. J'ai essayé de montrer ici que la perspective actionnelle, si l'on prend vraiment au sérieux sa nouvelle finalité d'éducation aux langues-cultures – celle de la formation d'acteurs sociaux¹¹ –, implique des ruptures tout à fait fondamentales.

J'ai pris plus haut l'exemple concret d'une mise en œuvre dans un manuel de langue. Je prendrai pour terminer un exemple particulier de cours de langue, ceux que l'on donne aux migrants nouvellement arrivés en France (mais il en arrive aussi au Portugal, qui est devenu terre d'immigration). Ils n'ont pas à apprendre le français (ou le portugais) pour simplement découvrir le pays et rencontrer ses habitants, mais pour s'y installer, c'est-à-dire pour y vivre et y travailler :

– Il y a chez eux à ce moment-là, sans doute, beaucoup de découverte, parce qu'ils viennent d'arriver ; et il y en aura toujours, parce qu'on a jamais fini de découvrir une autre culture : cela relève de l'approche interculturelle.

– Ils auront aussi toute légitimité à maintenir constamment vivante, tout au long de leur vie dans leur pays d'adoption, une part de leur identité culturelle, et ils devront par conséquent

¹¹ Dans l'enseignement scolaire à des enfants et adolescents, il s'agit de les former à être des acteurs sociaux. Dans l'enseignement à des adultes déjà formés, il s'agit de faire appel en classe à leur expérience et à leur conscience d'acteurs sociaux.

la gérer – non seulement en l’entretenant mais en l’enrichissant – à côté de la culture sociale de leur pays d’adoption : cela relève de l’approche pluriculturelle.

– Ils devront apprendre à travailler – les jeunes à l’école, les adultes dans les entreprises – en respectant la culture de ces milieux professionnels, et à agir en tant que citoyen à part entière dans leur nouvelle société : cela relève de l’approche co-culturelle.

– Ils devront enfin, dans des sociétés démocratiques comme la France et l’Espagne, partager – en les adoptant, si nécessaire – des valeurs que ces sociétés considèrent comme universelles, telles que les droits de l’individu, le respect de toutes les religions, le droit à l’indifférence religieuse et même à l’athéisme, ou encore l’égalité hommes-femmes : cela relève de l’approche transculturelle.

– Toutes ces approches peuvent être facilitées, dans les cours de langue qui leur sont alors donnés, par des apports ciblés de connaissances sur leur pays d’accueil : cela relève de l’approche métaculturelle.

Ces classes de langue sont elles-mêmes des microsociétés multilingues et multiculturelles où les apprenants doivent vivre et travailler ensemble, et la meilleure manière de les former à toutes ces différentes composantes d’une compétence culturelle complexe est assurément d’y organiser les cours de manière à ce que ces classes ne soient pas seulement un milieu de préparation à la société extérieure, mais un milieu d’entraînement immédiat à des composantes qui sont identiques dans les deux sociétés, parce que les enjeux y sont les mêmes.

Il est plus que temps désormais, en didactique des langues-cultures, de ramener la composante interculturelle à sa juste place parmi l’ensemble des composantes de la compétence culturelle, de manière à permettre aux enseignants de gérer la problématique culturelle dans toute sa complexité, de manière plus efficace parce que mieux adaptée à la diversité des publics, des objectifs et des environnements d’apprentissage. On ne peut que regretter que l’actuelle « Unité des Politiques linguistiques »¹² du Conseil de l’Europe

¹² Il s’agit de l’ex « Division des Politiques linguistiques ». Page d’accueil [consulté 3 décembre 2013] : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercambio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

propose pour l'enseignement scolaire des langues, avec la thématique de l'« éducation plurilingue et interculturelle » (je souligne), outre une expression conceptuellement saugrenue, une finalité culturellement réductrice.

Bibliographie :

DEMORGON Jacques (2005a). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris: Economica-Anthropos.

DEMORGON Jacques (2005b). « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, octobre-décembre 2005. Paris: Klincksieck, pp. 395-407.

GUILLAUD Hubert (2013). « Passer des stratégies identitaires aux stratégies relationnelles ». Article en ligne : www.internetactu.net/2013/04/30/passer-des-strategies-identitaires-aux-strategies-relationnelles/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+internetactu%2Fbcmj+%28InternetActu.net%29, 30/04/13 [consulté même jour].

LAHIRE Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

– (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.

PORCHER Louis & ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.

PUREN Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., Paris: APLV. pp. 55-71. Publié en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/. Article traduit et publié également en espagnol : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/.

– (2008). « Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural », in SANZ CABRERIZO Amelia (coord.). *Interculturales/ Transliteraturas*. Madrid: Arcos Libros s.l. (Bibliotheca Philologica, Serie Lecturas), pp. 153-278. Republication en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/. Original français en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/.

PUREN, Christian – *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique*
Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38

– (2009). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture »: de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/.

– (2011). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». Publié en ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/. Traduction espagnole en ligne :

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/.