

## **LA COMPÉTENCE CULTURELLE ET SES COMPOSANTES INTERCULTURELLE ET CO-CULTURELLE**

Le présent article reprend le titre, et une partie des contenus, de la conférence que j'ai faite au X<sup>e</sup> Congrès panhellénique et international des professeurs de français, le 21 octobre 2016 à Athènes. Les idées, et tous les tableaux, ont déjà été présentés dans des publications antérieures disponibles sur mon site personnel, tout particulièrement PUREN 2011j et PUREN 2014a. Elles seront signalées au fur et à mesure dans le corps de ce texte, qui se concentre, en raison de l'objectif visé pour le public de cette conférence, sur l'opposition entre la composante interculturelle et la composante co-culturelle de la compétence culturelles.

### **1. Les composantes « pré-communicatives » de la compétence culturelle**

La notion-clé de l'approche communicative, à savoir la compétence de communication, a toujours reçu le traitement adapté aux notions complexes, qui ne peuvent recevoir une définition simple, unique, et qui ne peuvent être appréhendées qu'au moyen de l'énumération de leurs composantes. Plusieurs modèles en ont été proposés à cet effet depuis son émergence dans les années 1970, comme celui de Sophie MOIRAND, qui distinguait en 1982 ses composantes linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle. Il en a été de même jusqu'au *Cadre Européen de Référence pour les langues (CECRL, 2001)*, dont les auteurs définissent la « compétence à communiquer langagièrement » par ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique (p. 17). Et ils considèrent la compétence linguistique elle-même comme suffisamment complexe pour être définie de la même manière, par ses composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique (p. 87). La compétence culturelle, par contre, y est définie de manière beaucoup moins claire, comme je l'ai montré dans une analyse exhaustive de toutes les occurrences correspondantes (PUREN 2011j, chap. 3.1. « Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le CECRL, pp. 11-19).

On aurait donc dû s'étonner depuis longtemps – depuis l'émergence de ladite « approche interculturelle » qui est venue alors se combiner avec l'approche communicative<sup>1</sup> – du fait qu'avec elle les didacticiens de langues-cultures réduisaient *de facto* la compétence culturelle, pourtant plus complexe encore que la compétence communicative, à une seule composante, à savoir la composante interculturelle. Et cela d'autant plus que l'histoire de la discipline faisait clairement apparaître deux autres composantes auparavant privilégiées, transculturelle et métaculturelle. Je renvoie mes lecteurs, concernant ces deux premières composantes historiques, à leur présentation dans PUREN 2011j, où elles sont schématiquement présentées ainsi à l'Annexe 2 (p. 35), en comparaison avec la composante interculturelle :

---

<sup>1</sup> L'approche communicative s'étant chargée de la didactique de la langue, l'approche interculturelle s'est chargée de la didactique de la culture, sinon dans les manuels (qui en sont restés massivement à la composante métaculturelle, voir plus bas), du moins dans le discours des méthodologues.

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
<b>trans-culturelle</b>	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 différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i>
<b>méta-culturelle</b>	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>
<b>inter-culturelle</b>	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d’interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d’une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l’échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i>

Or ces deux composantes apparues précédemment sont nécessaires à la mise en œuvre de l’approche interculturelle elle-même :

- Pour pouvoir respecter chez un étranger sa différence culturelle (composante interculturelle), il faut nécessairement lui avoir préalablement accordé le statut d’être humain de même dignité que soi-même (composante transculturelle).
- Les représentations que nous nous faisons d’un étranger sont déterminées par les connaissances préalables que nous avons (ou n’avons pas, ou croyons avoir...) de sa culture, et le contact interculturel est profitable dans la mesure où il modifie nos connaissances préalables et nous apporte de nouvelles connaissances (composante métaculturelle).<sup>2</sup>

## 2. Les composantes « post-communicatives » de la compétence culturelle

L’approche interculturelle en tant qu’approche unique de la compétence culturelle aurait dû être remise en question au moins dès la publication du *CECRL*<sup>3</sup>, puisqu’y apparaît une nouvelle composante culturelle, la composante pluriculturelle (combinée à la composante langagière plurilingue), et que la perspective actionnelle qui y est ébauchée impliquait la prise en compte d’une nouvelle composante culturelle que j’ai proposé d’appeler « co-culturelle ». Dans l’Annexe citée *supra* de mon article 2011j, je présente ainsi ces deux nouvelles composantes de la compétence culturelle, exigées par les nouveaux enjeux du vivre et de l’agir avec des personnes de langues-cultures diverses dans les sociétés européennes actuelles, multilingues et multiculturelles :

<sup>2</sup> C’est d’ailleurs à un apport de connaissances culturelles que se limitent encore les manuels communicatifs.

<sup>3</sup> Sans parler des absurdités auxquelles on aboutit en utilisant dans tous les domaines le concept central de l’approche interculturelle, les « représentations », comme source unique ou du moins principale de l’action. Pour une présentation et un développement de cette critique, cf. mon billet de blog Puren 2011/05/04.

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
<b>pluri-culturelle</b>	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>se parler<sup>4</sup> vivre avec</i>
<b>co-culturelle</b>	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et pour cela à adopter et/ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions, valeurs contextuelles	<i>en parler entre/avec<sup>5</sup> agir avec</i>

Cette idée d'une complexification indispensable de la notion de compétence culturelle, que la seule composante interculturelle ne peut et n'aurait jamais dû pouvoir prétendre représenter dans sa totalité, a décidément du mal à passer dans notre discipline, si j'en crois le retour inexplicable (et inexplicé ! : cf. PUREN 2012/06/21), dans les textes de l'Unité des Politiques du Conseil de l'Europe depuis le milieu des années 2000, à la seule notion d' « interculturel »<sup>6</sup> ; et si j'en crois aussi les projets de mémoire ou de thèse sur la culture en didactique des langues qui me sont envoyés régulièrement des quatre coins du monde pour relecture, qui tous, imperturbablement, ne portent que sur « l'interculturel ». Cette notion relève d'une véritable « pensée unique » dans la recherche didactique sur la problématique culturelle, à laquelle il faut opposer une pensée complexe, qui consiste à prendre en compte ses différentes composantes et leurs relations.

Dans mon article 2011j, je présente (pp. 7-11) plusieurs types de validation de mon modèle complexe de la compétence culturelle à cinq composantes : empirique, sociologique, philosophique et cognitif. Je me limiterai ici, comme annoncé dans le titre de ma conférence et du présent article, à un développement de l'opposition entre la composante interculturelle et la composantes co-culturelle de la compétence culturelle.

### 3. La composante interculturelle de la compétence culturelle

L'approche communicative s'est élaborée à l'origine sur une « situation d'usage » (la situation à laquelle on prépare en classe les élèves à utiliser la langue dans la société) qui est le voyage touristique. Voici ce que l'on peut lire à ce propos dans la préface du *Threshold Level English* (COUNCIL OF EUROPE 1975), premier grand document du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues avant le *CECRL*, et qui a sinon lancé, du moins fortement contribué à l'époque à diffuser l'approche communicative en Europe :

*Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life when they visit another country. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. People want to be able to make contact with each other as people, to exchange informations and opinions, talk about experiences, likes and*

<sup>4</sup> On fait clairement la différence, en français, entre « parler à/avec quelqu'un » et « (ne pas/plus) se parler ». Deux personnes qui « ne se parlent plus », ce sont forcément des personnes qui vivent ensemble ou du moins se rencontrent constamment : une femme et son mari, des membres de la même famille, des collègues de travail, des voisins d'immeuble, etc. Pour qu'une société soit « pluriculturelle », les gens de cultures différentes doivent « se parler ».

<sup>5</sup> « En parler avec », « en parler entre » dans le sens qu'ont ces expressions dans les situations où, avant de prendre une décision qui implique plusieurs personnes, on déclare « Il faut qu'on en parle / Il faut qu'on en parle encore entre nous. / Il faut qu'on en parle avec les autres. »

<sup>6</sup> Cf. par exemple la publication en 2010 du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, CAVALLI Marisa et al.) ; ou, actuellement, la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » disponible sur le site du Conseil de l'Europe, (dernière consultation 30 juillet 2017, je souligne), [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)

*dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent.*<sup>7</sup>

Cinq verbes du ce passage, *to prepare, to come their way, to visit, to make contact* et *to explore* sont des verbes à la fois inchoatifs, ponctuels et perfectifs, c'est-à-dire qu'ils intègrent dans leur sémantisme les idées, respectivement, d'un début de l'action, d'une action de courte durée, et d'une action qui se termine complètement. Ces caractéristiques sont précisément celles des voyages touristiques, pendant lesquels on rencontre constamment pour la première fois des gens que l'on ne connaissait pas auparavant (aspect inchoatif), avec qui l'on va rester peu de temps (aspect ponctuel) et que l'on va ensuite quitter définitivement (aspect perfectif). Le choix de cette « situation d'usage » de référence s'explique par le projet politique contemporain du Conseil de l'Europe, qui visait, dans les années 1970, à développer les contacts occasionnels entre citoyens des différents pays européens.

Ces caractéristiques du voyage touristique vont fonctionner comme des « gènes » qui vont déterminer les situations de communication et les dialogues proposés dans les manuels communicatifs, avec en outre le gène individuel (l'enjeu d'un voyage touristique, même collectif, est essentiellement personnel) et le gène langagier (dans le sens où la priorité est l'efficacité de la communication langagière, condition pour qu'il y ait éventuellement, au-delà de l'échange d'informations, découverte interculturelle). Le tableau suivant (extrait de PUREN 2014a, p. 6, où il est suivi de commentaires explicatifs) illustre ces différents gènes avec des observations que l'on peut faire sur les manuels communicatifs :

<b>Analyse génétique de l'approche communicative</b>		
<b>Gènes</b>	<b>Définition</b>	<b>Marqueurs génétiques (dans les manuels)</b>
<b>1. l'inchoatif</b>	L'action est considérée à son début.	- Les dialogues supports commencent toujours au début. <sup>8</sup> - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à prendre congé pour la première fois. <sup>9</sup>
<b>2. le perfectif</b>	L'action se termine complètement.	- Les dialogues finissent toujours à la fin. <sup>10</sup>
<b>3. le ponctuel</b>	L'action dure peu de temps.	- Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. - Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
<b>4. l'individuel</b>	L'échange est interindividuel : il se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.

<sup>7</sup> « Partout cependant, de façon générale, le plus grand groupe d'apprenants se compose de loin de personnes qui veulent se préparer à communiquer socialement sur de simples sujets de la vie quotidienne avec des gens d'autres pays qu'ils rencontrent ; et ainsi être en mesure de se déplacer et de mener une vie sociale relativement normale quand ils visitent un autre pays. Il ne s'agit pas simplement d'acheter du pain et du lait et du dentifrice et de faire réparer sa voiture. Les gens veulent être en mesure de prendre contact les uns avec les autres, d'échanger des informations et des opinions, de parler de leurs expériences, goûts et dégoûts, d'explorer nos similitudes et nos différences, l'unité dans la diversité de notre continent complexe et peuplé. » (ma traduction)

<sup>8</sup> Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence, par contre, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement « nouveau »), et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard.

<sup>9</sup> Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la première fois.

<sup>10</sup> Cf. note 8 *supra*.

<b>5. le langagier</b>	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique. <sup>11</sup>
------------------------	---	---

L'approche interculturelle a hérité des gènes de l'approche communicative, avec laquelle, pour se mettre à son service,<sup>12</sup> elle est venue se « configurer »<sup>13</sup> au départ, dans les années 80. Je le montre dans le même article 2014a à partir de l'analyse de ces quelques lignes de l'un des spécialistes françaises de l'interculturel, Geneviève ZARATE, où elle présente le projet de l'approche interculturelle :

*L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. 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'explorer ; 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. (1993)*

La recherche de l'« ADN » de l'approche interculturelle dans ce prélèvement montre à quel point elle a hérité des gènes de l'approche communicative, que cette dernière avait elle-même hérités du voyage touristique :

<b>Analyse génétique de l'approche interculturelle</b>	
<b>Gènes</b>	<b>Marqueurs</b>
<b>L'inchoatif</b>	- pas eu encore - jusque là
<b>L'inchoatif et le perfectif</b>	- mettre en place - résoudre - découvre
<b>Le ponctuel</b>	- mettre en place - résoudre - découvre
<b>L'individuel/l'interindividuel</b>	- l'individu - l'étranger - l'autre

Les gènes inchoatif et ponctuels sont dans doute les gènes les plus puissants de l'approche interculturelle parce qu'étroitement combinés : on les retrouve dans toutes les expressions qui, depuis l'avènement de l'approche interculturelle, ont remplacé l'ancienne expression

<sup>11</sup> D'où l'ajout de pages dédiées spécifiquement à la culture étrangère seulement à la fin des unités didactiques des manuels communicatifs, après les exercices de réemploi des contenus langagiers.

<sup>12</sup> J'ai souvent eu l'occasion de citer, parmi d'autres, le passage suivant d'un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe : « La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, **de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée.** » (GRIMA CAMILLERI A. 2002, pp. 58-59, je souligne)

<sup>13</sup> Sur la notion de « configuration », et celle de « configurations didactiques », cf. Puren 029 et les différents articles auquel ce document renvoie. La métaphore est empruntée à l'informatique : un ordinateur doit être bien « configuré » : cela veut dire que celui d'un graphiste, par exemple, doit intégrer une mémoire capable de supporter le traitement des images et un écran capable de rendre le mieux possible le résultat de ce traitement. Il en est de même des deux principaux éléments d'une méthodologie, à savoir la didactique de la langue et la didactique de la culture : suivant la priorité accordée à l'objectif langagier ou culturel, l'une doit s'adapter à l'autre, s'harmoniser avec elle, pour que le couple fonctionne de manière optimale.

d'« enseignement de la civilisation »<sup>14</sup> : « approche », « rencontre », « découverte », « sensibilisation », « initiation » interculturelles. L'approche interculturelle ne prend pas en compte ce qui doit se passer ensuite, après la rencontre initiale (et initiatique), une fois terminée la sensibilisation, lorsque les rencontres se répètent et que les contacts se prolongent, comme c'est le cas dans les sociétés multiculturelles.

#### 4. La composante co-culturelle de la compétence culturelle

Or c'est précisément cette nouvelle situation d'usage qui apparaît en 2001 dans le *CECRL*, où il ne s'agit plus seulement de préparer les Européens à rencontrer ponctuellement des étrangers (en l'occurrence des Européens d'autres pays) au cours de voyages touristiques, mais, dans les sociétés de plus en plus multilingues et multiculturelles qui sont celles de l'Europe actuelle, de les préparer :

- à **vivre avec les autres dans la durée**, d'où l'apparition de la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans ce document ;
- et à **agir avec les autres dans la durée**<sup>15</sup>, d'où l'émergence de la perspective actionnelle dans ce même document.

À l'*interaction* et à l'*interculturel* de l'approche communicative et à la *médiation* et au *pluriculturel* des méthodologies multilingues correspondent dans la perspective actionnelle ce que j'ai appelé – en empruntant le concept au management d'entreprise, où depuis longtemps s'est posée la question de l'efficacité de l'action commune dans des équipes multiculturelles – la *co-action*, action collective à finalités et/ou objectifs collectifs, et le *co-culturel*, ou culture d'action commune constituée de l'ensemble des conceptions<sup>16</sup> partagées par et pour l'action collective (cf. Puren 052). Comme l'écrit Jacques DEMORGON<sup>17</sup> dans son ouvrage de 2005 intitulé *Critique de l'interculturel* :

*L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles.* (2005a, p. 15)

Et dans un article publié la même année dans la revue *Études de linguistique appliquée*, il rappelle aussi aux enseignants et chercheurs en didactique des langues cultures que c'est précisément l'agir avec l'autre, et non simplement le parler avec l'autre, qui permet de vraiment le connaître :

*La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles.* (2005b, p. 398)

Une simple expérience mentale suffit à constater que l'agir social de la perspective actionnelle présente des caractéristiques fondamentales, des « gènes », opposés à ceux de l'agir touristique :

---

<sup>14</sup> L'ouvrage regroupant un certain nombre d'interventions faites lors du premier colloque de FLE portant sur la culture (Santiago du Chili, 1971) s'intitulait *L'enseignement de la civilisation française* (REBOULLET A. 1973).

<sup>15</sup> Cet agir avec les autres correspond au travail dans le « domaine professionnel », mais aussi dans le « domaine éducatif » (à commencer par la classe de langue-culture...) et dans le domaine public, dans lequel un citoyen doit « faire société » avec les autres.

<sup>16</sup> Sur le concept de « conception (de l'action », qui est à la perspective actionnelle ce que la « représentation » était à l'approche interculturelle, cf. Puren 045.

<sup>17</sup> Ce sociologue a longtemps travaillé dans le cadre de l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) sur les pratiques visant à améliorer les représentations des jeunes Français sur les jeunes Allemands, et vice-versa.

Rappel : gènes de l'approche communicative	<b>Analyse génétique de la perspective actionnelle (PA)</b>	
	<b>Gènes de la PA</b>	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	<b>le répétitif</b>	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	<b>le duratif</b>	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	<b>l'imperfectif</b>	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/ interindividuel	<b>le collectif</b>	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ; <sup>18</sup>
le langagier	<b>le langagier et le culturel</b>	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle. <sup>19</sup>

## 5. Un modèle complexe de la compétence culturelle

Ce serait retomber dans la pensée unique, cependant, de penser, comme on l'a fait jusqu'à présent, que la nouvelle méthodologie (en l'occurrence, la perspective actionnelle) doit remplacer l'ancienne (en l'occurrence, l'approche communicative) :

– Il est évident que pour bien agir ensemble, il faut bien communiquer avec les autres. Mais à l'inverse, il ne suffit pas de bien communiquer pour bien agir ensemble : trop de communication peut même gêner l'action, et nous connaissons d'expérience des gens qui ne se contentent plus de parler pour ne rien dire, mais qui disent beaucoup pour ne rien faire : c'est ce dernier reproche qui est maintenant parfois fait aux gouvernants des pays démocratiques par leurs citoyens, qui ne se contentent plus de l'approche communicative, mais veulent que leurs responsables politiques se situent résolument dans une perspective actionnelle...

– Il est tout aussi évident que toutes les composantes de la compétence culturelle sont utiles, comme le montre cette simple expérience mentale :

Pour être culturellement compétent dans un travail de longue durée avec des personnes d'autres cultures, il faut impérativement :

– s'être créé ou avoir adopté une culture d'action commune (*composante co-culturelle*).

Mais cela aide aussi :

– de bien connaître la culture des autres (*composante métaculturelle*) ;

– d'avoir pris de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et mauvaises interprétations toujours possibles d'une culture à l'autre (*composante interculturelle*) ;

– de s'être mis d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous (*composante pluriculturelle*) ;

– de partager des finalités et des valeurs au-delà du seul domaine professionnel (*composante transculturelle*).

Il faut donc passer désormais, en didactique des langues-cultures :

– *du paradigme d'optimisation-substitution* : on recherche la meilleure méthodologie dans l'absolu, on pense que la dernière est forcément meilleure que les précédentes, et on remplace par conséquent l'ancienne par la nouvelle ;

– *au paradigme d'adéquation-addition* : on cherche à s'adapter le mieux possible à la variété et variabilité des problèmes d'enseignement-apprentissage, pour lesquels il faut

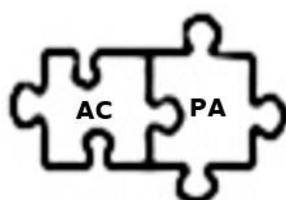
<sup>18</sup> Dans l'AC, c'est la manière de communiquer qui doit s'adapter, et si elle doit s'adapter aux autres, c'est principalement en tant qu'éléments de la situation de communication.

<sup>19</sup> Dans l'action sociale, en d'autres termes, la manière de faire, le « savoir-y-faire », est aussi important que la manière de communiquer. Sur ce concept de « savoir-y-faire » qui doit venir remplacer à mon avis, dans la perspective actionnelle, la prétentieuse et fumeuse notion de « savoir-être », cf. Puren 2016g, chap. 3.2.4.4 « "Savoir être" et "savoir-y-faire" », pp. 67-70.

disposer d'un maximum de réponses, et on considère par conséquent qu'une nouvelle méthodologie doit venir enrichir la palette des outils d'enseignement-apprentissage déjà disponibles.

Or il est évident – c'est même de l'ordre de la lapalissade...– que pour enrichir, il faut au moins apporter autre chose. C'est là, avec le fait que, comme nous l'avons vu, l'agir social s'oppose point par point, « gène par gène », à l'agir touristique, la seconde forte raison d'élaborer une perspective actionnelle en opposition radicale avec l'approche communicative, comme je l'ai proposé depuis maintenant 15 ans, et comme, je pense, j'ai commencé à le réaliser depuis quelques années.<sup>20</sup> Non pour remplacer celle-ci, mais pour enrichir les ressources méthodologiques de l'agir d'enseignement et de l'agir d'apprentissage.

Le paradoxe de cette union nécessaire entre le contraire et le complémentaire n'est qu'apparent, comme le montre empiriquement le système du puzzle : pour que la « forme » de l'approche communicative (AC) et celle de la perspective actionnelle (PA) se complètent, il faut que leurs profils soient exactement inverses l'un de l'autre :



D'où le titre de mon article 2014a : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». J'y présente et analyse au chapitre 3 (pp. 8-12) les principales complémentarités entre les deux méthodologies.

### **En guise de conclusion**

La situation actuelle en didactique des langues-cultures ne se résume pas, loin s'en faut, à cette confrontation-combinaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. L'action sociale présente un certain nombre de « caractéristiques tendanciennes » – elle est collective, complexe, réelle, autonome et durable (cf. Puren 067) – qui fait du *projet* l'horizon à la fois de l'action d'usage et de l'action d'apprentissage, et qui fait donc de la pédagogie de projet l'horizon de sa pédagogie<sup>21</sup>. Or les projets pédagogiques d'une certaine importance amènent à mettre en œuvre la totalité des configurations didactiques disponibles, avec la méthodologie active pré-communicative, les méthodologies plurilingues et les méthodologies expérientielles.<sup>22</sup>

Il n'en reste pas moins que le paradigme d'optimisation-substitution et la pensée unique de l'interculturel constituent les deux verrous intellectuels qu'il est nécessaire de faire sauter en priorité, pour faire évoluer la didactique des langues-cultures du FLE vers une prise en compte réelle de la complexité des environnements actuels d'enseignement et d'apprentissage.

---

<sup>20</sup> Cf. le manuel de FLE dont j'ai entièrement dirigé la conception et la réalisation, *Version Originale 4* (B2), Paris : Éditions Maison des Langues, 1<sup>e</sup> éd. 2012. On trouvera la reproduction et le commentaire de son avant-propos à l'adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/031/), la reproduction de l'Unité 7 à l'adresse [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/), et celle de l'Unité 5 à l'adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/).

<sup>21</sup> Cf. Puren 050 concernant les manuels de FLE actuels, et pour la mise en œuvre de la pédagogie de projet en collège, Puren 2017c, chap. 6.4. « Démarche de projet et perspective actionnelle, pp. 8-9.

<sup>22</sup> On pourra éventuellement, pour s'en convaincre, faire l'exercice proposé (avec son corrigé) dans le document Puren 053. Pour la présentation schématique de toutes ces méthodologies disponibles et potentiellement pertinentes, cf. Puren 052.

## Bibliographie

CONSEIL DE L'EUROPE 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, n.d (dernière consultation 31 juillet 2017, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf)).

DEMORGON Jacques. 2005a. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica-Anthropos, 222 p.

– 2005b. « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de linguistique appliquée* n° 140, oct.-déc. 2005.

GRIMA CAMILLERI Antoinette. 2002. *HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence - COMME C'EST BIZARRE ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*, Graz : Council of Europe, November 2002, Conseil de l'Europe, novembre, 100 p.

MOIRAND Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette (coll. « Recherches/Applications », 188 p.

PUREN Christian. 029 « Évolution historique des configurations didactiques », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

– 045. « Composantes sémantiques du concept de "conception [de l'action]" », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/045/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/045/).

– 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/050/).

– 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/).

– 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/).

– 067. « Caractéristiques tendanciennes de l'agir en perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/067/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/067/).

– 2011/05/04 : « Les "représentations", un concept de plus en plus fumigène », billet de blog en date du 4 mai 2011, [www.christianpuren.com/2011/05/04/les-repr%C3%A9sentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/](http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-repr%C3%A9sentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumig%C3%A8ne/)

– 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).

– 2012/06/21. « Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ? », billet de blog en date du 21 juin 2012, [www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-d%C3%A9bat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/](http://www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-d%C3%A9bat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/).

– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).

– 2016g. « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle ». 1<sup>e</sup> éd. num., septembre, 82 p.

REBOULLET André (dir.). 1973. *L'enseignement de la civilisation française*, Paris : Hachette, coll. « F-Pratique pédagogique », 286 p.

TRIM J.L.M. 1975. « Foreword », pp. 101-103 in : *Threshold Level Series. Reference Level Descriptions for national and regional languages. Série Niveaux-seuils. Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales. Prefaces and Introductions / Préfaces et Introductions* (1975-2005), Council of Europe, Conseil de l'Europe, s.l., s.d., 103 p. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf) (dernière consultation 30 octobre 2013).

ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 128 p.