

Rencontres du Kansai
Osaka, 27 mars 2010

**LA NOUVELLE PROBLÉMATIQUE CULTURELLE
DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE EUROPÉENNE :
CULTURES D'ENSEIGNEMENT, CULTURES D'APPRENTISSAGE,
CULTURES DIDACTIQUES**

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)
Président d'Honneur de l'Association française des Professeurs de Langues (APLV)

christian.puren@gmail.com
<http://www.christianpuren.com>

Pour les Actes de ces rencontres du Kansai, j'ai choisi, avec l'accord des organisateurs, de proposer une reprise par écrit de ma conférence du 27 mars à l'Alliance française d'Osaka, avec la reproduction de des diapositives de ma présentation PowerPoint. Je reproduis aussi à la fin du présent texte le dossier de photocopies remis aux participants au début de mon exposé (constitué des annexes 1, 2 et 3, pp. 22-26).

Sigles utilisés

AC : approche communicative
AI : approche interculturelle
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Didier, 2001)
FLE : = français langue étrangère
PA : = perspective actionnelle

N.B. : J'ai conservé, pour cette version écrite, le ton de l'exposé oral originel (d'une durée de 55 mn).

C'est la première fois que je viens au Japon, et si je vous le dis, c'est parce que j'ai bien conscience que je prends un risque certain à aborder la question de la relation entre culture(s) d'enseignement et culture(s) d'apprentissage en m'efforçant de contextualiser mon discours. Je me réclame de la didactique des langues-cultures, en effet, et la logique de cette discipline est fondamentalement contextuelle : la réponse d'un didacticien à des demandes générales et abstraites de type « Faut-il... ? / Doit-on... ? / Peut-on... ? » est simple et unique ; c'est : « Ça dépend !... »

Ci-dessous, la bibliographie de référence de mon exposé :

BIBLIOGRAPHIE

Études de Linguistique Appliquée

- n° 126, avril-juin 2002, « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique » (ROBERT Jean-Michel dir.).

- n° 132, octobre-décembre 2003, « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère » (PAUZET Anne dir.).

- n° 140, octobre-décembre 2005, « Interdidacticité et interculturalité » (PUREN Christian dir.).

PUREN Christian : <http://www.christianpuren.com> > Travaux : liste et liens

- 2005c. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures » (ELA n° 140).

- 2010c. « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle » (publication numérique).

Depuis la sortie en 2001 du *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECRL*), la plupart de mes publications portent sur la perspective actionnelle (désormais PA), et toutes sont accessibles (lecture en ligne ou téléchargement libre) sur mon site personnel (voir adresse sur la diapositive ci-dessus). Je ferai d'ailleurs allusion, au cours de mon exposé, à certaines de ces publications.

Comme annoncé dans le titre de mon exposé, je vais traiter ici de la « nouvelle problématique culturelle » impliquée dans la mise en œuvre du *CECRL*. Il faut à cet effet distinguer entre « culture sociale » et « culture professionnelle » :

« culture » en didactique des langues-cultures

1. **culture sociale** : culture du pays dont sont issus les apprenants, culture du ou des pays étrangers dont les apprenants apprennent la langue
2. **culture professionnelle** : ensemble des conceptions...
 - concernant l'action d'enseigner : **culture d'enseignement**
 - concernant l'action d'apprendre : **culture d'apprentissage**
 - concernant la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage : **culture didactique**

1) Quand on parle de « didactique des langues-**cultures** », « cultures » renvoie dans cette expression à « cultures sociales », lesquelles vont être différentes en classe si par exemple l'enseignant relève de par sa naissance et son expérience de la culture française, et les apprenants de la culture japonaise.

2) Mais il y a un second sens, auquel on a très peu fait référence jusqu'à présent dans notre discipline si ce n'est sur le mode individuel des « types », « stratégies » et autres « habitudes » d'apprentissage, à savoir celui qui correspond aux « cultures d'enseignement » et aux « cultures d'apprentissage ». Ces deux cultures (d'enseignement et d'apprentissage) peuvent et doivent être considérées comme des « cultures professionnelles », équivalentes à ce que l'on appelle en management des « cultures d'entreprise », un cours de langue-culture (qu'il soit de 50 heures ou dure une année entière) étant par nature une « entreprise » commune, un « projet collectif ».

Les « cultures professionnelles » sont faites de savoirs, savoir-faire, représentations et conceptions partagés.¹ Je vais mettre ici l'accent sur les seules « conceptions », parce que ce concept est le plus étroitement en rapport avec la perspective actionnelle, dans la mesure où il s'applique à l'action. Qu'entend-on par « conception » quand il s'agit d'une action ? Que veut-on signifier à quelqu'un lorsqu'on lui dit, par exemple : « Cher Camarade, je suis enchanté, je vois que nous partageons la même conception de l'action syndicale », ou au contraire : « Cher Camarade, je suis désolé, je vois que nous ne partageons pas du tout la même conception de l'action politique » ? On va dire – autres exemples – que selon les idéologies et les cultures sociales de tel ou tel pays, la « conception de l'action éducative » n'est pas la même, ou encore que la « conception de l'action humanitaire » a profondément évolué depuis deux décennies.

Voir dans votre dossier de photocopies [annexe 1, pp. 22-24] un exemplier d'emplois variés de l'expression « conception de l'action ». Tous ces exemples permettent me semble-t-il d'en repérer les différents contenus sémantiques :

Conception (de l'action)

Exemples

Ensemble opératoire de

- valeurs
- finalités
- objectifs
- principes
- règles
- normes
- modes
- critères d'évaluation

C'est donc un concept très complexe, qui se trouve être à la PA ce que le concept de « représentation » est à l'approche interculturelle (désormais AI), laquelle s'est historiquement couplée avec l'approche communicative (désormais AC) dans la même configuration didactique. Dans la PA en effet, il ne s'agit plus de modifier et de complexifier les images que

¹ Pour une présentation et discussion des différentes définitions de la notion de « culture d'entreprise », on pourra lire l'article synthétique de HIERLE Jean-Pierre, « [Culture d'entreprise ou culture d'établissement ?](#) » (dernière consultation 26 mars 2008).

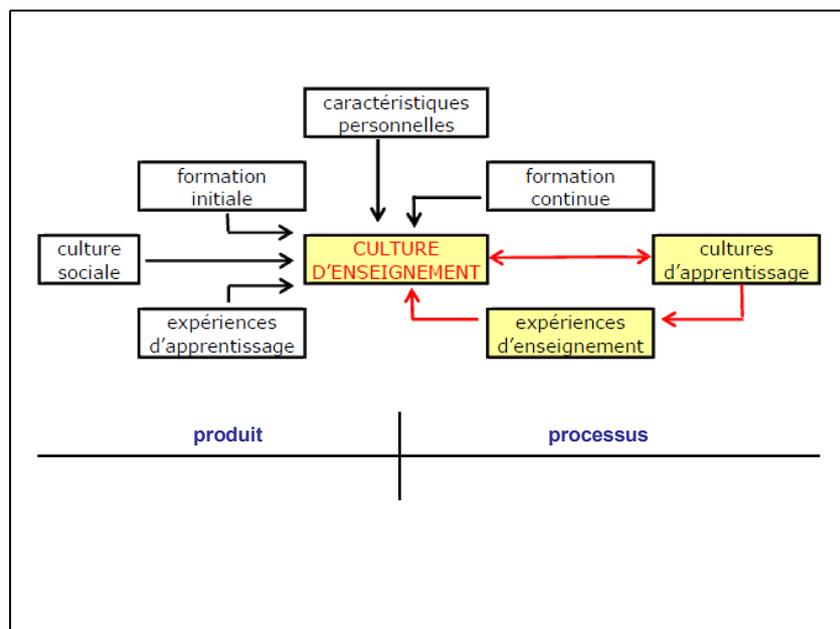
l'on se fait de l'Autre : il s'agit, pour agir efficacement **avec d'autres**², d'adopter et/ou se créer un ensemble de conceptions communes pour et par l'action collective.

Il ne suffit pas d'avoir une bonne image des autres pour travailler efficacement avec eux. Une bonne image aide, bien sûr, mais ce n'est pas suffisant. Je prends toujours l'exemple – c'est arrivé à des personnes que je connais – de quelqu'un qui invite un très bon ami (il l'a rencontré très régulièrement depuis des années pour échanger des idées avec grand plaisir et grand profit : ils se trouvent l'un l'autre géniaux...) à partager son appartement. Parce que si tous les matins l'autre laisse des cheveux dans le lavabo, met de la musique à fond tous les soirs, il continuera à être génial, mais il sera devenu insupportable !... De toute évidence, l'enjeu du vivre ensemble n'est pas celui de la communication ponctuelle, même très fréquente.

Et l'enjeu de l'agir ensemble est encore différent. Ce n'est pas forcément une bonne idée, non plus, que d'inviter quelqu'un avec qui vous partagez votre appartement à réaliser avec vous une longue action commune, par exemple un grand voyage. Parce que s'il est sur la conception du voyage organisé, confortable, et vous sur la conception aventurière du voyage (qui sera donc parfois aventureuse), vous risquez fortement de vous fâcher et de vous quitter avant la fin de l'aventure commune...

Je reviens sur la définition de « culture professionnelle » appliquée à notre discipline : c'est l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de ces deux actions. Il existe donc des cultures d'enseignement, des cultures d'apprentissage, et ce qui doit se créer en classe, c'est ce que l'on peut appeler une « culture didactique » dans le sens de « culture commune d'enseignement-apprentissage »³. Cette culture didactique, c'est donc l'ensemble des conceptions que doivent partager l'enseignant et les apprenants pour que leur action conjointe d'enseignement-apprentissage soit efficace.

La diapositive ci-dessous présente une modélisation provisoire des réponses possibles à la question « D'où vient la culture d'un enseignant ? » Entrent en jeu sa culture sociale, celle de la société du pays dont il est natif, bien entendu, mais aussi sa formation initiale, ses expériences personnelles d'apprentissage et ses caractéristiques personnelles (personnalité, caractère,...). Tout cela peut être qualifié de « culture héritée », en d'autres termes de « culture-produit ».



² Le concept philosophique abstrait d' « Autre » (au singulier et avec une majuscule) n'est assurément plus pertinent en perspective actionnelle !

³ Contrairement à son étymologie (Διδάσκω en grec = enseigner), l'objet de la didactique n'est plus seulement l'enseignement, mais l'apprentissage et la relation entre ces deux processus.

Et puis vous avez une seconde partie de cette modélisation qui correspond à une « culture-processus », c'est-à-dire soumise potentiellement à modification constante. Entre dans ce processus la formation continue, mais elle est très épisodique ; ce qui intervient en permanence, par contre, c'est une confrontation entre la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage, confrontation qui provoque des expériences d'enseignement qui modifient la culture correspondante, laquelle vient en retour influencer sur les expériences d'apprentissage, et ainsi de suite : il s'agit d'une logique caractéristique de la gestion des environnements complexes, et que l'on appelle « récursive », ou encore, comme l'écrit plaisamment quelque part Edgar Morin, « rotative », la « logique de la manivelle ». On retrouve cette même logique récursive au cœur de la compétence d'un enseignant, qui doit être capable d'enseigner, et d'observer les effets de son enseignement sur l'apprentissage de manière à modifier son enseignement, et ainsi de suite.

Il serait sans doute intéressant de reprendre cette modélisation en mettant cette fois au centre la culture d'apprentissage : les autres éléments vont forcément devoir alors être modifiés.

La diapositive ci-dessous correspond à l'un des documents du dossier de photocopies (voir annexe 2, p. 25) :

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE
(« cultures sociales »)

Composante	Définition	Domaine privilégié	Activités de référence
trans-culturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« Humanisme classique ».	valeurs universelles	reconnaître
méta-culturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu scolaire.	connaissances	parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, transposer
inter-culturelle	Composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	découvrir communiquer
pluri-culturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	co-habiter agir comme médiateur
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	co-agir

Il s'agit d'une modélisation des composantes de la compétence culturelle en culture sociale telles qu'elles ont été successivement privilégiées au cours de l'évolution de la didactique des langues-cultures.⁴

La composante transculturelle est mise en avant dans la méthodologie traditionnelle, qui est dominante jusqu'à la fin du XIX^e siècle, et qui est contemporaine des dites « Humanités classiques » : il s'agit de faire reconnaître aux apprenants, dans les grands textes de la littérature classiques, les valeurs universelles et donc supposées partagées entre l'auteur, l'enseignant et ses élèves. On est en régime de paradigme indirect, et donc l'accès au sens se fait exclusivement par la traduction dans la langue maternelle des élèves.

La composante métaculturelle apparaît dans les années 1920, avec l'extension de la méthodologie directe à la lecture des textes littéraires, puis avec la méthodologie active : on

⁴ Voir mon article [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle », où je présente et illustre en détail chacune de ces composantes et l'évolution historique d'ensemble (il s'agit d'une présentation PowerPoint sonorisée).

est passé là aux « Humanités modernes » – il s'agit désormais de faire à la fois extraire de nouvelles connaissances concernant la spécificité de la culture étrangère correspondante, et mobiliser les connaissances déjà acquises. On est passé en même temps du paradigme indirect au paradigme direct : on ne fait plus traduire d'emblée les textes en L1 ; on commence par en faire une « lecture directe » collective, c'est-à-dire qu'on les fait commenter oralement en classe en L2. Les « activités de référence » (voir la colonne de droite dans le tableau) correspondent à ce que l'on appelle en France le « commentaire » ou « l'explication de textes ».

La composante interculturelle, vous la connaissez bien, puisqu'elle a été privilégiée, pendant trois décennies et jusqu'à la publication du *CECRL*, dans la dite « approche culturelle », qui s'est historiquement couplée avec l'AC.

La composante pluriculturelle, comme vous le savez aussi, apparaît dans le *CECRL* de 2001, où elle est fortement mise en avant avec la compétence plurilingue : « Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. » (p. 12)

La composante co-culturelle, enfin, est la composante privilégiée de la compétence culturelle si l'on considère la « culture didactique », puisque celle-ci est élaborée par et pour l'action commune d'enseignement-apprentissage.

Il y a donc deux problématiques culturelles, l'un « pré-actionnelle », l'autre « actionnelle ».

LA PROBLÉMATIQUE CULTURELLE « PRÉ-ACTIONNELLE »

Cette problématique porte, en ce qui concerne **les cultures sociales**, sur les *différences* établies – *orientation produit* – ...

- entre celle(s) à laquelle/auxquelles appartiennent les apprenants ;
- et celle(s) du/des pays étrangers, qui se révèlent)...

 - dans les documents authentiques (approche métaculturelle) ;
 - ou dans la rencontre avec les étrangers (approche interculturelle).

La problématique culturelle pré-actionnelle concerne les cultures sociales, et elle est la seule prise en considération jusqu'à la configuration didactique constituée de l'AC et de l'AI incluse. Cette problématique se concentre sur les différences établies : l'interculturel, du moins dans sa version standard⁵, s'intéresse aux phénomènes de contact entre cultures différentes préexistant à la rencontre.

Cette problématique pré-actionnelle peut être définie par ses deux composantes, métaculturelle et interculturelle (je reprends la partie correspondante de mon modèle des différentes composantes de la compétence culturelle) :

⁵ Sur les trois versions de l'AI, on pourra lire la modélisation que j'en propose dans mon article **1998f**, « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures » le chapitre 2 (« 'Objet-sujet' en didactique de la culture »), pp. 10-20.

Composante	Définition	Domaine privilégié	Activités de référence
méta-culturelle	composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu scolaire	<i>connaissances</i>	<i>parler sur</i> : paraphraser, réagir, interpréter, extrapoler, comparer, transposer
inter-culturelle	composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers de rencontre (échanges, voyages ou séjours touristiques)	<i>représentations</i>	<i>Parler avec</i> : communiquer, découvrir

- **composante métaculturelle** : (4) *homologie* entre la situation d'usage visée et la situation d'apprentissage

- **composante interculturelle** : (4) *non homologie* entre la situation d'usage visée et la situation d'apprentissage (d'où le recours systématique à la simulation dans l'approche communicative)

Il y a un autre paramètre qui joue ici, et que l'on retrouvera tout à l'heure, c'est le paramètre « homologie » ou « non-homologie ». J'explique brièvement ce concept d' « homologie » à partir d'un exemple : dans toute l'histoire de la didactique des langues-cultures, on a toujours privilégié comme agir d'apprentissage de référence ce qui ressemblait le plus à l'agir d'usage auquel on voulait préparer les élèves. Pour former les apprenants à communiquer plus tard en société, on les fait ainsi communiquer entre eux en classe. C'est ce que j'appelle « la loi d'homologie maximale fin-moyen », loi sinon universelle, du moins transhistorique à l'échelle de l'évolution des méthodologies constituées dans les pays occidentaux depuis un siècle, depuis la méthodologie directe des années 1900-1910 jusqu'à nos jours.

À l'époque où l'on privilégie en didactique des langues-culture la composante métaculturelle de la compétence culturelle, la situation sociale de référence à laquelle on veut préparer les élèves, c'est lorsque plus tard, chez eux, dans leur salon, ils maintiendront à distance un contact avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés. Cet objectif concerne au début du XX^e siècle le document considéré comme culturel par excellence, à savoir le texte littéraire, mais il a pu se maintenir jusqu'à présent dans l'enseignement scolaire (c'est toujours actuellement par rapport à cet objectif qu'est conçue l'évaluation-certification des langues au baccalauréat français) pour deux raisons :

a) parce qu'il peut être poursuivi sur tout type de document authentique : textes littéraires, mais aussi articles de journaux et de revues, photos-reportage, reproductions de tableaux de maître, bandes dessinées, interviews écrites ou orales, émissions radiophoniques et télévisées, courriels, chats, etc. ;

b) et parce qu'il correspond à la situation de classe, où le contact avec la langue-culture étrangère ne peut se faire (à part dans des situations relativement limitées telles que la présence d'un lecteur natif) que de la même manière, à distance, par documents authentiques interposés.

Dans ce cas, il y a une homologie aussi parfaite que naturelle entre la situation d'usage à laquelle on veut préparer les apprenants, et leur situation d'apprentissage.

Ce qui apparaît avec l'AC et l'AI, c'est précisément une non-homologie entre situation d'usage et situation d'apprentissage. On veut désormais préparer les élèves à communiquer en langue étrangère avec des étrangers lors de rencontres ponctuelles : cf. le voyage touristique, qui a été pris comme situation sociale de référence par les auteurs des *Niveaux Seuils* au début des

années 70 pour définir intuitivement les situations de communication incontournables et de là les actes de parole et notions à réaliser langagièrement pour assurer un niveau minimal de communication. Or en classe, les élèves ne sont pas à l'étranger, et ils ne sont pas des étrangers, ou du moins ils n'ont pas à communiquer avec des étrangers. C'est la loi d'homologie maximale fin-moyen et cette non-homologie entre situation d'usage et situation d'apprentissage dans l'AC qui y explique l'importance de la simulation. Celle-ci va en effet avoir pour fonction de rétablir artificiellement l'homologie entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage : on va demander aux apprenants en classe de faire comme s'ils étaient des usagers en société.

On voit dans les manuels les plus récents que cette loi d'homologie maximale fin-moyen continue à s'imposer sous nos yeux dans la mise en œuvre de la PA, avec comme activité de référence le projet pédagogique (appelé dans certains manuels de FLE « tâche finale »), parce que les élèves y sont appelés à jouer en classe même le rôle d'acteurs sociaux auquel on veut désormais les préparer. On demande maintenant aux élèves d'agir, dans la cadre de leur activité collective d'apprentissage – c'est-à-dire pour leur apprentissage et dans le temps et l'espace de leur apprentissage – comme de véritables acteurs sociaux. J'avais annoncé ce phénomène, qui me paraissait parfaitement prévisible, dans un article publié l'année suivant la publication du CECRL.⁶ Mais comme on retrouve dans la PA une homologie naturelle entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage, il n'est plus besoin d'y recourir systématiquement à la simulation.⁷

L'application de cette homologie maximale fin-moyen était déjà l'idée fondamentale du représentant le plus connu en France de la pédagogie du projet, Célestin Freinet, qui dans les années 1920-1930 avait mis en œuvre dans ses classes de l'enseignement primaire (c'était un instituteur) l'idée que la meilleure manière de former les élèves à être plus tard des citoyens était de les faire agir en classe-même comme de véritables citoyens. D'où par exemple l'institution d'un parlement de la classe, de débats et de décisions démocratiques concernant la vie et les activités collectives, etc.⁸

La nouvelle situation sociale de référence à laquelle on veut désormais préparer les élèves (parce que c'est la réalité actuellement en Europe), ce n'est plus la rencontre ponctuelle avec des étrangers de passage, comme dans l'AC-AI, c'est la société multilingue et multiculturelle. Dans ce type de société s'imposent immédiatement deux enjeux principaux :

Les deux ruptures introduites par le CECRL par rapport aux approches communicative et interculturelle

1. Une nouvelle situation sociale de référence à laquelle préparer les apprenants : le vivre et le travailler ensemble dans des sociétés multilingues et multiculturelles.

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle. (CECRL p. 6, je souligne)

[Les] activités langagières s'inscrivent à l'intérieur de domaines eux-mêmes très divers mais où, en relation à l'apprentissage des langues, il est pertinent de séparer quatre secteurs majeurs : le domaine public, le domaine professionnel, le domaine éducationnel et le domaine personnel. (CECRL, p. 18)

⁶ Cf., [2002b](#), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».

⁷ Sur cette question, voir sur mon site personnel le chapitre 4 (« L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention », pp. 8-9) de mon article [2009b](#), « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».

⁸ Sur l'application de la pédagogie Freinet à l'enseignement des langues, on pourra lire Gérald Schlemminger, « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante » (2^e éd. 2001), disponible en ligne [sur le site de l'APLV](#).

- le vivre ensemble : c'est à ce nouvel enjeu que tentent de répondre les auteurs du *CECRL* avec la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » ;

- et l'agir ensemble ; l'étudier ensemble des étudiants des programmes Comenius, par exemple, et le travailler ensemble des professionnels dans des entreprises internationales, mais aussi le « faire société ensemble » dans la conception très (trop?) exigeante de la citoyenneté à la française ; cette conception à la française implique en effet, contrairement à la conception anglo-saxonne du simple « vivre ensemble », la mobilisation collective sur un « projet de société » exigeant la poursuite de finalités et la mise en œuvre de valeurs communes.

Par rapport à la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 et à la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70, l'AC avait rajouté aux 4 *skills* ou « habiletés langagières » (compréhensions de l'écrit/de l'oral, expression écrite/orale) une cinquième habileté, l'interaction. Outre la production orale en continu (qui n'est qu'une variante de la production orale), les auteurs du *CECRL* ajoutent une sixième « activité » (nom désormais donné aux habiletés langagières), à savoir celle de médiation.

Cette activité de médiation est directement reliée, dans le *CECRL*, à la compétence plurilingue et pluriculturelle, au « vivre ensemble » : dans ce type de société, une compétence essentielle d'un citoyen est en effet de pouvoir « huiler les rapports sociaux », d'aider à la cohabitation harmonieuse en servant de passeur entre des gens de langues et cultures différentes. Mais cette activité est tout aussi importante en milieu professionnel, pour le « faire ensemble ». D'une part parce que les activités complexes nécessitent des écrits intermédiaires que l'on va ensuite transformer (que l'on pense aux notes prises de manière télégraphique par un étudiant, et qu'il va ensuite « mettre au propre » – et ces notes, si le cours a été donné en langue étrangère, il les aura prises peut-être dans sa langue maternelle ou dans les deux langues...). D'autre part parce que dans une entreprise, le travail doit être réparti entre différentes équipes mais chacune d'entre elle et chacun de ses membres doivent avoir en permanence une vision globale de l'activité de leur entreprise : d'où le nombre et l'importance des rapports écrits et oraux, et autres réunions d'information.

À l'enjeu du vivre ensemble correspond dans le *CECRL* la compétence plurilingue et pluriculturelle. À l'enjeu de l'agir ensemble y correspond la PA, où l'on se donne comme finalité de l'enseignement-apprentissage des langues la formation d'un « acteur social ». Or, ce concept d'« acteur social » implique que l'action soit collective. Le régime politique qui a cherché à ce que chaque individu participe réellement à la vie collective – la démocratie – a inventé pour cela les partis politiques, les syndicats et autres associations... telles que les associations de professeurs.

L'AC est fortement marquée par une idéologie individualiste : cf., du point de vue théorique, les concepts de « centration sur l'apprenant », de « stratégies individuelles d'apprentissage » ou encore de « profil d'apprenant » ; et, du point de vue pratique, on note que le groupe de référence est réduit dans cette méthodologie au minimum indispensable pour qu'il y ait interaction, à savoir le groupe de deux. Une conséquence immédiate de la PA, dont on voit déjà les effets dans les derniers manuels de FLE, est l'apparition de consignes où l'on propose des activités en groupes de 3, 4, 5, et surtout, des consignes du type : « La classe entière choisit... / décide que... ». La « tâche finale » ou le « projet final » des unités didactiques dans les manuels actuels mettant en œuvre la PA, c'est, même si une partie se fait d'abord sur le mode coopératif (partage des tâches), une activité qui débouche sur du collaboratif (tâche réalisée en commun) : l'action, dans la PA, peut être définie, à l'instar du projet pédagogique, comme une activité collective à objectif collectif, le produit final (comportant forcément une forte composante langagière, puisqu'il s'agit d'enseignement-apprentissage d'une langue!) devant être celui de la classe entière et présenter un intérêt pour tous ses membres et chacun d'entre eux.

J'attire votre attention sur la deuxième citation de la diapositive ci-dessus. L'environnement multilingue et multiculturel est décliné dans le *CECRL* en différents domaines : public,

professionnel, et éducationnel. Cela veut dire que l'on va considérer la classe de langue-culture comme un milieu naturellement multilingue et multiculturel. Je reviendrai tout à l'heure sur cette idée, que l'on peut et doit soutenir même dans le cas de classes avec un enseignant et des apprenants de même langue-culture maternelle, comme c'est généralement le cas dans l'enseignement scolaire.

Voici, dans la diapositive ci-dessous la fameuse citation annoncée tout à l'heure, le seul passage où les auteurs du *CECRL* ébauchent la PA. Ce document est très connu pour ses échelles de compétence (de A1 à C2), mais il en existait déjà d'autres auparavant (qui sont citées et analysées dans ce document, d'ailleurs), et il en existera d'autre ensuite. Je suis persuadé qu'il restera dans l'histoire de la didactique des langues-cultures pour ces quelques lignes-ci, parce qu'elles marquent une rupture dans l'objectif social de référence de l'enseignement-apprentissage des langues.

2. Les apprenants considérés comme de véritables acteurs sociaux de leur apprentissage dans une classe considérée comme une véritable (micro-)société à part entière

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager **et l'apprenant** d'une langue **comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

(*CECRL*, p. 15, je souligne)

J'ai mis en gras dans cette citation ce qui m'intéresse particulièrement ici : l'apprenant en classe et dans son activité d'apprentissage est désormais considéré comme un acteur social à part entière. J'aurais pu vous montrer trois autres citations du *CECRL* qui confirment l'idée exprimée ici, à savoir que les apprenants, dans l'espace commun de la classe, dans le temps et leur activité collective d'apprentissage, comme de véritables acteurs sociaux dans une vraie société qui est celle du groupe des apprenants et de leur enseignant. Et ça, ça change tout, puisque, comme on l'a vu tout à l'heure, se rétablit ainsi une homologie naturelle entre la situation d'usage (ou « sociale ») de référence – celle à laquelle on veut préparer les élèves pour plus tard – et la situation d'apprentissage (ou « scolaire »).

Si je reprends le schéma de l'évolution historique des composantes de la compétence culturelle (voir annexe 2, p. 25), ce qui apparaît simultanément dans le *CECRL*, c'est donc deux autres composantes de cette compétence, la composante pluriculturelle, et celle que j'appelle « co-culturelle » :

Composante	Définition	Domaine privilégie	Activités de référence
pluri-culturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	<i>comportements</i>	cohabiter, agir comme médiateur
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	<i>conceptions</i>	co-agir

Vous aurez remarqué aussi dans le *CECRL* que tous les descripteurs de ses échelles de compétence datent de l'AC : elles font massivement appel à la grammaire de l'AC, à savoir la grammaire notionnelle-fonctionnelle (qui décrit la langue par notions et actes de parole). De sorte que les auteurs de ce document se sont retrouvés, de manière je pense largement inconsciente, sur trois « configurations didactiques » différentes⁹, mais en ce qui concerne la problématique culturelle : ils en restent à la composante interculturelle de la compétence culturelle (liée historiquement à l'AC) ; ils intègrent fortement la nouvelle composante pluriculturelle ; mais ils passent à côté de la composante co-culturelle, pourtant devenue elle aussi indispensable à partir du moment où l'on considère la classe comme une société à part entière dont tous les membres doivent réaliser un projet commun.

On retrouve cet enjeu co-culturel dans la conception française de la société, conception qui, comme je l'ai rappelé tout à l'heure, ne se contente pas du vivre ensemble, mais exige un projet commun, un « faire ensemble » (d'où les difficultés auxquelles se trouvent actuellement confronté ce modèle du fait de la montée en force des logiques individuelles et communautaires).

⁹ Une « configuration didactique » est un ensemble historique où se sont mis en cohérence (en se « configurant » les uns les autres), à partir d'un nouvel objectif social, les autres éléments de référence suivants : un objectif social langagier, un objectif social culturel, un agir d'usage et un agir d'apprentissage. Les « méthodologies constituées » (méthodologie dite « traditionnelle », ou de grammaire-traduction, méthodologies directe et active françaises, méthodologies audio-orale américaine et audiovisuelle française, approche communicative) se sont constituées précisément sur cette ossature fondamentale, à laquelle elles ont ajouté des éléments empruntés aux théories et modèles en vigueur, en particulier pédagogiques, linguistiques et cognitives. La nouvelle « perspective » ou « approche actionnelle » correspond à une nouvelle configuration de ce type, l'enjeu étant maintenant de la construire sur la nouvelle ossature qu'elle fournit. Pour une présentation historique de ces différentes configurations didactiques, cf. [2010g](#), « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ».

Alors, voilà la nouvelle problématique culturelle actionnelle :

LA NOUVELLE PROBLÉMATIQUE CULTURELLE (« ACTIONNELLE »)

Elle porte sur *la culture professionnelle* commune – mise en avant des *ressemblances*) – ...

– qu'enseignant et apprenants doivent se créer en classe – *orientation processus* – ;

– pour cohabiter harmonieusement et travailler efficacement comme ils devront le faire dans la société – retour de *l'homologie* entre situation sociale visée et situation d'apprentissage –.

Cette problématique culturelle actionnelle concerne la culture professionnelle commune (et non pas la culture sociale, celle des apprenants et celle(s) du ou des pays étrangers dont ils apprennent la langue) ; et cette culture commune doit créer des ressemblances : il ne suffit plus, comme dans l'AI, de respecter les différences. C'est une culture que l'enseignant et ses apprenants doivent élaborer entre eux en classe (on est dans une logique processus, et non plus produit, comme auparavant) ; et enfin, comme je l'ai dit tout à l'heure, on retrouve avec la PA cette homologie naturelle entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage, que l'on avait perdue avec le couple AC-AI.

Je peux maintenant présenter un tableau général présentant ces différents paramètres :

TYPLOGIE DES PROBLÉMATIQUES CULTURELLES SUCCESSIVES								
	cultures		orientation...		priorités aux...		entre situation sociale visée et situation scolaire :	
	sociales	scolaires	produit	processus	différences	ressemblances	homologie	non homologie
méthodologie traditionnelle	x		x			x	x	
méthodologies directe, active et audiovisuelle	x		x		x		x	
approches communicative et interculturelle	x		x		x			x
approche actionnelle		x		x		x	x	

– À quelle culture se réfère-t-on ? : est-ce qu'il s'agit des cultures sociales, ou des cultures que j'appelle « scolaires » (mot commode pour désigner toutes les cultures d'enseignement-apprentissage, même s'il s'agit d'apprenants adultes) ?

-- Quelle est l'orientation principale : « produit » ou « processus » ?

-- La priorité est-elle mise sur les différences ou sur les ressemblances ?

– Et enfin y a-t-il ou non homologie naturelle entre la situation d'usage à laquelle on veut préparer les apprenants, et la situation d'apprentissage (la simulation, comme on

l'a vu, ayant pour fonction d'établir une homologie artificielle lorsqu'il y a non-homologie naturelle) ?

Ce tableau (cf. diapositive ci-dessus) fait immédiatement apparaître que la PA combine de manière originale les différents paramètres historiques : elle n'est vraiment pas, comme les auteurs du *CECRL* l'ont pensé au départ et comme certains didacticiens continuent à le défendre contre toute vraisemblance, un simple « prolongement » de l'AC.

Pour la diapositive ci-dessous, je vous laisse lire le texte :

La perspective de l'agir social implique la mise en œuvre entre enseignant et apprenants, pour leur enseignement-apprentissage collectif dans l'espace de la classe, de la totalité des composantes de la compétence culturelle (« culture professionnelle »).

Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être capables de...

- **communiquer** (composante *interculturelle*)
- **cohabiter** (composante *pluriculturelle*)
- **co-agir** (composante *co-culturelle*)

Ce qui implique aussi de leur part de...

- bien **se connaître** (composante *métaculturelle*)
- **partager des valeurs communes** au-delà des différentes cultures en présence (composante *transculturelle*)

Je me contenterai de vous signaler ce fait tout aussi historiquement inédit que décisif, à savoir que la mise en œuvre de la composante co-culturelle de la compétence culturelle exige celle de toutes les autres composantes qui se sont succédé dans l'histoire de la didactique des langues-cultures. Il me semble évident que tout enseignant et ses apprenants dans leur classe doivent être capables tout autant de communiquer et de cohabiter que de co-agir ; et pour cela, il est aussi nécessaire de bien se connaître et de partager des valeurs communes.

C'est là très précisément ce qui m'intéresse dans la PA (parce que je crois que c'est ce qui convient aux enseignants sur le terrain) : c'est qu'elle n'invalide pas les méthodologies ou approches précédentes (comme cela a été le cas des innovations successives jusqu'à présent dans l'histoire de notre discipline), mais qu'elle les rend toutes disponibles parce que potentiellement pertinentes aussi bien l'une que l'autre ; et qu'elle donne de ce fait aux enseignants la responsabilité de la sélection, de la combinaison et de l'articulation entre ces différentes composantes en fonction de leurs apprenants et de l'ensemble des paramètres de leur environnement professionnel (depuis les finalités et objectifs institutionnels jusqu'à leurs conditions de travail).

Il n'empêche que l'AI a clairement fait son temps comme approche dominante et se voulant exclusive en didactique des cultures, puisque la nouvelle composante centrale de la compétence culturelle, la composante co-culturelle, correspond à des conceptions, et non plus à des représentations, ni même à des comportements. On peut avoir une très bonne image de quelqu'un et ne pas s'entendre du tout avec lui dans la vie quotidienne ou dans le travail, ou à l'inverse avoir une mauvaise image de quelqu'un mais le considérer comme un professionnel compétent et efficace. Ce n'est pas cultiver le paradoxe gratuit que de dire que la meilleure preuve qu'un étudiant puisse donner de son professionnalisme en tant qu'étudiant, c'est de considérer que l'un de ses professeurs est très bon enseignant (il apprend beaucoup avec lui) alors même qu'il le trouve humainement insupportable.

Je vais maintenant présenter cinq considérations concernant la problématique co-culturelle de l'enseignement du FLE au Japon, alors même que j'ai une connaissance personnelle des plus limitées de ce pays. Je vais me baser sur quelques recherches (dont certaines d'étudiantes japonaises et asiatiques dont j'ai dirigé les recherches de master ou de thèse).

Quelle pertinence pour l'enseignement du FLE au Japon ?

Cinq considérations d'un non-spécialiste (... de l'enseignement du FLE au Japon)

1. un constat
2. un postulat
3. un projet
4. des implications pédagogiques
5. de nouvelles pistes didactiques

Ces considérations porteront, comme on le voit dans la diapositive ci-dessus sur un constat, un postulat, un projet, des implications pédagogiques et de nouvelles pistes didactiques.

– **Le constat** est le suivant :

1. Un constat

Même dans une société apparaissant comme globalement très homogène, une classe de langue-culture étrangère est par nature une (micro-)société multilingue et multiculturelle.

- **multilingue** : il y a constamment au moins la coprésence de la L1 et de la L2, et souvent d'une L3 (l'anglais au Japon, par exemple).

- **multiculturelle** : ...

Et c'est que même à l'intérieur d'une société qui apparaît comme globalement très homogène (j'ai entendu de la part des collègues ce discours très insistant sur le mode de l'évidence : la société japonaise n'aurait rien à voir avec la société multilingue et multiculturelle que les auteurs du *CECRL* ont dans l'esprit comme situation sociale de référence en Europe), la microsociété qu'est une salle de classe est par nature multilingue et multiculturelle.

Elle est multilingue parce qu'il y a structurellement au moins la présence du japonais langue maternelle et du français langue étrangère (désormais FLE), et certainement aussi la présence d'une autre langue étrangère, l'anglais.

Et, comme je le présente dans la diapositive ci-dessous,

- **multiculturelle** :

1) Il y a toujours des « cultures d'apprentissage » plurielles même lorsque tous les apprenants ont une culture sociale « générale » : chaque apprenant présente une certaine singularité du fait de sa personnalité, son type cognitif, ses expériences, ses motivations, ses stratégies et l'environnement, qui font de lui un individu toujours relativement particulier :

(général + particulier = singulier).

Cf. DEMORGON Jacques. 2005. « Langues et cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, généraliser, singulariser ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 140, oct.-déc., pp. 395-407.

2) Il y a toujours au départ une culture (professionnelle) d'enseignement face à des cultures plus ou moins spontanées/naïves d'apprentissage, même lorsqu'enseignants et apprenants sont de la même « culture sociale ». Le décalage entre ces deux types de culture est bien entendu renforcé lorsque l'enseignant est natif, et/ou que matériel didactique utilisé est d'origine étrangère.

la microsociété qu'est une salle de classe est aussi multiculturelle parce qu'au niveau de chaque individu jouent sa personnalité, son caractère, son style cognitif, ses expériences antérieures d'apprentissage, ses motivations, ses stratégies, son environnement en dehors de la classe, qui influent sur ses comportements en classe. Tout cela, c'est ce que les sociologues regroupent sous l'appellation du « particulier ». Même si dans une société relativement homogène il y a des tendances statistiques lourdes (le « général »), ces tendances ne se réalisent que chez des individus et dans des environnements particuliers, ce qui fait que la réalité finale – celle de chaque heure de classe de langue, pour ce qui nous intéresse – est en définitive une réalité singulière.

La réalité des classes de FLE est donc forcément, au Japon comme ailleurs, multiculturelle, si du moins y est mis en œuvre par l'enseignant un véritable projet didactique, qui implique par définition une relation située (dépendante de son environnement) et en temps réel entre un processus d'enseignement et les processus d'apprentissage des différents individus apprenants.

Je vous renvoie à un sociologue qui m'a beaucoup apporté dans mon effort pour dépasser la seule approche interculturelle dans notre discipline, à savoir Jacques Demorgon. Il a écrit en particulier un ouvrage sur lequel je me suis précipité dès que j'ai vu l'annonce de sa publication, intitulé *Critique de l'interculturel*.¹⁰ Il y dit par exemple que pour qu'il y ait de l'interculturel, il faut (merci Monsieur de La Palice...) qu'il y ait des cultures différentes en présence, donc du multiculturel ; et que pour que ce contact interculturel se prolonge dans la durée (mais c'est une problématique que l'AI en didactique des langues n'a pas prise en compte, elle fonctionne toujours sur le registre de l'« inchoatif », dans le sens où elle ne prend en compte que les débuts du contact : cf. les expressions de « découverte », « sensibilisation » ou « initiation » interculturelle), il faut qu'il y ait un intérêt commun à ce contact, ce qui suppose au moins une valeur partagée, donc « transculturelle » en l'occurrence, fondant l'idée que le contact entre une culture et une autre est profitable aux deux. De sorte que l'interculturel ne peut fonctionner que récursivement avec le pluriculturel et le transculturel.

Deuxième considération (cf. le point 2 de la diapositive ci-dessus) : il y a toujours une culture d'enseignement face à des cultures plus ou moins naïves et spontanées d'apprentissage, même lorsque l'enseignant et ses apprenants sont de la même culture sociale. Le décalage entre ces deux types de cultures est bien sûr plus important lorsque l'enseignant est natif (cas d'un enseignant français devant des apprenants japonais), et lorsque le matériel didactique utilisé est d'origine étrangère (cas de manuels de FLE élaborés en France par des Français, qui relèvent forcément de leur culture particulière d'enseignement).

¹⁰ DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Éditions Economica, 223 p.

– **Le postulat** est le suivant... (je vous laisse le lire à l'écran) :

2. Un postulat

L'efficacité de l'enseignement-apprentissage est fonction de la complexité de la culture didactique (*i.e.* de la complexité de l'ensemble des conceptions de la relation enseignement-apprentissage).

[Un exemple de modélisation complexe des relations entre culture d'enseignement et cultures d'apprentissage](#)

En d'autres termes, la « biodiversité méthodologique » est nécessaire dans une classe de langue. On peut être d'accord, ou ne pas être d'accord, mais je considère pour ma part que la diversité est en soi positive en l'affaire, que plus il y a de conceptions initiales différentes de l'enseignement-apprentissage dans l'espace d'une classe, et plus cela pourra être profitable à tous puisque cela permettra à l'enseignant et aux apprenants de se mettre d'accord sur une co-culture d'enseignement-apprentissage plus diversifiée, et de ce fait mieux à même de répondre à la complexité inhérente à la situation. Ce serait là un thème de recherche intéressant, que de décrire et analyser la manière dont, dans les premiers jours ou premières semaines d'un nouveau cours, se définit et se met en place (ou non) cet ensemble de conceptions didactiques qui devront désormais être partagées pour le travail collectif en classe. Le « modèle complexe de mise en relation de la culture d'enseignement et de la culture d'apprentissage » que je vous propose en annexe 3, p. 26 pourrait être un des outils au service d'une telle recherche.

Enfin, voilà le projet, cohérent avec le postulat que je viens de présenter [cf. diapositive ci-dessous] :

3. Un projet

Une classe de langue-culture étrangère doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale, mais aussi d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement et à une autre culture didactique.

« Une classe de langue-culture doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale (la culture des pays francophones, par exemple), mais aussi d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement, et à une autre culture d'apprentissage. »

On peut, encore une fois, ne pas être d'accord avec moi sur ce projet, j'admets parfaitement qu'il puisse être contesté. Mais je considère pour ma part que le projet d'un enseignant de FLE, même japonais, c'est de faire découvrir non seulement les cultures sociales des pays de langue française, mais les conceptions didactiques françaises (ou belges, ou québécoises, etc.), quitte ensuite à ce que chaque apprenant fasse ses choix, et que le groupe-classe dans son ensemble établisse avec l'enseignant des compromis qui évolueront éventuellement dans le temps.

Donc mon projet n'est pas celui-ci [cf. citation de COUBARD Florence & PAUZET Anne. 2003 ci-dessous] :

3. Un projet

Une classe de langue-culture étrangère doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale, mais d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement et à une autre culture didactique.

Ce projet n'est donc pas celui-ci :

« Comment faire en sorte de mieux respecter les habitudes culturelles de nos apprenants japonais ? » (p. 440)

COUBARD Florence & PAUZET Anne. 2003. « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 132, oct.-déc. 2003, pp. 429-444. Paris : Didier-Erudition.

Et bien entendu je ne cite ici que pour mémoire cet autre projet, qui apparaît dès le titre [cf. ci-dessous le titre de l'article de KOJIMA Ryoko] :

3. Un projet

Une classe de langue-culture étrangère doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale, mais d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement et à une autre culture didactique.

Ce projet n'est donc pas celui-ci :

« Comment faire en sorte de mieux respecter les habitudes culturelles de nos apprenants japonais ? » (p. 440)

COUBARD Florence & PAUZET Anne. 2003. « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 132, oct.-déc. 2003, pp. 429-444. Paris : Didier-Erudition.

Il n'est pas non plus celui-ci :

KOJIMA Ryoko. 2002. « La 'francothérapie', une réflexion sur le français comme 'traitement' chez les apprenants japonais face au malaise croissant de la société ». *Etudes de Linguistique appliquée* n° 126, avril-juin 2002, pp. 237-246. Paris : Didier-Erudition.

Je vous renvoie à l'article de cette Japonaise, mais vous avez déjà compris qu'il aurait été bien prétentieux et dangereux de ma part de reprendre devant vous un tel projet...

Par contre, c'est le même type de projet que je propose pour ma part [voir diapositive antérieure] dans l'autre domaine culturel, celui de la culture didactique (d'enseignement-apprentissage). Je considère qu'une classe de FLE est une « entreprise » dans le sens où elle est constituée de personnes qui ont « entrepris » un apprentissage, et qu'il s'agit en particulier, pour le professionnel qu'est l'enseignant, de professionnaliser ses élèves en tant qu'apprenants, de leur donner une culture professionnelle d'apprentissage. Un spécialiste des Sciences de l'éducation bien connu en Europe, Philippe Perrenoud, a écrit un ouvrage intitulé **Métier d'élève et sens du travail scolaire** (Paris : ESF, 1994, je souligne).

J'ai écrit en 1998, suite à une conférence lors d'un congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs des Grandes Écoles – il s'agit d'écoles de commerce, d'ingénieurs, etc.), un article intitulé, comme vous le voyez, « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » [1998g] (il s'agit donc de ceux que l'on appelle en français des « cadres d'entreprise »). Je vous laisse lire sur la diapositive ci-dessous l'idée que j'y défendais :

Dans mon projet, cette nouvelle culture d'enseignement et cette nouvelle culture didactique sont susceptibles d'enrichir la culture professionnelle en général

Dans l'environnement de plus en plus complexe et concurrentiel qui est le leur, les entreprises elles-mêmes doivent devenir – c'est un thème très présent en management depuis des années – des « entreprises apprenantes ». Or il se trouve qu'une classe de langue-culture est par nature une authentique « entreprise apprenante », et que l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère exige la mise en œuvre de compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques, à non seulement admettre l'erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses activités et stratégies (métacognition) ainsi que sur ses productions (conceptualisation), à s'auto- et co-évaluer, ... : autant de compétences qui sont précisément celles désormais exigées d'un collaborateur qui ne soit pas un simple « employé », mais un véritable acteur au sein de son entreprise.

PUREN Christian. 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS.
[<http://www.christianpuren.com> > Travaux : liste et liens > [1998g](#)]

Cette idée est la suivante : *les compétences que l'on demande à un apprenant de mettre en œuvre dans son apprentissage d'une langue étrangère sont précisément pour une bonne part celles que l'on va exiger de lui dans sa vie professionnelle*, et on peut donc concevoir le cours de FLE, dans ce cas, tout autant comme une formation à compétence de communication en langue étrangère, que comme une formation à la culture professionnelle. C'est là une idée que la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), qui reste encore de nos jours très dépendante de l'approche communicative, aurait certainement intérêt à intégrer

Je viens de trouver sur Internet l'annonce du [prochain congrès de l'UPLEGESS](#) (27-28 mai 2010) [cf. diapositive ci-dessous] :

Le 38^{ème} Congrès UPLEGESS
(Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles)
aura lieu
les mercredi 26, jeudi 27 et vendredi 28 mai 2010
à ESCP Europe à Paris.

Le thème :
"Enseignement des langues et des cultures : Comment former des
acteurs responsables pour un monde sans frontières ?"

<http://www.uplegess.org/> consulté 26 mars 2010

Il s'agit, je le rappelle, d'un congrès d'enseignants de langues étrangères. Le thème de leur congrès (je lis) : « Enseignement des langues et des cultures : Comment former des acteurs responsables pour un monde sans frontières ? » Un tel titre n'est compréhensible que si, dans l'esprit de ses rédacteurs, s'est imposée l'idée d'une homologie naturelle entre la formation à l'apprentissage des langues étrangères en classe et la formation professionnelle des cadres dans les grandes entreprises internationales.

L'une des implications pédagogiques de la PA les plus importantes – qui n'a pas encore été pris en compte dans les manuels récents – se trouve être la nécessité d'articuler la pédagogie du projet avec deux autres types de pédagogie elles aussi connues heureusement depuis longtemps : [voir diapo ci-dessous]

4. Des implications pédagogiques

La nécessité, dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle en classe de langue-culture, d'articuler...

- *pédagogie du projet,***
- *pédagogie du contrat,***
- *pédagogie différenciée.***

- La première – la pédagogie du contrat – va être nécessaire en particulier pour la gestion collective de la relation L1 et de la L2, pour éviter que le projet ne devienne un but en soi alors qu'il doit rester principalement une occasion d'apprentissage, pour maintenir un équilibre entre le travail collectif et le travail individuel, etc. (liste non exhaustive).

– La seconde – la pédagogie différenciée – va être nécessaire en particulier pour l'exploitation des productions collectives : à partir du moment où les documents étudiés et les documents produits par les différents groupes sont au moins en partie différents, l'exploitation et la remédiation correspondantes devront forcément se faire de manière différenciée.¹¹

En conclusion de mon exposé et comme invitation au débat, je vous présente [diapositive ci-dessous] un certain nombre de caractéristiques de la PA, et en particulier de la pédagogie du projet, qui me semblent – pour autant que je la connaisse – mieux adaptées à la culture d'apprentissage des Japonais que celles de l'AC :

5. De nouvelles pistes didactiques pour le Japon ?

Par rapport à la recherche immédiate de la communication orale interindividuelle en langue cible dans l'approche communicative, la nouvelle perspective actionnelle réhabilite en particulier :

- la dimension collective des activités de classe,
- le temps de conception et préparation avant la production,
- le passage d'une « logique document » à une « logique documentation »,
- l'écrit comme complément et soutien de l'oral,
- les activités « métacognitives » (explicitation constante de ce que l'on fait, pourquoi, comment,...),
- les activités de médiation (qui redonnent une place de plein droit à la L1 en classe de L2).

Cf. PUREN Christian, « Les implications didactiques de la nouvelle perspective actionnelle de l'agir social » sur les manuels et les pratiques de classe », atelier à l'Alliance française d'Osaka, 25 mars 2010.

1) La dimension collective des activités de classe : alors que l'AC relevait d'une idéologie individualiste, la PA réhabilite le groupe-classe en tant que tel.

2) Le temps de conception et de préparation avant la production, qui est relativement long dans la pédagogie du projet, alors que dans l'AC on s'ingéniait à faire communiquer oralement les apprenants entre eux le plus vite et le plus souvent possible.

3) Le passage d'une logique de document à une logique de documentation : alors que dans l'AC on demandait aux élèves très rapidement de parler en classe sur les documents authentiques choisis par l'enseignant ou les auteurs du manuel utilisé¹², dans la pédagogie du projet, ce sont les apprenants qui vont chercher les documents (après leur travail de conception de leur action), et ils vont pouvoir ensuite se les approprier à leur rythme avant leur production.

4) L'écrit comme complément et soutien de l'oral : dans la pédagogie du projet, il y a constamment un appui de l'oral sur l'écrit, en particulier sous forme de prises de notes (à l'écoute) et de notes écrites de préparation (pour guider la production orale) ; dans la mise en œuvre de la PA, il y aura forcément des documents de travail de ce type qui circuleront, et pourront servir d'appui à de la production orale (ce type d'activité correspond à ce que les auteurs du CECRL appellent la « médiation »).

5) L'explicitation constante de ce que l'on fait, de pourquoi on le fait, de comment on le fait et avec quels résultats – autant d'activités dites « métacognitives » –, cette explicitation est

¹¹ Concernant la pédagogie différenciée, voir **2001**, *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue*.

¹² Comme c'était déjà le cas dans la méthodologie directe. On peut constater à ce propos que le traitement didactique actuellement proposé dans les manuels français de niveau 3 ne diffère guère de la fameuse « explication de textes à la française », née dans les années 1900-1910 de l'application des principes directs à la lecture des textes littéraires en classe de langue.

indispensable pour la conduite de projets collectifs : or l'une des caractéristiques de l'AC qui gênait le plus les apprenants japonais, je crois, c'est l'énorme part d'implicite qui circulait en classe.

6) La place et le statut reconnus de l'utilisation de la langue maternelle, la traduction étant l'un des types de médiation les plus naturels dans une classe où des apprenants d'une même L1 apprennent une L2. Il ne s'agit pas de revenir à de la traduction intensive et à des cours faits en langue maternelle comme dans la méthodologie traditionnelle du XIX^e siècle ; il s'agit pour l'enseignant, de définir avec les apprenants les moments et les activités où l'usage de la L1, et la traduction L1->L2 ou L2->L1 seront autorisés, conseillés voire exigés parce que cela fera alors partie intégrante du dispositif le plus efficace.

ANNEXE 1

« CONCEPTION DE L'ACTION » EXEMPLIER

1.

- La conception de l'action

- Son **origine** : comment l'idée est-elle venue ? par qui ? pourquoi ?
- Son **territoire** : espace géographique concerné ?
- Caractéristiques spécifiques de ce territoire ?
- À quel **besoin** voulait-elle répondre à l'origine ? Comment ceux-ci l'exprimaient-ils ?
- Quelle est la **situation insatisfaisante** qui nécessite un changement ?
- Quelle est la **perspective** de transformation sociale **visée** : Quels sont les **effets attendus** ?, dont : En quoi l'action participe à la qualification des citoyens ?
- Quels **objectifs** se donnait-elle ?, dont : Adéquation/écarts avec les objectifs de l'association ?
- Quelles sont les **forces en présence** ?, dont : les acteurs du développement local
- Comment l'association a-t-elle été partie prenante ?
- Quels types de **partenariat** se sont établis : avec qui ? pourquoi ? sur quoi ?
- Quelle **stratégie** particulière était définie face à l'environnement ?
- Quelles **difficultés rencontrées** dans cette phase de conception ? Comment ont-elles été surmontées ?
- Quels **moyens** prévus **pour évaluer** son développement ?
- Quels sont **les acteurs** qui vont évaluer ?

Paul MASSON / 2001 Grille de Chamrousse, Fiche Outil pédagogique. Association « Culture et Liberté » (mouvement d'éducation populaire, www.culture-et-liberte.asso.fr/), 2001.
http://paulmasson.atimbli.net/IMG/pdf_Grille_de_Chamrousse.pdf dernière consultation 15 mars 2010.

2.

Depuis 1992, vous avez mis en place un projet baptisé « Maison de l'espoir ». Quel est l'enjeu de ce dispositif ?

La mise en œuvre d'un tel dispositif ne consiste ni en la création d'une nouvelle structure d'accompagnement qui fonctionnerait de manière autonome, ni en celle d'un nouvel établissement, mais est destinée à opérer une synergie des accompagnements éducatifs mis en place autour du jeune en difficulté. La première spécificité réside dans la création d'un outil méthodologique destiné à mettre en œuvre un réel partenariat d'action éducative. Il s'agit de passer d'une **conception de l'éducation spécialisée** selon laquelle lorsqu'un jeune pose problème, on fait appel au spécialiste qui, au nom de sa compétence professionnelle, saura résoudre le problème – or aujourd'hui, bien des spécialistes sont autant en échec que les autres ! – à une **conception** où il va s'agir de faire se rencontrer tous ceux qui accompagnent le jeune : parents, enseignants, animateurs, éducateurs.

« Délinquance juvénile : promouvoir une politique du vivre ensemble à l'aune des actions de terrain, interview de Jean-Marie Petitclerc, auteur de *Les nouvelles délinquances des jeunes Violences urbaines et réponses éducatives* (Dunod, 2005), <http://www.dunod.com/auteur-interviews-dunod-20-jean-marie-petitclerc.html> dernière consultation 15 mars 2010

3.

Définition de la **conception de cette éducation** [de maîtres-chiens d'avalanche], compte tenu du caractère particulier de la « matière à enseigner » :

1. Exclusion totale de tout « dressage imposé ».
Exclusion totale de toute « mécanisation »
2. Nécessité pour le maître et encore plus pour le moniteur d'avoir certaines qualités :
 - aptitude intellectuelle suffisante
 - capacité d'observation
 - maîtrise de soi
 - aptitude à pouvoir analyser le comportement du maître et du chien
 - sens de la modestie...

3. Cette double éducation doit éveiller chez les deux partenaires l'esprit d'initiative et la confiance mutuelle pour leur permettre de résoudre, aux deux niveaux, du maître et du chien, tout problème auquel ces derniers se trouvent confrontés.

Ministère de l'intérieur. Circulaire du 8 février 1988 relative au brevet national de maître-chien d'avalanches, formation des formateurs. Annexe II. Formation des moniteurs de maîtres-chiens d'avalanches. <http://www.anena.org/jurisque/reglement2/mca/c080288.htm> dernière consultation 15 mars 2010

4.

Une entreprise en France, une autre en Allemagne. Le produit fabriqué est le même, les méthodes de travail diffèrent légèrement. Quand Français et Allemands travaillent ensemble, quand deux mentalités, deux **cultures d'entreprise** se rencontrent, des frictions peuvent naître. Pour mener à bien la coopération, compréhension mutuelle, tolérance et volonté d'adaptation sont nécessaires.

Les Allemands ont, par exemple, une **conception du temps** bien différente de celle des Français. Ils font une chose après l'autre, une courte pause à midi et préfèrent rentrer chez eux à l'heure le soir pour profiter du *Feierabend* et mener une vie privée pleine d'activités. Alors que les Allemands préfèrent des réunions préparées, accompagnées d'un ordre du jour précis, permettant d'obtenir des résultats et d'aboutir à des décisions définitives, les Français considèrent souvent la réunion comme un prétexte à brainstorming. Les décisions sont prises plus tard – éventuellement par le responsable seul.

Autre point délicat : Une fois la décision prise (souvent en groupe), en Allemagne on ne la met plus en question, on n'en dévie pas. Cela semble rigoureux, trop peu flexible aux Français qui préfèrent improviser pour mieux réagir aux situations quand elles évoluent. Voilà pourquoi les Français paraissent peu fiables aux Allemands. Pour comprendre ces différences, souvent très fines, entre Allemands et Français dans la vie des affaires, pour avoir un contact fructueux avec leurs partenaires étrangers, de plus en plus de personnes participent aujourd'hui à des séminaires interculturels.

Passe-partout, *eine deutsch-französische Koproduktion, die Frankreich und Deutschland im Visier hat* / une émission en coproduction franco-allemande ciblant spécifiquement la France et l'Allemagne. http://www.passe-partout.de/content_fr/20021018/index.php#main-content dernière consultation 27 janvier 2010

5.

Les organisations humanitaires françaises, notamment MSF, MDM et ERM ont radicalement changé leurs modes d'action en l'espace d'une dizaine d'années en Amérique centrale. La **conception de l'action humanitaire** basée originellement sur la définition d'objectifs ponctuels, sur un certain spontanisme, sur le souci du bénévolat, a été modifiée par la volonté affirmée de professionnaliser l'ensemble des membres des ONG, mais également pour répondre à plusieurs "impératifs" : justifier la permanence de leurs actions, adapter ces dernières aux croyances des "opinions publiques" et des donateurs notamment.

Gilles Bataillon, « L'action humanitaire des ONG françaises en Amérique Centrale : entre bureaucratie humanitariste et nouvelle vision de l'humanité », Revue *Cultures et conflits*, n° 11, <http://www.conflits.org/index427.html> dernière consultation 26 mars 2008

6.

Notre **conception de l'action politique** doit se démarquer des approches élitistes ignorant et méprisant une majorité de la société acculée à la consommation et à l'attentisme. Nous devons inventer des méthodes de travail qui élargissent le champ de la citoyenneté au plus grand nombre. Il devient urgent de briser le mur qui sépare les deux parties de la société : une minorité qui agit et une majorité qui subit. Il nous faut un commando de femmes et d'hommes d'action qui agissent dans, avec et pour la société et non pas en marge, à l'insu ou contre elle.

<http://www.cprtunisie.net/>, dernière consultation 26 mars 2008

7.

L'observation du fait militaire de la part des Français révèle que nous sommes porteurs d'une alternative dans le mode d'action militaire par rapport à une conception qui opposerait à une action militaire désarmée, et donc inefficace – celle de l'ONU... –, une action paroxysmique avec des moyens de destruction redondants, hypertrophiés.

Vous observerez que l'une et l'autre trahissent les valeurs que nous voulons défendre : les unes par défaut, les autres par excès. Nous autres Français, nous sommes porteurs historiquement d'une tout autre **conception de l'action militaire** que nous mettons en œuvre aujourd'hui même, c'est-à-dire une action militaire qui est toujours l'usage de la force, mais adaptée, si possible au plus bas niveau, et toujours maîtrisée.

8.

La charte des droits fondamentaux a été proclamée à Nice en décembre 2000, après un vote des plus hautes instances de l'Union Européenne. Elle a été intégrée au projet de constitution. Elle marque une étape nouvelle pour l'UE. En effet, l'Union se définit les principes du " vivre ensemble " et ne se contente plus d'objectifs d'amélioration des échanges et de la situation économique et financière. L'Union Européenne rassemble des peuples et affirme à cet effet des valeurs fondatrices de cette union en garantissant des droits à tous les résidents sur le sol européen.

Ce qui fait débat :

- La garantie de la liberté religieuse n'a pas évité pour autant le débat sur la laïcité et la référence religieuse. Ces points ont cristallisé les approches différentes des pays, leur histoire et leur culture. La demande allemande d'une référence explicite à l'héritage religieux, ou la conception française mentionnant le patrimoine humaniste, révèlent en effet, au-delà des concepts utilisés, des visions différentes sur la place des religions et des croyances. Ce débat a le mérite de souligner la nécessité d'une définition de la **conception européenne de la laïcité**, qui ne sera ainsi ni le modèle français - séparation Église/État, conventions ponctuelles sur des domaines spécifiques comme l'éducation - ni le modèle allemand - coopération étroite entre l'État et les Églises tant par le financement que dans le fonctionnement institutionnel, sans qu'il y ait pour autant une religion d'État.

- [...]

Claude PETIT, « La charte des droits fondamentaux », http://www.lvn.asso.fr/charte_droits_fondam.htm dernière consultation 16 juillet 2005

9.

Conception de l'action [dans la Direction des Relations Humaines en entreprise]

- Chasser la théorisation entretenue
- Chasser les réunions inutiles
- Ne pas chercher absolument le consensus
- Privilégier l'oral
- Ne pas transformer les souris en éléphants
- Choisir les meilleurs et les laisser faire = réduire les contrôles au minimum
- Prioriser le pragmatisme, laisser libre cours au bon sens

Jean BRETIN, « Une certaine conception de la formation RH », <http://drhautrement.com/wp-content/uploads/2008/11/une-certaine-conception-de-la-fonction-rh.pdf> dernière consultation 15 mars 2010

ANNEXE 2

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES COMPOSANTES PRIVILÉGIÉES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
transculturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« Humanisme classique ».	valeurs universelles	reconnaître
métaculturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu scolaire.	connaissances	parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, transposer
interculturelle	Composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	découvrir communiquer
pluriculturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	co-habiter agir comme médiateur
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	co-agir

