

Seminario Nazionale LEND (Lengua e nuova didattica)
Bologna 18-19-20 ottobre 2007
"Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia"

Article à paraître dans la revue du LEND en 2008

ENSEIGNER ET APPRENDRE LES LANGUES
SUR UN MODE QUI CHANGE AVEC LE MONDE :
L'EXEMPLE DU PASSAGE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE
À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

par Christian PUREN
Universités de Tallinn (Estonie) et de Saint-Etienne (France)
christian.puren@univ-st-etienne.fr

SOMMAIRE

1. Introduction	1
1.1. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : continuité, ou changement ?	1
1.2. Les conditions nécessaires du changement.....	2
2. Nouvel objectif social, nouvelle configuration historique.....	3
2.1. Quelques notes et remarques préalables sur ce modèle	4
2.2 Quelques commentaires sur ce tableau.....	4
3. Du paradigme de la communication au paradigme de l'action	7
4. Une nouvelle conception du changement	8
5. Quelle stratégie de changement ?	9

1. Introduction

1.1. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : continuité, ou changement ?

Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECR*) ne sont pas très explicites sur ce sujet, mais pour la plupart des commentateurs, la perspective actionnelle (PA) se situerait dans le prolongement naturel de l'approche communicative (AC). C'est le cas de J.L.M TRIM. dans le *Guide d'utilisation* du *CECR*, publié en 1997 :

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.

Ou encore 10 ans plus tard, tout récemment, de J.-C. BEACCO :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative.¹

¹ BEACCO Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, 307 p. [Présentation de l'éditeur en 4^e de couverture].

Il me semble cependant que cette idée rassurante de continuité est démentie par une lecture un tant soit peu attentive du très court passage du *CECR* où est présentée la PA² :

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. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (p. 15)

On observe en effet dans ces quelques lignes quatre prises de distance d'avec l'AC, plus ou moins implicites voire inconscientes, mais cependant très claires :

- 1) Y apparaît la distinction entre *apprentissage* et *usage* (reprise par celle d'*apprenant* et *usager*). Or la tâche de référence de l'AC est la simulation, où cette distinction est neutralisée puisqu'on y demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.
- 2) L'AC privilégie les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d'où le nom de cette approche). Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.
- 3) L'agir de référence de l'AC est l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence est ici l'action sociale, à laquelle les actes de parole sont hiérarchiquement subordonnés.
- 4) La situation de référence de l'AC est l'interaction conçue principalement comme action réciproque de deux interlocuteurs (cf. son dispositif didactique de référence, qui est le *pair work*). Or la notion d'« action sociale » élargit ici cette situation de référence à l'ensemble de la communauté, aussi bien pour l'usage (la société) que pour l'apprentissage (la classe).

C'est pourquoi je considère pour ma part qu'il y a bien, entre l'AC et la PA, l'amorce d'un passage historique entre une cohérence didactique globale³ et une autre, même si ce passage n'est encore que pressenti confusément par les auteurs du *CECR*, et que cette nouvelle cohérence reste à construire et à mettre en œuvre. Cela se fera certainement dans les années à venir, parce que toutes les conditions nécessaires à ce passage se trouvent réunies.

1.2. Les conditions nécessaires du changement

Pour que le mode d'enseignement-apprentissage des langues-cultures change avec le monde, il faut que se conjoignent à un certain moment les différents facteurs suivants :

1. une raison de changer ce mode (pourquoi le changement ?), et c'est une évolution significative des attentes, demandes et besoins sociaux ;
2. un sens à donner à ce changement (le changement pour quoi ?), et c'est le nouvel objectif social que cette évolution finit par imposer ;

² Les quatre autres occurrences de l'adjectif « actionnel » dans le texte du *CECR* n'apportent aucune précision supplémentaire : "visée actionnelle" (p. 16), "modèle d'ensemble [...] de type résolument actionnel" (p. 19), "l'approche actionnelle retenue" (p. 40), "une approche actionnelle" (p. 137). L'appellation même de la nouvelle orientation didactique fluctue, comme on le voit : « perspective », ou « approche ». Les numéros des pages du *CECR* citées dans le présent article correspondent à l'édition française parue chez Didier en 2001.

³ Ce que j'appellerai plus bas une « configuration didactique ».

3. un nouveau paradigme permettant de remettre en cohérence l'enseignement-apprentissage de la langue et l'enseignement-apprentissage de la culture dans un nouveau modèle global d'enseignement-apprentissage des langues-cultures (sur quoi construire le changement ?) ;
4. une stratégie de changement (avec qui conduire le changement ?), et elle peut être révolutionnaire, réformiste, technocratique, bureaucratique ou participative ;
5. Il se trouve qu'un cinquième facteur est actuellement à l'œuvre, et c'est une nouvelle conception, désormais complexe, du changement (en quoi consiste le changement ?) : c'est le changement lui-même qui va devoir changer.

Je tenterai de montrer ici comment ce mécanisme historique, que l'on voit fonctionner à plusieurs reprises au cours du siècle dernier, est actuellement à l'œuvre dans le passage en cours entre l'AC et la PA.

2. Nouvel objectif social, nouvelle configuration historique

Ce que j'appelle une « configuration historique » est un ensemble regroupant en cohérence une compétence sociale de référence langagière et une compétence sociale de référence culturelle, une action sociale de référence et une tâche scolaire de référence, le tout étant mis en forme et en œuvre dans une construction didactique correspondante, à savoir une « méthodologie constituée ».

Le tableau suivant présente schématiquement l'évolution historique des configurations didactiques depuis un siècle :

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire L1 → L2 (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	– propositions pour une « didactique du plurilinguisme » (1990-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

2.1. Quelques notes et remarques préalables sur ce modèle

– Ce modèle a été présenté, dans des versions progressivement corrigées et complétées, dans plusieurs de mes publications et conférences antérieures, dont plusieurs citées dans ma sitographie annexée au présent article.

– L'expression « de référence » y signifie que l'élément correspondant est l'élément privilégié, ce qui ne veut pas dire qu'il soit le seul pris en compte.

– La périodisation proposée – forcément schématique – se base sur l'évolution historique des méthodologies constituées telles qu'on peut l'observer en France, à la fois en didactique scolaire des langues vivantes étrangères et dans celle du français langue étrangère.

– « Configuration n° 2, tâches scolaires de référence » : dans l'article n° 8 de ma sitographie finale, j'ai présenté en détail ce modèle actionnel de l'explication de textes à la française, où l'on demande aux apprenants de paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer.

– On pourra s'étonner de l'absence de la méthodologie audiovisuelle dans ce tableau. Il est certain que cette construction didactique relève déjà de la configuration didactique n° 3 en ce qui concerne l'objectif social de référence, et que ses concepteurs ont été sur ce point des précurseurs. Mais cette méthodologie ne correspond pas historiquement à une « configuration didactique » dans le sens où je l'entends, dans la mesure où elle n'est pas parvenue, contrairement aux méthodologies traditionnelle, directe-active et communicative, à construire une approche culturelle qui soit originale et cohérente avec son approche langagière : quand les méthodologues audiovisualistes se sont enfin intéressés à la culture en tant qu'objectif de référence à part entière (dans le cadre du dit « passage au niveau 2 » de la fin des années 60-début des années 70), leur réflexion a débouché sur un projet de « méthodologie des documents authentiques » qui n'a pas abouti, leurs propositions de mise en œuvre correspondante ne faisant que reprendre ou retrouver, pour la plupart, celles de la configuration didactique en vigueur à l'époque dans l'enseignement scolaire (la n° 2).

2.2 Quelques commentaires sur ce tableau

Depuis les quatre dernières décennies, c'est-à-dire pendant la durée d'une carrière d'enseignant, on a assisté successivement à trois déplacements significatifs de l'objectif social de référence, sous la pression des processus simultanés de diversification linguistique et culturelle de nos sociétés, d'intégration européenne et de mondialisation :

– Dans la période 1900-1960, l'objectif social de référence était de rendre les élèves capables de maintenir plus tard le contact avec la langue-culture étrangère au moyen des documents authentiques : textes littéraires, encore, mais aussi articles de journaux et de revues, émissions de radio et de télévision, etc. L'exercice scolaire de référence, l'explication de textes à la française, regroupe précisément un ensemble de tâches supposées permettre d'exploiter au mieux chaque document pour la poursuite de cet objectif.

Le « parler sur » le texte fournit l'occasion de l'entraînement langagier, en même temps que l'outil devant permettre de mobiliser des connaissances culturelles antérieures (interprétation) ou de découvrir de nouvelles connaissances culturelles soit extraites du document (extrapolation), soit apportées par l'enseignant ou recherchées par les apprenants à cette occasion.

– Au début des années 70, lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (avec les différents *Niveaux seuils* du Conseil de l'Europe). Cette nouvelle approche s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaît pas, l'enjeu naturel est la communication dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun *sur* l'autre, et non action de chacun *avec* l'autre (« co-action »), comme dans la configuration n° 5.

Le « parler avec » (qui est simulé en classe pour y fournir l'occasion de l'entraînement langagier) exige des interlocuteurs en société, pour que l'échange d'informations y soit le plus rapide et efficace possible, qu'ils maîtrisent les représentations culturelles croisées (celles qu'ils ont hérité de leur culture, et celles qui vont émerger au cours de l'échange). Comme l'écrit clairement l'auteure d'une thèse sur l'interculturel⁴ : « [Il s'agit de] doter l'apprenant d'une compétence culturelle [qui] lui permettra de parler de sa propre culture, d'être prêt à s'ouvrir, de respecter les différences, de s'intéresser aux convergences *pour pouvoir communiquer efficacement*. » (p. 108, je souligne)

– Dans les années 90 émerge parallèlement un nouvel objectif social de référence, qui est de préparer les élèves à cohabiter harmonieusement dans une société qui sera de plus en plus multilingue et multiculturelle. Une « didactique du plurilinguisme » est depuis lors en gestation⁵, dont l'avenir dira si elle parvient à se constituer en tant que telle.

Ce nouvel objectif social apparaît dans le *CECR*, en particulier dans le Chapitre 8, lequel « 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 » (p. 6). Les auteurs du *CECR* ont donné à ce nouvel objectif suffisamment d'importance pour ajouter aux composantes « classiques » de la compétence de communication – celles de réception, production et interaction – une nouvelle composante indispensable dans ce type de société, celle de *médiation*.

– Enfin, le *CECR* amorce, avec la perspective actionnelle, la prise en compte d'un autre objectif social émergent lié à la poursuite de l'intégration européenne, et qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou encore dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil, dans la langue des enseignants... ou en anglais. Il ne s'agit plus seulement de *parler avec* les autres, ni d'*agir sur* eux, mais d'*agir avec* eux en langue étrangère.

L'émergence de la compétence de médiation, même si les auteurs du *CECR* n'en donnent aucun exemple en milieu professionnel, s'explique sans doute aussi par la place que cette compétence occupe naturellement dans le cadre d'activités collectives suivies, où tout le monde ne peut pas tout faire, mais où chacun doit être tenu au courant de ce qu'ont fait les autres : que l'on pense par exemple au nombre de rapports écrits circulant à l'intérieur des entreprises.

Cet « agir avec les autres » que j'appelle « co-action » implique non plus seulement d'avoir une bonne image de l'Autre (des *représentations* positives), comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec les autres les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action⁶.

Dans les conceptions, on retrouve donc les « valeurs », qui constituaient l'élément de référence de la « compétence transculturelle » (configuration n° 1). Contrairement aux valeurs humanistes, ces valeurs-ci ne sont pas considérées comme universelles, mais liées au type d'action commune et à son environnement (par exemple lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise »). On assiste donc actuellement, en didactique de la

⁴ NIKOU Théodora : *L'interculturel : une autre perspective pour l'enseignement du français langue étrangère (Grèce : enseignement secondaire public)*, Montpellier-III, juin 2002.

⁵ Voir par exemple Billiez Jacqueline (dir.) 1998 *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

⁶ Il me semble que ce sont toutes ces composantes qui sont comprises dans le terme de « conception » lorsqu'il est appliqué à l'action. Cf. ce que l'on entend par partager/ne pas partager avec quelqu'un la même conception de l'action politique, éducative, syndicale, humanitaire, etc.

culture, à un « bouclage historique » sur les valeurs, et y compris sur les valeurs universelles : depuis quelques années se multiplient dans les manuels de français langue étrangère des thèmes culturels tels que l'écologie, le commerce équitable ou le développement durable.

On comprend dès lors la grande confusion didactique qui règne dans le *CECR* et la grande prudence méthodologique de ses auteurs⁷, qui se retrouvent historiquement à cheval entre trois configurations différentes :

– la configuration n° 3, celle de l'approche communicative dont ils se réclament encore et qui est massivement utilisée dans toute la partie évaluation de leur document : cf. par exemple, dans le tableau des « Niveaux communs de compétences – Échelle globale » (p. 25), l'importance du recours à la communication et aux situations de communication pour la description des niveaux A1 à B2 ;

– et les configurations n° 4 et n° 5, dont ces auteurs peuvent d'autant moins proposer la moindre ébauche de construction didactique qu'ils reconnaissent honnêtement n'avoir à leur disposition ni théorie linguistique (cf. p. 89), ni théorie cognitive (cf. p. 108). Ni même de théorie de la compétence langagière (cf. p. 23), ce qui est encore plus gênant étant donné que leur document propose des échelles de niveaux de compétences utilisées actuellement par tous les pays européens pour rationaliser et harmoniser leur enseignement des langues étrangères.⁸ Faut-il penser que les responsables de tous ces pays considèrent suffisant l'argument d'autorité utilisé par Didier sur la 4^e de couverture de l'édition papier du *CECR*: « Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes [*sic*!] de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe » ? Les futurs historiens auront certainement à s'interroger sur ce surprenant décalage entre le très fort succès international de ce document et sa très faible fiabilité scientifique.

– Le modèle d'évolution des configurations didactiques présenté dans le tableau ci-dessus fait apparaître deux grands constantes historiques qui ont traversé toutes les configurations didactiques passées, à savoir la 1, la 2 et la 3 (la 4 et la 5 étant actuellement en gestation).

a) La première constante est l'articulation étroite entre les deux objectifs de référence, à savoir l'objectif langagier et l'objectif culturel : le premier est au service du second dans les configurations n° 1 et 2 ; à l'inverse, dans la configuration n° 3, c'est le second qui est mis au service du premier (la maîtrise des représentations culturelles est considérée comme indispensable à une bonne communication langagière) ; il me semble que les deux dernières configurations qui émergent simultanément dans le *CECR* (la 4 et la 5) devraient impulser un rééquilibrage en faveur de l'objectif culturel, ce mouvement ayant d'ailleurs commencé dans les années 90 avec la montée en puissance de l'approche interculturelle indépendamment de l'approche communicative.⁹

b) La deuxième constante est la relation d'homologie qui s'est constamment imposée en didactique des langues-cultures entre les deux « agir » de référence, à savoir l'action sociale (ou d'usage) et la tâche scolaire (ou d'apprentissage) : en d'autres termes, dans les configurations didactiques passées on a toujours privilégié comme activité d'apprentissage celle qui ressemblait le plus à l'activité d'usage visée. Dans l'AC, par exemple, pour former les apprenants à communiquer plus tard en tant qu'usagers en société, on leur demande de communiquer en classe comme s'ils étaient des usagers en société (c'est donc la mise en œuvre de ce principe d'homologie maximale qui y provoque la nécessité du recours constant à la simulation).

⁷ Cf. « le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix (p. 110).

⁸ Pour les citations correspondantes, on pourra se reporter au document n° 11 de la sitographie finale.

⁹ Notons au passage que cette constante historique justifie à elle seule l'appellation « didactique des langues-cultures » proposée depuis longtemps par Robert Galisson, et dont je souhaite personnellement qu'elle continue à se généraliser.

Si ce principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner (et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement), ce qui s'annonce logiquement avec la PA est une réactivation de la « pédagogie du projet », construction didactique disponible en pédagogie générale depuis des décennies¹⁰, et qui se définit précisément par ses finalités d'éducation à la citoyenneté et de formation au travail collectif. Le processus a déjà commencé dans les manuels de français langue étrangère et de langues vivantes étrangères en France, et le phénomène ne se limite pas aux seules langues dans l'enseignement scolaire français, mais concerne toutes les disciplines. On peut prédire aussi, dans les années à venir, l'importation en France d'une autre construction didactique disponible de mise en œuvre de la perspective actionnelle, à savoir l'approche par les tâches anglo-saxonne (*Task Based Learning*), construction que la France, contrairement à d'autres pays européens (comme l'Espagne, par exemple) a jusqu'à présent largement ignoré.

3. Du paradigme de la communication au paradigme de l'action

Je signalais au début de cet article que l'une des conditions nécessaires pour un changement de configuration didactique était « un nouveau paradigme permettant de remettre en cohérence l'enseignement-apprentissage de la langue et l'enseignement-apprentissage de la culture dans un nouveau modèle global de construction didactique (sur quoi construire le changement ?) ». Comme régulièrement dans l'histoire, c'est dans le domaine de la gestion d'entreprise que se sont produites d'abord les ruptures paradigmatiques qui ont ensuite atteint la didactique des langues-cultures (DLC). Cela a été le cas par exemple avec l'« orientation client (cf. les enseignes « Client Roi »...), qui a précédé d'une bonne dizaine d'années au moins la « centration sur l'apprenant ». C'est à nouveau le cas avec le passage du paradigme de la communication au paradigme de la co-action, qui a accompagné logiquement, dans les entreprises innovantes, la mise en place de l'« orientation projet ».

Pour ne pas allonger outre mesure cet article, je renvoie mes lecteurs aux entrées n° 9 et 11 de la sitographie finale, où je présente et illustre ce parallélisme historique entre le management et l'enseignement, ainsi qu'un certain nombre d'idées émergentes avec ce nouveau paradigme actionnel, que l'on peut résumer dans les quelques énoncés suivants : « La co-action n'implique pas seulement la communication ». « La communication peut gêner la co-action. » « La co-action détermine la communication en amont (sa production) et en aval (son utilisation). »

Ce qui nous intéresse plus directement ici, c'est la manière dont ce nouveau paradigme peut générer une nouvelle articulation entre la didactique de la langue et la didactique de la culture, nécessaire à la construction d'une nouvelle configuration didactique. Sur cette problématique qui sera, j'en suis persuadé, centrale dans les années à venir, je vois pour l'instant deux pistes ouvertes :

a) La co-action est conçue comme un nouvel outil plus puissant que la simple intercommunication au service de la compréhension interculturelle. C'est ce qu'affirme le sociologue Jacques DEMORGON à partir de sa très longue expérience d'animateur des rencontres de l'OFAJ, Office Franco-Allemand pour la Jeunesse :

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.¹¹ (je souligne)

b) La co-action, lorsqu'elle se maintient dans la durée, génère à la fois une langue commune, et une « co-culture » dans le sens d'un ensemble de conceptions partagées. C'est l'idée que je

¹⁰ Cf. en particulier la dite « pédagogie Freinet », qui s'élabore en France dès les années 30.

¹¹ DEMORGON Jacques, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, 2005.

défendais déjà en 2001 dans un article dont le sous-titre était « vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » (voir l'entrée n° 2 dans la sitographie finale).

4. Une nouvelle conception du changement

Le même Jacques DEMORGON développe ainsi dans un ouvrage de 2005 une *Critique de l'interculturel* (titre de ce livre) dans le cadre des sociétés multiculturelles actuelles, où se maintient un contact permanent entre des cultures différentes :

Multiculturel, interculturel, transculturel ne sont que les pôles opposés mais complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains.

En fait, la querelle des idéologies qui s'appuient préférentiellement sur l'une ou l'autre de ces notions nous détourne de la recherche toujours difficile des possibilités adaptatives singulières.

[...] Dans l'idéologie différentialiste du multicultural, on dit que chacun peut demeurer ce qu'il est, sans dire à quel niveau de pouvoir.

Dans l'idéologie d'un interculturel ou d'un transculturel qui se présentent comme généreux, on dit que nous pouvons devenir ensemble, sans dire quelles équilibres nous devons réaliser pour y parvenir.

[...] Les trois notions sont moins à considérer comme des solutions opposées de nos difficultés que comme des moments diversement orientés dans nos difficiles adaptations. (p. 166).

Ce sociologue adopte par ailleurs la même position en ce qui concerne les contacts entre individus. Ce qu'il appelle l'« apprentissage interculturel » suppose qu'il y ait simultanément en permanence au moins deux cultures en présence (qu'il y ait du multicultural, donc), qu'il y ait un minimum de valeurs communes au nom desquelles ce contact va être recherché des deux côtés (qu'il y ait du transculturel, donc), et ce contact va inévitablement produire des connaissances réciproques (du métaculturel). Il considère enfin que « 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* » (je souligne). L'ensemble de ces « nouvelles réponses culturelles » produites par des co-acteurs, correspond très précisément à ce que je définis pour ma part comme « co-culture », c'est-à-dire une culture partagée par et pour l'action collective.

On se rend compte du coup de l'importance décisive, dans le couple « approche communicative-approche interculturelle » tel qu'il s'est historiquement constitué en didactique des langues-cultures dans les années 70, des aspects *personnel, initial* et *ponctuel* du contact considéré, de type rencontre au cours d'un voyage touristique, modèle de situation de communication précisément retenu par les auteurs des *Niveaux seuils* : la problématique développée par J. Demorgon apparaît en effet seulement, mais alors inévitablement, dans le cas du maintien d'un contact *suivi*. On ne peut envisager en effet un contact prolongé à plusieurs que si l'on se propose de faire quelque chose ensemble, que si l'on a un projet commun : *la problématique de l'interculturel, dès le moment où le contact est pensé sur les modes duratif et collectif, se transforme en problématique du co-culturel.*

Même si l'on souhaite poursuivre un objectif limité à ce qu'il est convenu d'appeler l'« éducation interculturelle », il n'est pas du tout évident que l'approche interculturelle doive être la seule utilisée, ni même qu'elle doive être l'approche privilégiée. Le passage suivant d'un article de Claudie BERT, qui tire le bilan de nombreuses recherches sociologiques sur la question des moyens de lutte contre les stéréotypes négatifs, me paraît particulièrement éclairant à ce propos :

Quatre voies principales ont été tentées [pour modifier les stéréotypes] :

(1) La loi : les lois contre la discrimination peuvent être mal accueillies dans un premier temps mais s'imposent à la longue, comme aux États-Unis.

(2) L'information et l'appel à la raison : les préjugés résistent aux faits, mais la persistance peut être payante. Une équipe israélienne, pour modifier l'image négative que des écoliers de 12 ans avaient des enfants arabes, a mis au point un programme

se déroulant sur six séances et sous deux formes : soit une lecture d'histoires, soit une projection de films, mettant en scène des enfants israéliens et arabes, et suivie d'un débat. Ce programme a été efficace – un peu plus avec le matériel audiovisuel.

(3) Le contact : mettre en contact élèves, résidents, soldats, etc. d'ethnies différentes est la méthode qui a été la plus employée. Elle peut réussir, a-t-on établi, si les membres des deux groupes se rencontrent sur un pied d'égalité, et s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître.

(4) La coopération : si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. Revenons à l'expérience de M. Sherif¹² : après avoir transformé en ennemis les adolescents des deux camps de vacances, on essaie de les rapprocher au moyen d'activités en commun (repas, sport). Cela ne suffit pas. On leur propose alors des « buts supraordonnés », c'est-à-dire d'intérêt commun aux deux groupes, tels que dépanner le camion qui rapporte des vivres pour tous : l'hostilité s'atténue puis disparaît, et des amitiés inter-groupes finissent par se nouer.¹³ (p. 47, souligné dans le texte, la numérotation est mienne)

On reconnaît en effet dans cette synthèse, de (1) à (4) – et dans le même ordre !... – les approches correspondant respectivement aux configurations didactiques qui se sont succédé dans notre discipline : la n° 1 (travail sur la compétence transculturelle), la n° 2 (travail sur la compétence métaculturelle), la n° 3 (travail sur la compétence interculturelle) et la n° 5 (travail sur la compétence co-culturelle). Ce qui est cité en (1) peut aussi être interprété comme correspondant à la configuration didactique n° 4, les lois s'appuyant sur des valeurs s'imposant à tous (ce qui renvoie au transculturel), mais visant à imposer aussi des comportements acceptables par tous (ce qui renvoie au multiculturel). C'est le cas des deux exemples donnés ici d'« activités en commun » (repas, sport), qui sont certes des activités collectives, mais qui ne nécessitent pas de projet commun au-delà de ces activités elles-mêmes, et qui peuvent être gérées sur la base d'une simple acceptation de comportements communs (les règles de bienséance à table, les règles du jeu dans les activités sportives).

Les deux modèles présentés ici, par J. Demorgon et C. Bert, ont en commun de proposer une conception du changement que l'on peut qualifier de complexe, parce qu'ils considèrent les différents moyens de gestion d'une même problématique (la régulation des échanges humains) à la fois comme opposés et complémentaires. C'est ce modèle complexe qui me semble adapté aux enjeux actuels auxquels est confrontée la didactique des langues-cultures : il n'y a aucune raison de privilégier *a priori* quelque configuration didactique que ce soit parmi toutes celles qui se sont succédé et qui émergent actuellement dans notre discipline, y compris la dernière (qui n'a pas à être considérée pour cette raison comme étant la meilleure dans l'absolu, ni la meilleure partout et toujours) : un enseignant doit être capable de sélectionner, hiérarchiser, combiner et articuler toutes ces configurations didactiques, qui font partie de l'héritage professionnel collectif, en fonction de l'ensemble des paramètres de son propre environnement d'enseignement, à commencer par les finalités et objectifs de l'institution dont il dépend ainsi que les attentes et besoins de ses apprenants.

5. Quelle stratégie de changement ?

La phrase précédente nous amène tout naturellement à la dernière question qui me reste à aborder parmi celles que j'ai présentées au début de cet article, à savoir la stratégie de changement (avec qui conduire le changement ?).

Là encore, l'histoire de la didactique des langues-cultures nous montre une succession de modèles idéologiques différents : révolutionnaire, réformiste et technocratique – dans l'ordre chronologique correspondant aux méthodologies directe, active et audio-visuelle.¹⁴ Je crois savoir qu'en Italie, le passage à l'approche communicative avait été géré sur un modèle très

¹² M. Sherif *et al.*, *Intergroup Conflict and Cooperation : The Robberts Cave Experiment*, University of Oklahoma Books Exchange, 1961.

¹³ Claudie Bert, « Les stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, juin 2003, pp. 46-47.

¹⁴ Pour plus de détails sur les différents modèles idéologiques du changement en didactique des langues-cultures, qui se calque étroitement sur les modèles idéologiques du changement social de l'époque, je renvoie à mon article cité en entrée n° 11 dans la sitographie finale.

participatif, à l'initiative et avec la collaboration intensive des associations d'enseignants de langue.

Si c'est le cas, nous sommes actuellement en pleine période de régression, parce qu'il faut bien constater que la stratégie de changement didactique actuellement à l'œuvre en Europe pour la didactique des langues-cultures est de type bureaucratique : elle s'appuie massivement sur la référence aux « experts » du Conseil de l'Europe et à leur *Cadre européen commun de référence pour les langues* (bien plus il me semble que le passage à l'approche communicative ne s'était appuyée à l'époque sur les *Niveaux seuils*), et elle est imposée depuis quelques années à coups de textes officiels. On peut s'étonner que les associations européennes d'enseignants, qui devraient pourtant militer pour une stratégie de type participatif, soient en général aussi passives devant l'imposition autoritaire d'une harmonisation forcée sur la base d'un texte par ailleurs très discutable du point de vue scientifique¹⁵, et pourtant si peu contesté et si souvent cité qu'il a fini par devenir un « *Cadre européen commun de révérence* ». ¹⁶ On peut s'étonner que les enseignants scolaires de langues vivantes, qui ont pourtant comme mission, comme tous leurs collègues des autres disciplines, la formation de l'esprit critique de leurs élèves, soient collectivement si en retard dans une remise en cause de l'idéologie de l'expertise par ailleurs bien avancée chez d'autres citoyens dans d'autres domaines sociaux.

Comme je l'écrivais à la fin d'un autre article récent¹⁷, auquel j'emprunterai à quelques mots près ma conclusion : il est temps désormais, pour les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (ils sont informés ou ils s'informent des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils interviennent d'emblée comme partie prenante d'une action collective de changement collectif). Mais il faut aussi, comme nous l'avons vu, qu'ils changent leur conception même du changement : en tant que membres d'une profession consciente d'être riche d'une expérience séculaire, le changement consiste désormais pour eux tout autant à construire l'innovation qu'à se réapproprier leurs traditions.

¹⁵ Les quelques critiques que j'ai faites ici au passage ne sont rien par rapport au véritable « tir de barrage » effectué par les didacticiens allemands dès 2002 : voir Karl-Richard BAUSCH *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Le CECR en discussion ». Actes du 22^e Colloque de printemps (2002) pour la recherche sur l'enseignement de langues étrangères]. Tübingen (Narr), 2003. Un article va être consacré à ces Actes dans un prochain numéro des *Langues modernes* (n° 2, avril-mai-juin 2008) consacré entièrement au CECR : Anne FRIEDERIKE DELOUIS, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ».

¹⁶ Cf. le titre de ma conférence citée en n° 10 dans la sitographie finale.

¹⁷ Christian PUREN, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. On retrouvera aussi une bonne partie des idées que je présente ici, dans un article que j'ai publié dans le numéro précédent de la même revue : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40.

SITOGRAPHIE DE L'AUTEUR

1. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>. Article publié dans *Les Langues modernes* en 2001, mis en ligne septembre 2006
2. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Article publié dans *Les Langues modernes* en 1998, mis en ligne en mai 2007.
3. « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures », Université de Strasbourg, 29 novembre 2002. <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren>. Conférence vidéoscopée.
4. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>. Conférence sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit, mise en ligne en septembre 2006.
5. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>. Article mis en ligne en septembre 2006.
6. « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php3?article437>. Article mis en ligne en septembre 2006
7. « L'évaluation a-t-elle encore un sens ?" <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36>. Article mis en ligne en 2006.
8. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>. Article mis en ligne en octobre 2006.
9. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Université de Poitiers, 24 novembre 2006. <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>. Conférence vidéoscopée.
10. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>. Conférence en ligne sous forme de présentation sonorisée.
11. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». Article publié dans *Cuadernos de Filología Francesa* en octobre 2007. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>. Article mis en ligne en novembre 2007.