

Article publié pp. 6-15 en « Préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations* n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, 2013, 92 p.

LA COMPÉTENCE CULTURELLE ET SES COMPOSANTES

Christian PUREN
www.christianpuren.com

Note pour cette réédition en ligne

Je reprends dans cet article, en l'appliquant à la problématique étudiée dans ce numéro de revue (la formation des publics migrants et des adultes en formation de base), mon « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/.

Introduction

Cet article a été rédigé à la demande de la rédaction de la revue *S&F–Savoirs et formation Recherches & Pratiques*, en fonction de l'objectif de ce numéro 3, qui était de s'interroger sur concept de culture, sur la définition de la « compétence culturelle » ainsi que sur la place de cette compétence culturelle « dans la formation des publics migrants et des adultes en formation de base ».

1. Une nécessaire démarche de clarification et mise en ordre conceptuelles

Pour appréhender une problématique aussi complexe que celle de la compétence culturelle en limitant au maximum approximations et confusions, il me semble nécessaire de commencer par définir le champ conceptuel dans son ensemble – et le concept générique correspondant ne peut être que celui de « compétence culturelle », puisque c'est le plus général en langue –, puis de définir ses différentes composantes – et ce que l'on appelle l'« interculturel » et le « pluriculturel » ne peuvent être que deux composantes différentes de cette compétence culturelle générale. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra appréhender la complexité de l'ensemble en termes d'articulations, de combinaisons ou d'intersections possibles entre ces différentes composantes, ainsi qu'avec les autres que nous verrons plus avant.

Dans les années 1970-1980, on définissait la « *compétence* communicative » par l'énumération de ses *composantes* : par exemple « composante linguistique », « composante discursive », « composante référentielle » et « composante socioculturelle », pour reprendre l'un des modèles les plus connus en FLE, celui proposé par Sophie MOIRAND dans son ouvrage de 1982.¹ Il en est de même

¹ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 188 p.

dans le *CECRL*, où la « compétence à communiquer langagièrement » (titre du chap. 1.1.2, p. 17) est présentée ainsi :

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. (p. 17)

Ces « composantes » sont ensuite reprises et développées dans le même chapitre sous l'appellation de « compétences » (« compétence linguistique », p. 17 ; « compétence socio-linguistique » et « compétence pragmatique », p. 18), mais elles n'en restent pas moins conçues comme des parties constitutives d'une compétence générale, à savoir la « compétence de communication langagière ».

Je ne vois vraiment pas pourquoi et comment on pourrait se passer pour la culture, qui est un objet au moins aussi complexe que la langue, d'un cadre conceptuel structuré de manière identique, afin de permettre ce que l'on appelle en logique une « définition par extension » : pour la culture aussi, il faut un concept générique – et ça ne peut être que « compétence culturelle » – et ensuite une liste des différentes composantes, dont feront forcément partie les composantes interculturelle et pluriculturelle, même si on les nomme « compétences ». Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut définir rationnellement ces différentes composantes les unes par rapport aux autres : on a besoin de connaître ce qui les réunit, ce qu'elles ont en commun, avant de pouvoir les organiser les unes par rapport aux autres en fonction de ce qui les distingue : les différences ne peuvent apparaître clairement que sur un fond de ressemblance. Il se trouve que cette règle ne vaut pas seulement pour le travail conceptuel, mais aussi pour la « découverte » ou la « rencontre interculturelle », où les différences ne peuvent être appréhendées qu'à partir et en fonction de la reconnaissance des ressemblances, qui suppose l'existence d'un « transculturel » (qui correspond, comme nous le verrons plus avant, à une autre composante de la compétence culturelle).

Cette mise en ordre conceptuelle me semble non seulement nécessaire, mais urgente, et cela pour plusieurs raisons :

(1) Parce que l'interculturel a eu tendance depuis trois décennies – les institutions internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO ou le Conseil de l'Europe, les didacticiens spécialistes et leurs nombreuses publications aidant –, à envahir tout le champ conceptuel de la culture en didactique des langues-cultures. On en est venu par exemple à ne parler éventuellement du « culturel », dans les colloques et revues, qu'à l'occasion de l'étude de l' « interculturel » (c'est ce que l'on appelle plaisamment « marcher sur la tête »...) ; ou encore à considérer comme relevant de l'approche interculturelle la comparaison explicite de réalités culturelles, comparaison qui relève en réalité de ce que l'on peut appeler le « métaculturel » : l'approche comparative porte en effet sur les connaissances, alors que l'approche interculturelle porte sur les *représentations*.² Même si l'on considère – ce qui est discutable, mais admettons-le pour l'occasion – que les connaissances peuvent faire évoluer les représentations, on distingue bien alors, malgré tout, une approche métaculturelle qui serait un moyen au service d'une approche interculturelle.

² Dans « métaculturel », le préfixe « méta » a le sens qu'il a dans « métalinguistique » ou « métalangage » : le métalinguistique / le métaculturel correspondent à des connaissances sur la langue / la culture qui permettent de parler sur elles (en mobilisant les connaissances acquises) et de les étudier (d'en tirer de nouvelles connaissances). C'est une approche comparative – de comparaison des connaissances entre la culture 2 et la culture 1 – que proposent dans le meilleur des cas les auteurs de la très grande majorité des manuels de langue étrangère, quand ils ne se limitent pas à un simple apport d'informations culturelles au moyen de documents (fabriquées ou authentiques) dont les apprenants sont seulement invités à extraire de nouvelles connaissances.

(2) Parce que la Division des Politiques Linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe a récemment aggravé la confusion ambiante en abandonnant sans débat public et sans plus d'explications, depuis la publication du *CECRL*, le concept de « pluriculturel » – qui y était largement développé dans le cadre d'une nouvelle « compétence plurilingue et pluriculturelle » annoncée –, pour revenir au seul concept d'« interculturel » : depuis le milieu des années 2000, les publications du DPL mettent en avant la « compétence » ou l'« éducation plurilingue et interculturelle », diffusant ainsi une expression conceptuellement aussi confuse que bancale.³

(3) Parce que les enjeux de l'éducation (a) métaculturelle, (b) interculturelle et (c) pluriculturelle sont différents : il s'agit en effet de préparer les apprenants, respectivement, (a') à poursuivre un apprentissage individuel de la culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés ; (b') à découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans la rencontre avec des natifs ; (c') à vivre en permanence dans un environnement multilingue et multiculturel, comme lorsque, en tant qu'étranger, on s'installe définitivement ou du moins durablement dans un nouveau pays.

(4) Parce qu'avec le nouvel objectif social et la nouvelle situation sociale de référence que les auteurs du *CECRL* ont fixés désormais à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères en Europe – celui de former un « acteur social » dans une société multilingue et multiculturelle –, il ne s'agit plus seulement de préparer les apprenants à vivre avec les autres, mais à agir avec eux, aussi bien dans le domaine public – pour « faire société » avec les autres citoyens – que dans le domaine professionnel, pour travailler ensemble au sein d'une même entreprise.⁴

2. Les différentes composantes historiques de la compétence culturelle

Le tableau suivant présente schématiquement les différentes composantes de la compétence culturelle telles qu'elles ont été privilégiées au cours de l'évolution de la didactique des langues cultures. En termes de méthodologie constituée ou d'orientation méthodologique, elles correspondent respectivement (1) à la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction, dominante jusqu'à la fin du XIX^e siècle, (2) à la méthodologie active, méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des années 1920-1960, (3) à l'approche communicative des années 1970-1990⁵, (4) à ce que l'on appelle actuellement « la/les didactique(s) du plurilinguisme »⁶, et (5) à la perspective actionnelle.

³ Cf. en particulier la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* du Conseil de l'Europe, et les documents les plus récents qui s'y trouvent. En ligne (dernière consultation 18 janvier 2013) : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf.

Pour une critique de cette expression et plus généralement du comportement fort cavalier des « experts » de la Division des politiques linguistiques vis-à-vis des chercheurs, cf. mon « Blog-Notes » en date du 21 juin 2012. En ligne : <http://www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/>.

⁴ J'ajouterais dans ma conclusion le domaine éducationnel ; concrètement, pour ce qui nous intéresse ici, il s'agit des cours de langue-culture étrangère, qui constituent de véritables entreprises collectives où l'enjeu, de même, n'est pas seulement de mieux se connaître et se respecter les uns les autres, ni même de vivre harmonieusement, mais de travailler efficacement ensemble, professeur et apprenants.

⁵ La méthodologie audiovisuelle n'apparaît pas dans ce tableau parce qu'elle n'a pas développé de composante spécifique de la compétence culturelle. Les premières propositions concernant « l'enseignement de la civilisation » en FLE se feront, à partir du début des années 70, dans le cadre de la réflexion sur le « niveau 2 » (post-audiovisuel), et elles aboutissent à une « méthodologie des documents authentiques » où l'on retrouve privilégiée la composante métaculturelle, comme dans la méthodologie active des années 1920-1960.

⁶ Cf. le tableau des différentes mises en œuvre existantes de cette « didactique du plurilinguisme » dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, septembre 2010, ANNEXE V, « Démarches et activités d'apprentissage », pp. 105-110. En ligne (dernière consultation 16 janvier 2013) : www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	langagières	culturelles
			traduire	reconnaître
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ⁷
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ⁸
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation ⁹	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions ¹⁰		co-agir

⁷ Ces activités correspondent aux différentes tâches auxquelles on entraîne les apprenants dans l' « explication de textes à la française », qui est resté jusqu'il y a très peu de temps le modèle de l'épreuve de langue au baccalauréat français. Cf. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », chap. 2.2, « Modèle d'analyse par tâches », pp. 7-18. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.

⁸ L'approche interculturelle, qui vise la composante interculturelle de la compétence culturelle, est historiquement liée à l'approche communicative, qui vise la communication langagière.

⁹ Les activités de médiation, dont on trouve une liste d'exemples dans le CECRL p. 71 – où elles sont mal classées parmi les activités de communication (4.4 Activités de communication langagière et stratégies, pp. 48 sqq.; 4.4.4 Activités de médiation et stratégies, pp. 71-72) – sont les activités langagières spécifiquement exigées par la vie et le travail en milieu multilingue. La médiation a la particularité de se produire aussi bien en langue qu'en culture – la compétence stratégique d'un citoyen dans une société multilingue et multiculturelle est la capacité à agir comme médiateur langagier et médiateur culturel), comme c'était d'ailleurs le cas pour l'interaction de l'approche communicative (les phénomènes d'interculturalité sont les produits d'une interaction culturelle).

¹⁰ La composante co-culturelle est la composante culturelle spécifiquement visée par la perspective actionnelle. La conception est à cette perspective actionnelle ce que les représentations étaient à l'approche communicative-interculturelle. Sur ce concept de « conception » (de l'action), cf. mon document « Composantes sémantiques du concept de 'conception' [de l'action] ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/>.

Une fois les composantes culturelles ainsi différenciées, on peut analyser les situations où elles s'articulent, se combinent ou se superposent partiellement. Quelques exemples :

(1) Pour vouloir et pouvoir établir un contact positif avec un étranger (et mettre alors en œuvre la composante interculturelle de la compétence culturelle), il faut préalablement avoir reconnu chez lui un être humain et un être culturel à part entière, comme soi-même, et considérer que toute culture est susceptible d'enrichir toute autre : tout cela correspond à la mise en œuvre de valeurs universelles (composante transculturelle).

(2) Les contacts interculturels, lorsqu'ils se maintiennent dans la durée au sein de la même société, produisent forcément des phénomènes de métissage, c'est-à-dire du pluriculturel.

(3) Historiquement, l'approche interculturelle s'est constituée par rapport à la situation sociale de référence de l'approche communicative, celle qui a été prise en compte par les auteurs des *Niveaux Seuil* du début des années 1970, à savoir le voyage touristique, où il s'agit de rencontres *initiales* et *ponctuelles* avec des étrangers de passage : on retrouve cette liaison structurelle entre les deux approches dans l'expression consacrée et très utilisée de « dialogue interculturel » (« dialogue » renvoyant à « communication »), ainsi que dans la présence du sème inchoatif (indiquant qu'il s'agit du début de l'action) dans toutes les expressions équivalant à ce que l'on appelait auparavant « l'enseignement de la civilisation » : « *rencontre, approche, découverte, sensibilisation* interculturelles ». Mais dès qu'il y a répétition et continuité dans la durée, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de vivre et de travailler ensemble, la composante interculturelle de la compétence culturelle ne suffit pas, et les composantes pluriculturelle et co-culturelle se trouvent forcément mobilisées. Un étranger qui s'installe en France et commence à vivre et travailler dans ce pays va bien sûr devoir gérer de nombreuses situations de contact interculturel, mais la composante interculturelle de la compétence culturelle qu'il mettra alors en œuvre ne sera qu'**un moyen** au service de l'acquisition des composantes pluriculturelle et co-culturelle, et non plus **une fin en soi** comme cela est le cas au cours des voyages touristiques, où il s'agit seulement de situations où l'on rencontre pour la première fois des étrangers que l'on va quitter très vite, et définitivement.

(4) Dans un article intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles » (www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/), je cite le sociologue Jacques DEMORGON¹¹, qui explique ainsi pourquoi il faut tenir compte, dans les sociétés actuelles, à la fois du multi-, du trans- et de l'interculturel :

Prenons le cas de l'Europe, si discuté en ce moment. On y trouve incontestablement des situations multiculturelles, non seulement entre les nations européennes mais à l'intérieur de nombre d'entre elles. Parfois, elles s'accompagnent même de conflits violents qui s'éternisent comme ceux du Pays Basque sinon d'Irlande du Nord. En même temps, beaucoup, en Europe, tentent de promouvoir une unité transculturelle. L'interculturel est écarté dans les deux perspectives, il est vrai, de façon différente et même opposée. Par rapport aux stratégies d'opposition multiculturelles, il fait figure d'illusion idéaliste. Par rapport au transculturel, il passe pour un agitateur des différences culturelles, alors qu'il faut, au contraire, souligner les ressemblances.

¹¹ Jacques DEMORGON, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005, pp. 395-407. Voir aussi, du même auteur, deux de ses ouvrages qui nous intéressent directement ici, comme on peut s'en rendre compte à la seule lecture de leurs titres : *Complexité des cultures et de l'interculturel* (Paris : Anthropos, 2000, 332 p.) et *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie* (Paris : Economica/Anthropos, 2005, 222 p.)

Ainsi, on comprend mieux l'erreur de ceux qui misent sur l'interculturel comme solution. [...] Certes, sous leurs diverses formes, le multiculturel, le transculturel et l'interculturel ont pu être pris pour des solutions satisfaisantes, successivement selon les moments, et même simultanément dans des lieux différents. Il serait sage de voir que le maintien de cet antagonisme ternaire est une précaution par rapport à la complexité du réel dans laquelle nous devons être capables de vivre et d'agir ensemble. (p. 399 et p. 400)

En tant que sociologue, J. Demorgon a recours au concept de « multiculturel », qui correspond simplement au constat d'une coprésence de différentes cultures dans la même société, alors que le concept de « pluriculturel » correspond à un projet de formation de citoyens qui, ayant vécu « une expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres », sont capables de mettre en œuvre « des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux » et « des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestuelle, les mimiques, la proxémique générale) ». ¹² Il n'en reste pas moins que, comme le dirait Monsieur de la Palice, il ne peut y avoir d'interculturalité que s'il y a présence de cultures différentes, et donc multiculturalité, alors même que les contacts interculturels exigent, pour se maintenir dans la durée, des valeurs transculturelles partagées, et qu'ils modifient progressivement les cultures individuelles et collectives. On voit que, contrairement à une approche de la compétence culturelle par la seule composante interculturelle, qui tend à figer les individus en tant que représentants d'une culture déterminée, la prise en compte des différentes composantes de la compétence culturelle permet de retrouver la dynamique fondamentale des processus culturels : on peut endosser et conserver par exemple le costume du Français et son interlocuteur celui de l'Allemand quand la rencontre est première et ponctuelle, mais ces vêtements se trouvent être rapidement bien trop étroits, et même se révéler en partie être des déguisements, lorsqu'il y a début de vie et de travail en commun...

(5) Dans le même article 2011j, je propose cette « validation empirique » de mon modèle, qui montre de même la nécessité d'une combinaison entre différentes composantes de la compétence culturelle (dans ce cas, il s'agit même de la totalité d'entre elles) :

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

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

mais aussi...

<i>... de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;</i>	<i>pluriculturelle</i>
--	------------------------

et il est très utile

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

¹² Cf. le chapitre 6.1.3. du CECRL intitulé « Compétence plurilingue et pluriculturelle » (pp. 105 sqq.), dont sont extraites ces citations.

Conclusion : compétence culturelle et public migrant

J'espère avoir convaincu mes lecteurs qu'en ce qui concerne la compétence culturelle, une clarification est nécessaire, sur la base de composantes nettement différenciées, parmi lesquelles se trouve la composante interculturelle, qui ne peut être que l'une d'entre elles. L'approche interculturelle a été naturellement la composante privilégiée pour la culture, comme l'approche communicative l'a été pour la langue, tant que la situation sociale pour laquelle elles avaient été conçues est restée la référence. Ce n'est plus le cas lorsqu'il s'agit, comme le propose désormais le Conseil de l'Europe, que les citoyens européens soient capables de vivre et de travailler ensemble dans des sociétés multilingues et multiculturelles. Il faut certes s'interroger, comme l'écrit l'une des auteures de ce numéro, sur la formation des professeurs, mais l'état actuel de la réflexion didactique sur la compétence culturelle amène certainement à s'interroger aussi sur la formation des formateurs, et plus en amont encore, sur la recherche et le débat en didactique des langues-cultures.

La situation sociale à laquelle il s'agit de préparer les publics migrants n'est pas celle qui était visée par les approches communicative et interculturelle, puisqu'ils sont appelés à rester durablement en France, et qu'on leur propose un contrat qui n'est pas seulement « d'accueil », mais aussi « d'intégration » :

– La dimension d'« accueil » est naturellement la plus prégnante dans les premiers temps de leur arrivée, où se situent le plus souvent les cours de langue-culture qui leur sont proposés. Il est donc d'autant plus logique d'y insister sur la composante interculturelle (celle de la découverte) qu'elle restera très longtemps fortement mobilisée, dans les premiers mois et même les premières années de présence en France, en mobilisant pour ce faire – parce qu'il est bien difficile de s'en passer dans les classes – la composante métaculturelle.

– Mais il s'agit aussi d'un contrat d'intégration, à la fois sociale et professionnelle. Or la problématique de l'intégration – qui n'est pas du tout celle des approches communicative et interculturelle – renvoie aux objectifs pris en charge par les composantes transculturelle, pluriculturelle et co-culturelle de la compétence culturelle, la composante interculturelle n'étant plus là, comme je l'ai dit plus haut, qu'un moyen au service des premières : l'objectif d'un professionnel étranger en France n'est pas de découvrir, comprendre et respecter les différences entre sa culture et la culture de ses collègues, mais de mettre à profit ces découvertes pour mieux s'intégrer à la culture professionnelle commune tout en l'enrichissant. Cela vaut autant pour le domaine public que pour le domaine professionnel : il n'est pas facile de définir ce qu'est un citoyen et un professionnel, mais on sait au moins que ce ne sont pas des touristes à la recherche de rencontres pour le seul plaisir personnel de l'échange et le seul profit de l'enrichissement individuel.

Il est donc logique de retrouver dans le *Référentiel FLI Français langue d'intégration*¹³, comme je le note dans le chapitre de mon article 2011j consacré à l'analyse de la compétence culturelle dans ce référentiel (chap. 3.5., pp. 25-31) à la fois des références aux composantes transculturelle, pluriculturelle et co-culturelle, ainsi qu'une prise de distance explicite par rapport à l'approche communicative :

Ainsi, l'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise « technique » d'un code de communication, mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil. (p. 7)

La conséquence la plus importante de la prise en compte des composantes pluriculturelle et co-culturelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue-culture étrangère est assurément le

¹³ Ce référentiel est téléchargeable à l'adresse www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/.

retour à une homologie naturelle entre la classe et la société à laquelle on prépare les apprenants. Alors que dans l'approche communicative-interculturelle il s'agissait de préparer les apprenants à communiquer plus tard en société avec des natifs – et comme ils étaient en classe et entre eux, l'enseignant recourait massivement à la simulation communicative –, on retrouve en didactique du plurilinguisme et en perspective actionnelle une homologie naturelle entre situation d'usage et situation d'apprentissage :

– La classe de langue est une véritable société par nature multilingue (il y a au moins la L1 et la L2, et bien plus, en général, dans les cours pour migrants) et multiculturelle (même en didactique scolaire, il y a au moins la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage, lesquelles ont forcément très diverses lorsque les apprenants viennent de pays différents).

– La classe est une microsociété à part entière où les apprenants, dans l'espace de la salle de classe et le temps du cours, ont à réaliser entre eux et avec l'enseignant un projet commun, celui de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture : tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'un public migrant, la classe est d'emblée, à l'image de la société extérieure à laquelle on les aide à se préparer, un lieu où les enjeux ne sont pas seulement interculturels, mais aussi pluriculturels et co-culturels.

Reste à en tirer toutes les implications didactiques. Mais c'est là un autre sujet...
