

**MODÈLE COMPLEXE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE
(COMPOSANTES HISTORIQUES TRANS-, MÉTA-, INTER-, PLURI-, CO-CULTURELLES) :
EXEMPLES DE VALIDATION ET D'APPLICATION ACTUELLES**

SOMMAIRE

Introduction.....	3
1. Un modèle complexe de compétence culturelle : le modèle trans- méta- inter- pluri- co- culturel	3
1.1. Modèles de référence du présent article	3
1.1.1. Modèle d'évolution historique des configurations didactiques (Annexe1).....	3
1.1.2. Modèle des composantes de la compétence culturelle (Annexe 2)	4
1.2. Le modèle des composantes de la compétence culturelle, un modèle complexe	7
2. Exemples de validations actuelles du modèle des composantes de la compétence culturelle	8
2.1. Validation de type empirique	8
2.2. Validation de type sociologique	9
2.3. Validation de type philosophique	10
2.4. Validation de type cognitif.....	11
3. Quelques exemples d'application du modèle des composantes de la compétence culturelle	12
3.1. Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le <i>CECRL</i>	12
3.1.1. La « compétence communicative » dans le <i>CECRL</i>	12
3.1.2. La « compétence culturelle » dans le <i>CECRL</i>	12
3.1.3. La « compétence interculturelle » dans le <i>CECRL</i>	13
3.1.4. La « compétence pluriculturelle » dans le <i>CECRL</i>	13
3.1.5. La « compétence socioculturelle » dans le <i>CECRL</i>	14
3.1.6. Conclusion de l'analyse de la compétence culturelle dans le <i>CECRL</i>	15
3.2. Analyse d'une échelle de compétence sociolinguistique du <i>CECRL</i>	21
3.3. Analyse d'une tentative d'élaboration de niveaux de compétence (inter)culturelle	22
3.4. Analyse d'un manuel de FLE (<i>Version Originale 3</i>)	25
3.5. Analyse du <i>Référentiel FLI Français Langue d'Intégration (R.FLI, 2011)</i>	26
3.5.1. Les problématiques culturelles post-communicatives dans le <i>R.FLI</i>	27
3.5.2. Les problématiques culturelles pré-actionnelles dans le <i>R.FLI</i>	27
3.5.3. La question du pluriculturel dans le <i>R.FLI</i>	29

3.5.4. La question du co-culturel dans le <i>R.FLI</i>	29
3.5.5. La question du transculturel dans le <i>R.FLI</i>	31
Conclusion	33
Annexe 1	35
Annexe 2	36
Annexe 3 (1/2)	37
Annexe 3 (2/2)	38
Annexe 4	40
Annexe 5	41

Remarque importante :

La lecture de ce texte doit être complétée par celle du document « Post-scriptum à l'article 2011j (dossier complémentaire », disponible sur la même page de téléchargement. Il compile en effet tous les ajouts, modifications et commentaires que j'ai pu faire sur ce modèle de 2011 jusqu'à sa date de publication (mai 2025.

À la compétence pluriculturelle, en particulier, a été ajoutée la compétence multiculturelle.

Introduction

Je me propose dans le présent article :

1. de rappeler mon modèle d'évolution historique des configurations didactiques ([Annexe 1](#)) ainsi que mon modèle de l'« évolution historique des composantes de la compétence culturelle » avec la définition de chacune de ces composantes (trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles ([Annexe 2](#)) ;
2. de regrouper les différents types de validation de ce dernier modèle que j'ai déjà eu l'occasion de présenter : empirique ([Chap. 2.1](#)), sociologique ([Chap. 2.2](#)) et philosophique ([Chap. 2.3](#)) en ajoutant un quatrième rencontré plus récemment, cognitif ([Chap. 2.4](#)) ;
3. de présenter plusieurs exemples d'application de ce modèle : analyses de la conception de la « compétence culturelle » ([Chap. 3.1](#)) et de l'échelle de compétence « Correction sociolinguistique » ([Chap. 3.2](#)) dans le *Cadre Européen Commun de référence* ; d'une tentative de définition d'« échelles de compétence interculturelle » ([Chap. 3.3](#)) ; du manuel de FLE *Version Originale* ([Chap. 3.4](#)) ; enfin des compétences culturelles dans le *Référentiel FLI, Français Langue d'Intégration* ([Chap. 3.5](#)) ;
4. de signaler en [Conclusion](#) quelques pistes de recherche pour les étudiants et jeunes chercheurs intéressés par cette thématique de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures.

Tout en m'efforçant de faire en sorte que cet article soit compréhensible isolément (d'où la reprise dans mon texte de plusieurs de mes citations, et en annexes de quatre de mes tableaux déjà publiés par ailleurs), je ferai des renvois systématiques aux différents textes, diaporamas et autres conférences audio et vidéo où je présente et commente ce modèle, de manière à ce que mes lecteurs puissent s'ils le souhaitent s'y reporter. Ils pourront ainsi élargir les contextes de compréhension, d'exploitation... et de critique de ce modèle. Il est toujours possible de m'écrire en utilisant la fonction « [Me contacter](#) » de mon site personnel, et je remercie par avance les étudiants et collègues qui pourraient m'aider à approfondir cette question assurément très complexe de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures.

1. Un modèle complexe de compétence culturelle : le modèle trans- méta- inter- pluri- co-culturel

1.1. Modèles de référence du présent article

1.1.1. Modèle d'évolution historique des configurations didactiques ([Annexe1](#))

La compétence culturelle est l'une des deux composantes principales (avec la compétence langagière) de toutes les configurations didactiques, et c'est dans le cadre de ces configurations qu'elles évoluent et se configurent l'une l'autre. Voir la reproduction de mon modèle d'évolution historique des configurations didactiques à la fin du présent article, en [Annexe 1](#). On le trouvera aussi brièvement commenté en Bibliothèque de travail, [Document 029](#). Ce modèle est par ailleurs présenté et commenté dans les travaux suivants disponibles sur mon site :

- [2006g](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique correspondante : "Les tâches dans la logique actionnelle", pp. 80-81. Paris : FIPF-CLE international.
- [2007d](#). « 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 ».

Christian PUREN, « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles »

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

- [2008e](#). « De l'Approche communicative à la Perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », *Interculturas, transliteraturas*, Madrid, Arcos Libros, 2007.
- [2010g](#). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ». Diaporama sonorisé réalisé pour le site francparler.org, à visionner et écouter directement [sur ce site](#).

Pour ceux qui n'auraient rien lu encore sur ce modèle de l'évolution historique des configurations didactiques (ou voudraient rafraîchir leurs souvenirs...), je conseille au moins de visionner ce dernier document ([2010g](#)), où je présente ce modèle de manière très détaillée pendant toute la durée de mon intervention (1h45).

1.1.2. Modèle des composantes de la compétence culturelle (Annexe 2)

Ce modèle est l'objet même du présent article : sa dernière version, spécialement revue, est reproduite en [Annexe 2](#). On le trouvera aussi brièvement commenté par écrit dans une version de mars 2011 en Bibliothèque de travail, [Document 020](#). Ce modèle est par ailleurs présenté plus longuement dans les travaux suivants (je précise à la suite de chaque publication ce que celle-ci apporte de particulier en ce qui concerne la problématique culturelle) :

- [1998f](#). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». Première version publiés originellement dans la revue *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, pp. 9-37.

C'est à l'occasion d'une recherche sur l'évolution des conceptions de la culture et de son enseignement que m'est apparu le modèle d'évolution objet→sujet, qui me semble aussi avoir fonctionné en FLE depuis un demi-siècle dans ce domaine, de même que dans les autres grands domaines didactiques (la sélection, la description et l'« exercisation » linguistiques, la psychologie de l'apprentissage, la méthodologie), et devoir être mis en œuvre également en formation. Le tableau final de la p. 25 a depuis été complété. Je pensais en effet à l'époque que l'interculturel 3e génération se situait à la limite indépassable de l'orientation sujet (la culture existante y est en effet instrumentalisée par le sujet) ; mais le co-culturel va plus loin, puisque la culture y est créée par les sujets par et pour leur action commune : on trouvera en [Annexe 3 \(1/2\)](#) le tableau ainsi complété, intitulé « Modèle objet→sujet d'évolution historique de la conception de la culture et de la didactique de la culture ». La dernière ligne en bas de ce tableau propose, de manière très provisoire, un classement sur le continuum objet→sujet des différentes approches culturelles, lesquelles sont présentées dans la seconde partie de cette annexe, [Annexe 3 \(2/2\)](#).

- [2002b](#). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». Article paru dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71.

C'est, rédigé à partir de la lecture des versions provisoires du CECRL (1996, 1998), l'article où j'ai pris conscience, comme je l'écris dans le résumé, « que la nouvelle perspective actionnelle proposée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de la perspective actionnelle de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel. [Cet article] ébauche enfin les grandes lignes de ce que devrait être la nouvelle cohérence correspondante, que [je] nomme "perspective co-actionnelle co-culturelle". »

- [2008a](#). « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conférence plénière au Colloque international « Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire », Université de Tallinn (Estonie) 8-10 mai 2008.

En raison du thème de ce colloque et de la participation d'Edgar Morin, connu pour ses appels à un « nouvel humanisme mondial », je termine cette conférence par ces lignes sur la composante « transculturelle » de la compétence culturelle (version écrite de cette conférence) :

Or les classes de langues-cultures sont fonctionnellement des espaces privilégiés où les apprenants et l'enseignant, au-delà de leurs différences culturelles, sont réunis d'abord et avant tout pour un projet commun qui est celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue

étrangère, projet pour lequel ils vont devoir et par lequel ils vont pouvoir se construire une culture d'action commune, une « co-culture d'enseignement-apprentissage ». Et qu'ils vont avoir besoin d'inventer et de partager des valeurs communes, un nouveau « transculturel ».

Il se trouve aussi que ce n'est plus seulement au niveau social – celui des nations –, mais au niveau mondial, que ce qu'Edgar Morin appelle notre « Terre-Patrie » est désormais confronté à des défis globaux tels que la régulation de l'économie, du droit, du climat. Relever ces défis implique de concevoir et conduire des projets communs à l'ensemble de l'humanité, des projets à l'échelle planétaire, et donc d'inventer et de partager de nouvelles valeurs universelles. Dans notre monde aussi par conséquent, comme en classe de langues-cultures, s'opère historiquement sous nos yeux le bouclage récursif entre le co-culturel et le transculturel. La Didactique des langues-cultures, si elle sait assumer l'ensemble des perspectives culturelles que lui a léguées son histoire et si elle sait les gérer de manière complexe, peut de toute évidence apporter sa contribution forte et originale à l'émergence d'un nouvel humanisme mondial.

- [2008e](#). « De l'Approche communicative à la Perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », *Interculturas, transliteraturas*, Madrid, Arcos Libros, 2007.

J'ai déjà signalé plus haut cet article 2008e à propos du modèle d'évolution des configurations didactiques. Son chapitre 3.4 (« La relation entre perspective actionnelle et perspective culturelle », pp. 7-9) met en effet directement en rapport les deux modèles (celui des configurations didactiques et celui des composantes de la compétence culturelle) à propos d'un mécanisme fondamental de l'élaboration de différentes constructions didactiques, celui de la mise en relation de l'objectif social langagier et de l'objectif social culturel. Dans le présent article, j'aurai d'ailleurs à reprendre à plusieurs reprises des passages entiers de cet article 2008e.

- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ». Conférence donnée à la Journée d'étude de l'IUFM de Champagne-Ardenne (Reims) le 27 janvier 2009.

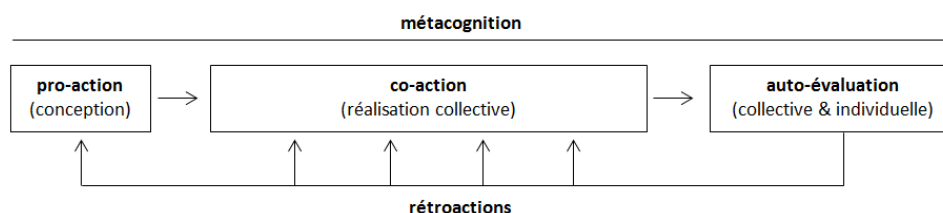
C'est le commentaire le plus détaillé de ce modèle, puisqu'il s'agit d'un diaporama sonorisé d'une durée de 2h30. C'est pourquoi je le recommande pour un premier contact avec ce modèle, ou pour une « remise en tête »...

- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Actes des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73-87.

Cette conférence (sous forme ici de diaporama commenté par écrit) aborde la question la plus actuelle concernant la compétence culturelle, puisqu'il s'agit d'opposer la problématique culturelle pré-actionnelle (caractérisée par l'*interculturel* appliqué aux deux cultures sociales, par exemple celle de l'apprenant et celle de la France dans un cours de FLE à l'étranger) et la problématique culturelle actionnelle. Celle-ci est caractérisée par le *co-culturel*, appliqué aux trois cultures d'action d'enseignement-apprentissage que sont (1) la culture des apprenants, (2) la culture des enseignants – dans le cas d'enseignants natifs enseignant à l'étranger, comme des Français au Japon –, et enfin (3) la culture commune d'enseignement-apprentissage que les uns et les autres doivent forcément se créer en commun pour travailler ensemble de manière harmonieuse et efficace.

- [2010i](#). « L'opérateur "inter"... et les autres ». Conférence plénière du 24 septembre aux « Journées CLÉ formation » des 24-25 septembre 2010 à l'Alliance française de Rio de Janeiro, Brésil.

Cette conférence permet d'aborder de manière plus abstraite la question de la variation des « opérateurs logiques » tels que ceux qu'on trouve dans la succession des composantes privilégiées de la compétence culturelle (*trans*, *méta*, *inter*, *pluri* et *co*), en l'élargissant aux autres concepts didactiques où une telle variation se retrouve, avec parfois des émergences parallèles qui ne peuvent pas relever du hasard : l'opérateur *inter*, par exemple, se retrouve à la même période de l'approche communicative utilisé dans trois concepts clés : *interaction*, *interlangue*, *interculturel*. Pour la perspective actionnelle, j'ai proposé un nouvel opérateur, que j'ai intégré dans les deux concepts de *co-action/co-actionnel* et de *co-culture/co-culturel*. Cette conférence de Rio de Janeiro se centre sur les opérateurs présents les modèles cognitifs successivement utilisés (*Øaction*, *réaction*, *interaction*) et dans les projets, lesquels correspondent à la forme la plus aboutie de la perspective actionnelle (la *pro-action* et la *rétroaction*). La métacognition et l'auto-évaluation complètent les opérations cognitives de base de la « démarche de projet » :



- [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ». Conférence faite à la Journée d'études du laboratoire LIDILE EA 3874, Axe DiLeM (Didactique des Langues et Multimédia, Rennes 1) le jeudi 9 décembre 2010. Enregistrement vidéo [sur le site du SCELVA](#) (Service Commun d'Études des Langues Vivantes Appliquées) de l'Université de Rennes 1.

Outre un commentaire rapide de mon modèle de l'évolution historique des configurations didactiques, on trouvera dans cette conférence vidéo :

a) une première version de ce que j'appelle dans le présent article les « différents types de validation » de mon modèle des composantes de la compétence culturelle, et qui sont présentés ici comme « les différentes perspectives pour une approche complexe de la culture : perspectives didactique, pragmatique, sociologique et philosophique » ;

b) un développement concernant plus particulièrement la composante co-culturelle de la compétence culturelle, portant sur l'homologie entre culture d'apprentissage d'une langue-culture et culture professionnelle, homologie qui permet de concevoir le cours de langue à des professionnels ou futurs professionnels comme une partie intégrante de leur formation à la culture d'entreprise. Je rappelle dans cette conférence que j'ai présenté cette idée pour la première fois dans une conférence antérieure de [1998\(b\)](#), intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ». Je reviens sur cette idée dans la [Conclusion](#) du présent article, où je la cite (au point 3) comme sujet de recherche possible en didactique des langues-cultures.

- [2011f](#). « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle ». Conférence à la Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne, « Approche actionnelle et autonomie », samedi 2 avril 2011. Enregistrement vidéo disponible [sur le site de l'Université de Lausanne](#).

Je présente aussi mon modèle des composantes de la compétence culturelle au cours de cette conférence, en insistant sur la toute dernière, la composante co-culturelle. J'écris ainsi dans le résumé :

La question culturelle est elle-aussi modifiée fondamentalement [dans la perspective actionnelle] : l'agir social implique en effet la prise en compte d'une série de dimensions exactement opposées à celle de l' « agir touristique » sur lequel se fondaient les auteurs des Niveaux Seuils du début des années 70, et à la suite les concepteurs de l'approche communicative : répétitif vs inchoatif, duratif vs ponctuel, imperfectif vs perfectif, collectif vs individuel. On sait qu'à la problématique interculturelle, le CECRL ajoute celle du pluriculturel, à laquelle il faut ajouter à mon avis une troisième, spécifique à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, et que j'appelle « co-culturelle » : un acteur social ne peut se contenter en effet de respecter les différences, il doit impérativement, s'il veut agir efficacement avec les autres, construire avec eux des ressemblances, c'est-à-dire une co-culture créée et partagée par et pour l'action collective, que celle-ci soit l'activité d'une entreprise ou un projet de société. En fait, la finalité de la formation d'un acteur social amène à prendre en compte désormais la totalité des composantes de la compétence culturelle qui ont été successivement privilégiées au cours de l'évolution de la didactique des langues-cultures depuis un siècle : trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles.

Au croisement de ces deux nouvelles approches de la compétence d'apprentissage et de la compétence culturelle se situe la question de la culture commune d'enseignement-apprentissage, qui dépasse celle des « stratégies individuelles d'apprentissage » de l'approche communicative, et sur les enjeux de laquelle nous nous interrogerons collectivement au cours de la discussion suivant mon intervention.

1.2. Le modèle des composantes de la compétence culturelle, un modèle complexe

Mon modèle des composantes de la compétence culturelle se veut un modèle complexe, comme l'exige l'épistémologie de la DLC. Je renvoie sur cette question de la complexité au [Document n° 046](#) en Bibliothèque de travail, intitulé « La complexité en didactique des langues-cultures », où je présente (1) sa définition par composantes (au nombre de 9), (2) l'illustration de chacune de ces composantes à partir de l'exemple d'un groupe-classe, et (3) sa description sous forme de 6 courts énoncés dont les lecteurs pourront voir les développements possibles en se reportant aux articles cités en référence pour chacun d'eux.

Bien qu'énumérant avec une courte définition les différentes composantes de la compétence culturelle dans l'ordre de leur apparition historique en didactique des langues-cultures – il s'agit d'un modèle taxinomique, c'est-à-dire à la fois énumératif et descriptif –, ce modèle peut fonctionner comme un modèle complexe dans la mesure où :

1) J'y ai pris en compte toutes les composantes que j'ai pu repérer comme successivement privilégiées dans les méthodologies d'enseignement des langues en France depuis un siècle et demi : voir la colonne de droite du modèle d'évolution historique des configurations didactiques, [Annexe 1](#), avec la liste de ces méthodologies constituées.

2) Je n'y hiérarchise pas et je n'y relie pas *a priori* ces composantes entre elles : ce modèle se contente de juxtaposer ces différentes composantes en les énumérant dans leur ordre d'apparition historique comme composante privilégiée. La raison de ce choix est présentée dans le point 3) ci-dessous.

3) Le modèle taxinomique, où les différentes composantes ne sont donc ni hiérarchisées ni reliées *a priori* entre elles, me convient parfaitement parce que je considère qu'elles sont légitimement susceptibles de sélections et mises en relation (hiérarchisations, combinaisons et articulations) variées et variables en fonction des objectifs institutionnels, des besoins d'usage et d'apprentissage des apprenants ainsi que de l'environnement global d'enseignement-apprentissage. Dans l'enseignement à l'étranger à des adultes se préparant à faire un court séjour touristique en France, par exemple, les composantes culturelles privilégiées seront les composantes métaculturelle (les connaissances) et interculturelle (les représentations). Pour l'enseignement à des adolescents, dans un système scolaire où la finalité éducative est première et dans un pays où les contacts avec des francophones et les perspectives de voyage dans un pays francophone sont pratiquement inexistantes, ce sont les composantes métaculturelle et transculturelle qui seront sans doute à privilégier. Avec des apprenants qui, avant de débiter leur apprentissage, n'auraient eu aucun contact avec la France, des Français et la langue française, ni n'en auraient même entendu parler, il serait absurde de travailler sur la composante interculturelle sans leur fournir préalablement certaines connaissances (composante métaculturelle).¹ S'il s'agit – dernier exemple – de la compétence culturelle que l'on devrait viser pour des étrangers souhaitant s'intégrer dans la société française, c'est l'ensemble de ces composantes qui doit être pris en compte.² Les différentes validations de mon modèle, que je présenterai dans la partie suivant du présent article, vont-elles aussi dans le sens d'une variété dans les sélections et mises en relation des différentes composantes du modèle.

4) Je considère que ces composantes complémentaires sont aussi en partie antagonistes : le co-culturel, par exemple, qui pose la nécessité de se créer des valeurs communes, s'oppose à l'interculturel dans la mesure où celui-ci pose au contraire la nécessité du respect des différences existantes.

¹ Même si, comme nous le verrons au [Chapitre 3.1.6.2](#), « Critique n° 2 », les connaissances seules ne suffisent pas pour faire évoluer les représentations.

² Je reviendrai sur ce dernier exemple au [Chapitre 3.4](#).

Cette idée fondamentale de l'épistémologie complexe selon laquelle les contraires peuvent en même temps être complémentaires se retrouve – autre exemple – à l'intérieur même de la problématique co-culturelle, où se trouvent en présence la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage. Dans le [Document 022](#), en Bibliothèque de travail, j'ai présenté un « méta-modèle complexe » des différentes relations logiques possibles entre deux pôles opposés : le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement, méta-modèle que j'avais commencé à élaborer lors de la rédaction de mon article [1998f](#) cité plus haut. L'une des applications proposées dans ce [Document 022](#) concerne les relations complexes, dans une classe de langue, entre ces deux cultures d'enseignement et d'apprentissage, relations qui devraient aboutir idéalement, entre enseignant et apprenants, à la conception d'une co-culture d'enseignement-apprentissage : je la reproduis en [Annexe 4](#), tableau intitulé « Modèle des relations complexes culture d'enseignement – cultures d'apprentissage ».

Nous verrons au chapitre 2 du présent article que pour Jacques DEMORGON (en particulier dans son ouvrage *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, 2005), le transculturel, l'interculturel et le multiculturel sont opposés et complémentaires à la fois, les trois devant être maintenus dynamiquement dans une relation dialogique. Il y aurait sans doute d'autres applications possibles de ce méta-modèle complexe aux composantes de la compétence culturelle, dans un objectif soit heuristique – pour générer des idées nouvelles –, soit descriptif – pour préciser des idées, comme celle des auteurs du CECRL par exemple concernant les relations qu'ils établissent entre la « compétence culturelle », la « compétence interculturelle » et la « compétence pluriculturelle » : je me suis essayé à les comprendre (voir mon analyse au [Chapitre 3.1](#)), mais je ne suis pas sûr d'y être parvenu... Il y a apparemment chez eux une certaine confusion conceptuelle qui explique peut-être en partie l'adoption actuelle d'une terminologie bancale (le Conseil de l'Europe parle désormais de compétences ou d'éducation « plurilingue et interculturelle », *sic*, je souligne, et j'y reviendrai dans ma [Conclusion](#)), ainsi que l'échec des tentatives pour établir des « échelles de compétence interculturelle » (j'analyse au [Chapitre 3.3](#) l'une de ces tentatives).

2. Exemples de validations actuelles du modèle des composantes de la compétence culturelle

Bien que mon modèle ait été élaboré à partir d'une perspective historique en didactique des langues-cultures, il me semble non seulement être pertinent pour concevoir actuellement une approche complexe de la problématique culturelle dans cette discipline, mais être validé, entièrement ou partiellement, à partir d'autres perspectives. J'ai déjà présenté les trois premiers types de validation ci-dessous dans plusieurs articles et conférences, et je pense avoir en trouvé récemment un quatrième, à la lecture d'un ouvrage de Jacques TARDIF publié en 2006.

2.1. Validation de type empirique

Je commence volontairement par cette validation de type empirique, parce qu'elle me semble pouvoir être immédiatement partagée par mes lecteurs enseignants sur la base de leur expérience personnelle.

Christian PUREN, « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles »

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>	
de se créer une co-culture d'action commune,	co-culturelle

<i>mais aussi...</i>	
de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;	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,	interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

Note du 9 mai 2025 : Ce tableau a été mise à jour (ajout d'une « compétence multiculturelle ») : cf., sur la page de téléchargement de cet article 2011j, le document intitulé « Post-scriptum à l'article 2011 (Dossier complémentaire) », tableau page 8.

2.2. Validation de type sociologique

Claudie BERT a réalisé il y a quelques années une « méta-recherche » (recherche sur des recherches déjà publiées) à propos des résultats de diverses expérimentations de sociologues sur la manière la plus efficace de faire évoluer positivement des représentations négatives. Elle en rend compte ainsi dans un article intitulé « Les stéréotypes » publié dans la revue *Sciences Humaines* (n° 139, juin 2003, pp. 46-47) – la division en parties de cet extrait et les soulignés sont miens, comme bien sûr l'interprétation que je fais des différentes « voies » expérimentées par les sociologues en termes de composantes de la compétence culturelle :

composante de la compétence culturelle	
	Quatre voies principales ont été tentées [pour modifier les stéréotypes] :
<i>transculturelle</i>	– 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.
<i>métaculturelle</i>	– 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 10 à 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.
<i>interculturelle</i>	– Le contact : mettre en contact d'élèves, de résidents, de 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,...
<i>pluriculturelle</i>	... et s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître.
<i>co-culturelle</i>	– La coopération : si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. [...] 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 supra-ordonnés », 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 intergroupes finissent par se nouer.

Je ne sais pas si mes lecteurs partageront ce sentiment, mais lorsque j'ai lu et interprété ainsi ce passage, j'ai été très impressionné de voir que les différentes « voies » testées par les sociologues semblent bien correspondre aux différentes composantes de la compétence

culturelle telles que les dégage l'analyse historique en DLC, et plus encore de voir que leur classement sociologique par niveau d'efficacité correspond à leur ordre chronologique d'apparition en DLC.³

2.3. Validation de type philosophique

J'ai trouvé ce type de validation chez un autre sociologue, mais dans un modèle d'interprétation des sociétés d'origine philosophique. Dans son ouvrage intitulé significativement *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie* (Paris : Éd. Economica, 2005), Jacques DEMORGON considère qu'il y a dans toute société une tension constante et nécessaire entre trois pôles opposés⁴ – l'interculturel, le multiculturel et le transculturel –, et qu'aucun des positionnements extrêmes sur l'un ou l'autre de ces pôles n'est tenable, une société multiculturelle ne pouvant fonctionner que si s'établit entre les trois une relation dynamique de nature dialogique. À partir de cette idée, il développe ainsi sa critique de l'interculturel dans un article publié la même année :

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.

Ainsi, on comprend mieux l'erreur de ceux qui misent sur l'interculturel comme solution. (p. 399)⁵

Et il enchaîne, quelques paragraphes plus loin, sur une remarque que je pourrais reprendre telle quelle en l'appliquant aux différentes composantes de la compétence culturelle en DLC :

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. 400)

J. DEMORGON et moi avons confronté à plusieurs reprises nos deux modèles lors de nos rencontres, chacun bien entendu défendant le sien... Mais il écrit dans un autre passage du même article de 2005, juste avant de présenter ce qu'il appelle « l'antagonisme fondamental multiculturel, transculturel, interculturel » (dans lequel il n'envisage pas de faire de place à une autre composante) :

La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui en sont les « porteurs » ne la comprennent pas toujours mieux que les étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un long et régulier travail. Celui-ci doit être d'ordre communicatif mais aussi coopératif et même compétitif, développant ainsi la possibilité de contestations mutuelles. (p. 398)

Dans mon modèle d'interprétation, le « long et régulier travail » renvoie au pluriculturel, et « [le travail] d'ordre coopératif et même compétitif » au co-culturel...

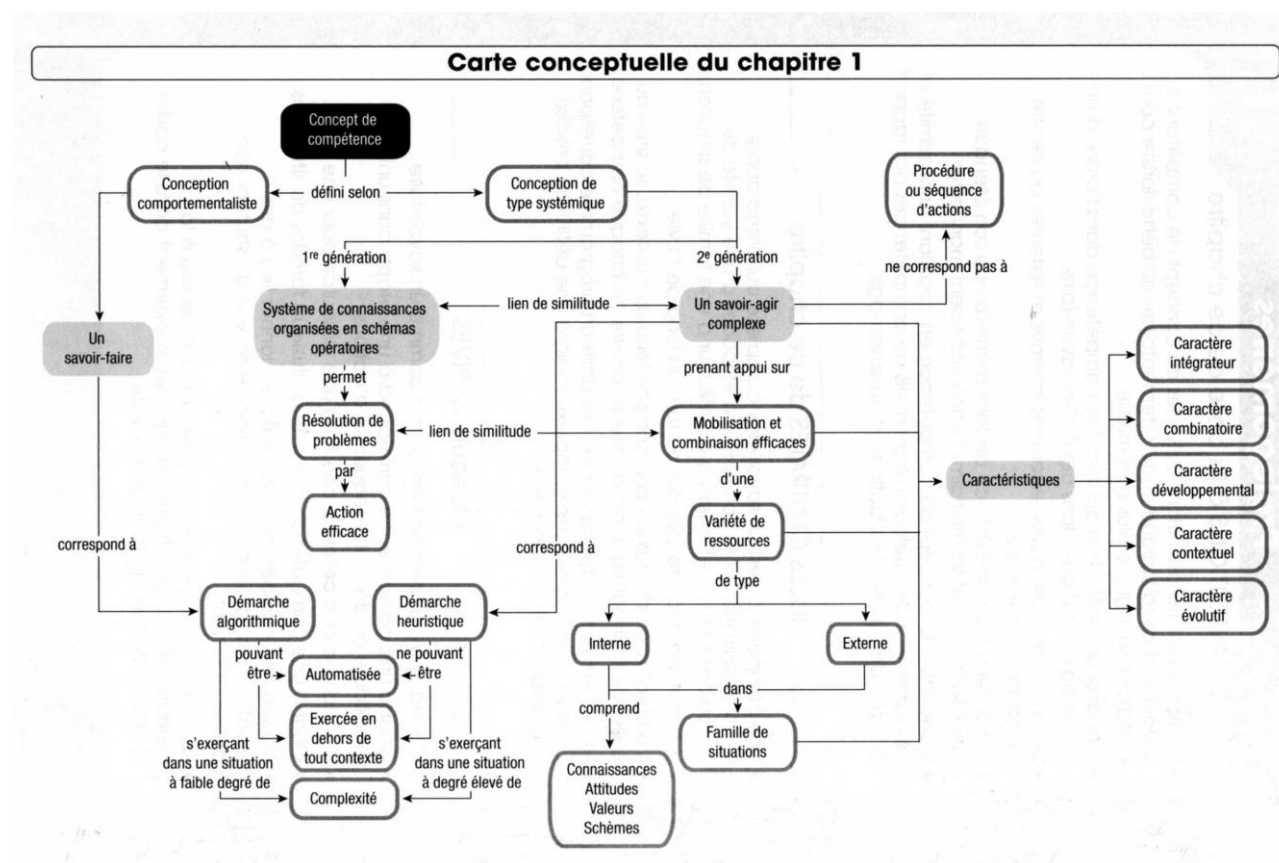
³ Pour une seconde validation sociologique, voir, sur la page de téléchargement de ce document (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>), dans le « Post-scriptum en date du 22 septembre 2014 », les extraits cités de l'interview du sociologue français Francis DUBET publié par le journal français *Libération* dans son édition des 20-21 septembre 2014. [Note rajoutée dans la version du présent article en date du 12 mars 2016].

⁴ Pôles « antagonistes », dans le vocabulaire philosophique qu'il utilise.

⁵ DEMORGON Jacques, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005, pp. 395-407. Ce numéro des ELA regroupe une partie des actes d'un colloque que j'ai organisé en février 2005 à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne sur le thème « Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage ». Un autre des ouvrages de J. DEMORGON s'intitule tout aussi significativement *Complexité des cultures et de l'interculturel* (Paris, Anthropos, 2000, 332 p.)

2.4. Validation de type cognitif

Il m'a semblé trouver ce type de validation chez un pédagogue constructiviste canadien, Jacques TARDIF⁶, dans la définition du concept de « compétence » telle qu'il la présente au début de son ouvrage intitulé *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* (Montréal [Québec], Chenelière Éducation, 2006, 363 p.), au moyen du schéma suivant :



(p. 16)

La conception que cet auteur retient pour sa part de la compétence est celle « de type systémique de 2^e génération », celle d'« un savoir agir complexe », conception qui me paraît le mieux convenir à la mise en œuvre de la perspective actionnelle en DLC.⁷ J. TARDIF, comme on le voit dans ce schéma de la page 16 et comme il le reprend dans un encadré quelques pages plus loin, définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur une mobilisation et une combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Or, comme on le voit aussi dans ce schéma, les ressources internes mobilisées et combinées comprennent selon lui les connaissances, les attitudes, les valeurs et les schèmes (ou schémas d'action), autant d'éléments qui

⁶ J'ai déjà cité cet auteur dans plusieurs de mes articles antérieurs, à propos de son excellent ouvrage *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive* (Montréal [Québec], Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.) C'est là que j'ai trouvé en particulier les réflexions qui m'ont paru les plus intéressantes sur la question de la *motivation* en milieu scolaire, qu'il considère comme pouvant être construite conjointement par les apprenants et leur enseignant en tant que *mobilisation* pour la réalisation de tâches complexes.

⁷ Cette conception de la compétence comme un « savoir agir complexe » peut utilement être complétée pour la Didactique des langues-cultures par les deux autres éléments proposés par Guy LE BOTERF (par ex. dans *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation, 2000) : le *vouloir agir* (la motivation, ou mobilisation) et le *pouvoir agir* (dans le dispositif mis en place par l'enseignant dans la « zone proximale de développement » de Vygotski, dans cet espace où l'apprenant ne peut encore agir qu'avec l'aide et le guidage de l'enseignant).

Christian PUREN, « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles »

correspondent, dans mon modèle, respectivement aux composantes méta-, pluri-, trans- et co-culturelles.

Si l'on ajoute à cela la fonction qu'il assigne à la représentation dans le passage suivant de commentaire de son schéma... :

*Le degré de complexité est très élevé dans toute situation qui correspond à un savoir-agir, entre autres parce qu'il faut considérer une multitude d'éléments en concomitance, donner un sens particulier et contextuel à ces derniers, construire **une représentation ad hoc de la situation** tout en assurant sa variabilité selon la progression de la mise en œuvre du savoir-agir en question, et effectuer l'action en réduisant constamment l'écart entre le point d'arrivée et l'état de la réalisation.* (p. 24, souligné dans le texte)

... c'est la totalité des éléments-clés des différentes composantes de la compétence culturelle que l'on retrouve chez Jacques TARDIF, en tant que ressources mobilisées dans ce « savoir agir complexe » que constitue pour lui la « compétence ».

3. Quelques exemples d'application du modèle des composantes de la compétence culturelle

3.1. Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le CECRL

3.1.1. La « compétence communicative » dans le CECRL

On fait la différence, en logique, entre la définition en compréhension, de type synthétique, et la définition en extension, de type analytique. Une définition en compréhension de la compétence communicative serait, par exemple : « capacité à interagir langagièrement avec d'autres locuteurs », ou « capacité à échanger des informations », etc. Un exemple de définition en extension est celle que je donne de la compétence culturelle dans l'Annexe 2, sous forme d'une énumération de composantes, d'une taxonomie.

Dans le CECRL, on ne trouve de la compétence communicative qu'une définition en extension :

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. (p. 17)

Juste à la suite, ces différentes composantes sont définies à leur tour par des sous-composantes :

Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. (p. 17)

Deux pages plus loin, les auteurs justifient ainsi ces définitions en extension :

Le choix pour le Cadre d'une présentation taxinomique constitue à coup sûr une tentative pour traiter la grande complexité du langage humain en découpant la compétence langagière selon ses différentes composantes. (p. 9)

3.1.2. La « compétence culturelle » dans le CECRL

À lire la dernière citation ci-dessus, on se demande pour quelle raison la compétence culturelle, assurément au moins aussi complexe que la compétence communicative, ne bénéficie pas d'une semblable approche complexe. Sauf erreur de ma part, il n'y a qu'une seule occurrence de « compétence culturelle » dans le CECRL, et c'est la suivante :

*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, je souligne)*

Il ne s'agit pas là d'une définition en extension de la compétence culturelle, dans la mesure où, même si l'on pense que dans ce passage la compétence pluriculturelle est conçue comme une composante de la compétence culturelle (mais à mon avis ce n'est pas le cas, et j'expliquerai pourquoi plus avant, au [Chapitre 3.1.6.1](#)), il faudrait, pour qu'il s'agisse d'une définition en extension, que soit citée au moins une seconde composante. Or si l'on parle bien ici de « composante », c'est pour qualifier la compétence plurilingue par rapport à la compétence pluriculturelle.⁸

3.1.3. La « compétence interculturelle » dans le CECRL

On trouve une définition de la compétence interculturelle dans les trois passages suivants du Cadre :

1. *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (p. 9)*
2. *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (p. 83)*
3. *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas [...] de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée. (p. 83)*

Deux remarques me semblent importantes, dans l'optique qui est la mienne ici :

- 1) La composante interculturelle du CECRL intègre les connaissances, ce qui dans mon modèle correspond à une composante différente, la composante métaculturelle : cf. « outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe... etc. » (citation 2).
- 2) L'interculturel est défini par rapport à une « expérience de l'altérité » (cf. citation 1) entre deux cultures, celle du « monde d'où l'on vient » et celle du « monde de la communauté cible » (citation 2) ; ou encore celle de sa « culture d'origine » et celle de la « culture cible » (citation n° 3).

3.1.4. La « compétence pluriculturelle » dans le CECRL

La définition de la compétence pluriculturelle est annoncée explicitement dans les lignes suivantes :

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et **l'expérience de plusieurs cultures**. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une*

⁸ L'affirmation est intéressante en tant qu'elle semble affirmer que la langue fait partie de la culture. On aurait attendu, dès lors, que ce qui est appelé à de nombreuses reprises « compétences langagières » ou « communicatives langagières » soit considéré de même comme une composante de la compétence culturelle.

compétence complexe, voire composite⁹, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. (p. 129, je souligne)

Si on met cette citation en parallèle avec le passage suivant de la citation 2 du chapitre 3.1.3 ci-dessus : « [la prise de conscience interculturelle] s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant », il se dégage l'idée suivante, que j'énoncerai dans les termes de mon modèle de la compétence culturelle : de même que la compétence métaculturelle est intégrée dans la compétence interculturelle, la compétence interculturelle s'intègre dans la compétence pluriculturelle ; c'est une compétence interculturelle multiple, mise en œuvre sur plusieurs cultures et non seulement sur les deux cultures source et cible.

3.1.5. La « compétence socioculturelle » dans le CECRL

Étant donné l'objectif de formation d'un « acteur social » fixé par le *Cadre* à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, on aurait pu s'attendre à ce que la notion de « compétence socioculturelle » y occupe une place importante, et y soit définie par rapport à la compétence culturelle et par rapport aux composantes interculturelle et pluriculturelle.

Dans un passage du CECRL, on trouve l'expression de « composante socioculturelle », qui ne peut logiquement se comprendre que dans le sens de composante de la compétence culturelle :

Peut-on considérer que le développement de la compétence sociolinguistique de l'apprenant (voir 5.2.2) est transférable de l'expérience qu'a l'apprenant de la vie sociale ou facilité...

[...]

e. ... comme une partie de l'enseignement explicite d'une composante socioculturelle dans l'étude d'une langue vivante ? (p. 83)

Mais nulle part dans ce document n'est abordée cette relation, pas plus d'ailleurs que la définition de la compétence socioculturelle en elle-même. La compétence socioculturelle est présentée dans ce document :

- une fois en termes de connaissances :

5.1.1.2 Savoir socioculturel

À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. (p. 82)

- et une autre fois en termes de comportements :

5. Langage du corps (voir 4.4.5) : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'usager/apprenant. (p. 83)

Autant dire que la nature et le statut de cette compétence socioculturelle sont des plus confus. Cette confusion tient sans doute au fait qu'elle n'y est pas vraiment pensée en termes de composante de la compétence culturelle, mais encore en termes de composante de la compétence communicative, comme elle apparaît par exemple dans le modèle classique proposé par Sophie MOIRAND en 1982¹⁰.

⁹ « Une compétence complexe, voir composite » : d'un point de vue épistémologique, l'expression est fort curieuse, l'hétérogénéité étant une composante de la complexité...

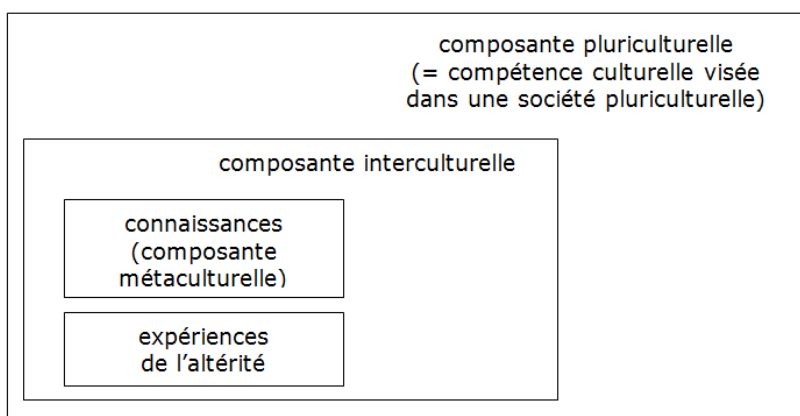
¹⁰ Sophie MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, **Hachette** (coll. "Recherches/Applications", 1982, 188 p. Dans ce modèle, la « compétence de communication » comprend les composantes linguistique, discursive, référentielle, ainsi que la composante socioculturelle définie comme « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ».

3.1.6. Conclusion de l'analyse de la compétence culturelle dans le CECRL

3.1.6.1 Schématisation du modèle implicite d'inclusion des compétences dans le CECRL

Le modèle de la compétence culturelle du CECRL est donc un modèle taxinomique, par composantes, mais il n'est pas énumératif et descriptif ; il est au contraire « intégratif » (formé de « concepts gigognes ») et normatif (il postule des relations d'inclusion entre les différentes composantes). Appliqué à la relation entre la composante pluriculturelle et la compétence culturelle, ce modèle débouche implicitement (si ce n'est inconsciemment) sur l'idée que *dans une société multiculturelle, la compétence culturelle est par définition une compétence pluriculturelle* : la relation n'est pas dans ce cas d'inclusion, mais de superposition. Seule cette relation de similitude peut expliquer à mon avis, de la part des auteurs du CECRL, l'affirmation selon laquelle « [le] but éducatif [...] est de développer la compétence pluriculturelle des apprenants » (p. 114).

Je parviens finalement à la schématisation suivante du modèle de la compétence culturelle dans le CECRL :



3.1.6.2 Synthèse des critiques de ce modèle

Les principales critiques que je peux faire de ce modèle sont les suivantes :

Critique n° 1

C'est un modèle normatif, conçu par rapport au projet du Conseil de l'Europe, qui est de préparer les Européens au type de citoyenneté que cette institution considère comme indispensable dans une société multiculturelle. Ce qui est logique, mais limite forcément sa pertinence à ce type de contexte global. Même en Europe, pour des régions entières et pour des publics nombreux, ce type de projet n'est pas réaliste, les occasions de contacts entre la culture source et la culture cible ne pouvant être envisagées chez les apprenants que par l'intermédiaire de documents authentiques. Autrement dit, énoncé dans les termes de mon modèle d'évolution historique des configurations didactiques ([Annexe 1](#)) : un modèle complexe de compétence culturelle doit permettre de prendre aussi en compte les cas où la configuration n° 2 reste la plus adéquate, et pas seulement la combinaison entre les configurations n° 3 et n° 4.

Critique n° 2

Le modèle de compétence culturelle du CECRL repose en partie sur l'idée que les connaissances « objectives » non seulement sont susceptibles de provoquer une « prise de conscience interculturelle » (cf. citation n° 2 [chapitre 3.1.3](#)), mais qu'elles font partie intégrante de cette conscience : « la conscience interculturelle englobe [...] la connaissance

objective » (même citation). Or il s'agit là d'un postulat, pourtant régulièrement mis à mal par les résultats de recherches en Sciences humaines. Je citerai l'exemple le plus récent qu'il m'a été donné de rencontrer juste avant de terminer la rédaction du présent article : ce sont ces déclarations d'Élise Tenret, auteure de *L'école et la méritocratie* (PUF, 2011, 192 p.), interviewée le 5 décembre 2011 par François Jarraud pour le site du Café pédagogique¹¹ :

E.T. [Élise Tenret] Je me suis servie d'une enquête internationale avec des données par CSP [catégories socio-professionnelles] et niveau d'étude et d'une recherche auprès d'étudiants français. Je me suis rendu compte à partir de ces données que ce sont les jeunes qui ont fait le plus d'études qui croient le plus dans le mérite. Comme si l'école convertissait les gens à la méritocratie. [...]

F.J. Avez-vous constaté des différences entre filières scolaires ?

E.T. Dans la filière ES [filiale économique et sociale du lycée] les étudiants bénéficient d'une formation sociologique. On pourrait penser que les connaissances scolaires sur les inégalités auraient un effet sur les représentations des élèves. J'ai été déçue de constater que l'effet n'est pas aussi important qu'on pourrait le croire. La socialisation, l'anticipation qu'ils font de leur insertion dans la société est plus forte que les connaissances apprises à l'école.

En d'autres termes – ceux de mon modèle des composantes de la compétence culturelle –, cette sociologue constate que chez ces étudiants le métaculturel (les connaissances) n'a que peu d'influence sur l'interculturel (les représentations), lesquelles représentations sont beaucoup plus déterminées par le pluriculturel (cf. la « socialisation ») et le co-culturel (cf. « l'anticipation qu'ils font de leur insertion dans la société »). Si je m'étonne pour ma part de quelque chose, c'est de l'étonnement de cette sociologue, et plus encore de sa « déception », qui trahissent sans doute le poids (par ailleurs compréhensible chez une scientifique) du paradigme rationaliste.¹²

En didactique de la culture, la permanence de cette croyance en l'efficacité des connaissances pour modifier les représentations a peut-être été facilitée par l'articulation qui s'est historiquement réalisée entre l'approche communicative – où l'interaction est conçue principalement comme échange d'informations – et l'approche interculturelle. Mais un tel postulat était surtout indispensable pour justifier la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans l'enseignement formel, qu'il soit scolaire ou non¹³. Il y existe en effet une difficulté structurelle qui est que les apprenants n'y ont aucun contact direct avec des étrangers – ce qui est censé pouvoir modifier les représentations, et c'est en même temps ce à quoi l'approche interculturelle est supposée les préparer –, mais seulement un contact indirect par l'intermédiaire de documents authentiques. C'est pour neutraliser cette difficulté que la plupart des didacticiens scolaires ont adopté l'idée contestable selon laquelle l'approche comparatiste ferait partie intégrante de l'approche interculturelle, alors même qu'elle ne porte que sur les *connaissances*.

Je ne connais en France que deux didacticien[ne]s qui aient pris en compte sérieusement cette difficulté, Albane CAIN et Geneviève ZARATE. La première a proposé de faire modifier les

¹¹ http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/11/22112011_EcoleMeritocratie.aspx#a1 consulté 5 décembre 2011.

¹² C'est ce même paradigme rationaliste qui, pendant toute la période de la pédagogie traditionnelle, a empêché d'imaginer d'autre procédé, dans l'approche de la grammaire en classe de langue, que l'exposé magistral de l'enseignant transmettant d'emblée les connaissances grammaticales de référence (c'est la *lectio* latine, la « leçon » de grammaire, par laquelle l'enseignant commençait toute nouvelle unité didactique, et qui a donné son nom à celle-ci : cf. l'expression toujours en usage des différentes « leçons » d'un manuel). Il a fallu attendre l'arrivée des pédagogies modernes, à la fin du XIX^e siècle, pour concevoir une didactique de la langue commençant par une conceptualisation réalisée par les apprenants eux-mêmes, c'est-à-dire partant de leurs propres *représentations*. Cette approche dite « inductive » (on part d'exemples pour en induire les règles) et « active » (elle est réalisée par les élèves eux-mêmes) a été reprise dans la mise en œuvre en classe de l'hypothèse de l'interlangue (définie comme ensemble des représentations qu'un apprenant a du fonctionnement de la langue à un moment T) avec un renforcement de la méthode active (les élèves réfléchissent sur leurs propres productions, où les erreurs sont censés constituer des traces de leur interlangue).

¹³ Du moins lorsque cet enseignement est assuré par des enseignants de la même culture que les élèves, cas le plus fréquent.

stéréotypes préalablement repérés chez les apprenants par des connaissances ciblées en conséquence (stratégie n° 1) ; la seconde a proposé de faire travailler les apprenants sur les représentations des auteurs et personnages des textes étudiés, de manière à confronter leurs propres représentations aux leurs (stratégie n° 2).

– *Stratégie n° 1 : contrer des stéréotypes préalablement repérés chez les apprenants par des connaissances ciblées en conséquence*

Albane CAIN, à l'époque chercheuse à l'INRP, a publié en 1996 avec la collaboration de plusieurs collègues deux guides à usage des enseignants intitulés *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais. Dossier Collège / Dossier Lycée* (Paris : INRP-Ophrys, 1996). Elle présente ainsi clairement son projet dans le *Dossier Lycée* :

Ce livre s'appuie sur des recherches antérieures qui ont permis de recenser les représentations des élèves sur les pays dont ils apprennent les langues. [...] Les constats sont de deux ordres : d'une part l'existence de zones privilégiées où se concentrent les représentations, d'autre part, et presque symétriquement la mise en évidence de zones lacunaires. [...]

*Il est donc nécessaire, pour assurer l'acquisition d'une **compétence culturelle fondée sur les connaissances** et non exclusivement sur des stéréotypes, de mettre en place des instruments qui prennent en compte les zones d'ombre aussi bien que les zones de forte représentation. C'est l'émergence de ces zones qui a permis de déterminer en partie les domaines d'étude privilégiés.*

Il est apparu impératif, pour que le processus de déstabilisation des stéréotypes et de relativisation de la culture maternelle s'amorce, que les documents proposés aux élèves mettent en œuvre la notion, centrale selon nous, d'écart de contenu. Nous entendons par là toute différence porteuse de sens entre d'une part le système implicite de références d'ordre historique, géographique, social, économique, traditionnel, coutumier, au sein duquel tout natif est immergé, et d'autre part l'information apportée par un ou plusieurs documents. (p. 7, je souligne)

Ces « zones privilégiées où se concentrent les représentations » recensées et qui vont déterminer par conséquent les thématiques traitées dans les deux ouvrages sont les suivantes : l'habitat, l'éducation et le régime politique (monarchie et république) en Grande-Bretagne et en France dans le *Dossier Collège* ; l'accès au fonctionnement des institutions, la société multi-ethnique et le sport en Grande Bretagne, dans le *Dossier Lycée*.

Même si la démarche proposée par Albane CAIN est en partie orientée sujet (apprenant), puisque l'on part des stéréotypes repérés chez les élèves et que l'objectif est de les leur faire modifier, l'orientation objet reste très prégnante puisqu'on d'une part on postule qu'il existe en culture un « système maternel » qui s'opposerait au « système étranger », et que d'autre part on considère qu'un apport ciblé de connaissances objectives sur la culture étrangère (couplé avec une approche comparatiste systématique au collège) permettrait de modifier les représentations des apprenants : c'est ce qui justifie le positionnement intermédiaire de cette conception de la didactique de la culture dans mon modèle objet→sujet de [l'Annexe 3 \(1/2\)](#).

– *Stratégie n° 2 : faire travailler les apprenants sur les représentations des auteurs ou des personnages des documents étudiés*

C'est la stratégie originale que propose Geneviève ZARATE dans son ouvrage de 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. (Paris, Didier ; coll. « Essais », 128 p.), plus cohérente avec l'approche interculturelle que la précédente, puisqu'elle concerne les représentations, et non les connaissances :

*« décrire du point de vue de X, « schématiser les valeurs auxquelles se réfère X », « évaluer comment le point de vue de Y sera perçu par X », « comparer les valeurs utilisées par X et Y et relever ce qui les rend ou non en partie ou en totalité compatibles ou incompatibles », « déduire si Y occupe une position dominante par rapport à Y et/ou dominée par rapport à Z », « mettre en relation les positions de X par rapport à celles caractérisant tel milieu à tel moment », « mesurer le degré de représentativité de la position de X par rapport à ceux dont il se déclare le représentant », « expliquer à X l'opinion de Y », « faire des hypothèses sur ce qui produirait une situation de crise entre X et Y, « attribuer en argumentant les différentes positions suivantes à X, Y, Z, etc. ». Autant de consignes matrices, dont la liste n'est pas exhaustive, permettant de **travailler le jeu des représentations**. (p. 118, je souligne)*

Cette stratégie débouche tout naturellement dans sa mise en œuvre sur une démarche comparatiste, cette fois appliquée non aux connaissances, mais aux représentations. Mais cette démarche aurait supposé sans doute une distance préalable des élèves vis-à-vis de leurs propres représentations, alors que l'approche interculturelle visait précisément à créer cette distance.

Je crois pouvoir utiliser le conditionnel passé dans la phrase précédente (« aurait supposé ») : aucune de ces deux stratégies, ni celle proposée par G. ZARATE, ni celle mise en œuvre par A. CAIN, n'ont à ma connaissance été systématiquement reprises dans des manuels français de langue étrangère (FLE compris). Bien loin des analyses de plus en plus sophistiquées et bardées de références scientifiques des spécialistes de l'interculturel, les auteurs des manuels de langue – comme sans doute la grande majorité des enseignants ont maintenu, à côté de l'approche communicative, le dispositif de la configuration didactique précédente – celui de la méthodologie active –, centré sur l'exploitation des documents authentiques aux fins de mobilisation des connaissances culturelles acquises, et d'extraction de nouvelles connaissances culturelles¹⁴, en proposant aux élèves des prolongements réflexifs en approche comparatiste.

Il faut malgré tout faire mention d'un manuel de FLE publié en Italie en 1994 et consacré entièrement à la culture, *Spécial France* (BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, DUMAZ Michel, Eurelle Edizioni, 1994), qui a cherché à systématiser l'approche interculturelle. On trouvera sur la page de téléchargement du présent article (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>) la reproduction du Dossier 2, où sont proposés des questionnaires à remplir par les élèves, des résultats de questionnaires donnés à des Italiens et à des Français, des témoignages, des articles et des publicités concernant l'un et l'autre pays, qui permettent de faire émerger ou repérer directement les représentations croisées des Italiens sur les Français, des Français sur les Italiens... et des élèves italiens utilisant ce manuel, sur la France et les Français.¹⁵

Critique n° 3

Le modèle de compétence culturelle du CECRL repose sur un autre postulat que j'appellerai « de l'interculturel positif », qu'il hérite sans le questionner de l'approche interculturelle, et qui voudrait que plus on se connaît, plus forcément on se respecte et s'apprécie. La reprise d'un postulat aussi résolument optimiste est surprenante de la part d'un organisme tel que le Conseil de l'Europe, région du monde où l'histoire ne l'a que trop souvent contredit. Je me contenterai ici de citer deux extraits de textes déjà publiés sur mon site, sur lesquels je laisse à nouveau les lecteurs méditer :¹⁶

– Dans mon article 2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », j'écris, page 9 :

[...] contrairement aux affirmations parfois un peu naïves des promoteurs de l'approche interculturelle, on peut très bien connaître l'autre sans pour autant l'accepter et le respecter ; on

¹⁴ Sur la présentation de ce dispositif, je renvoie à mon article [2006e](#). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>. Je pense que la perspective actionnelle ne pourra pas plus s'en passer que l'approche communicative. Elle a d'ailleurs un intérêt spécifique à le maintenir : un acteur social responsable est un citoyen capable aussi, à tout moment, d'analyser lui-même des documents de manière suffisamment approfondie, en particulier pour ne pas se laisser manipuler et conserver son sens critique.

¹⁵ Ce paragraphe a été rajouté dans la version du présent article en date du 12 mars 2016.

¹⁶ Je viens de lire, dans l'interview d'un spécialiste de Japon, l'observation historique suivante : « Dans les années 1960, au Japon, a émergé une nouvelle droite ultranationaliste, dont les représentants les plus virulents étaient professeurs de littérature allemande ou française. Ils voulaient se sentir acceptés, légitimes en termes occidentaux, et se sentaient rejetés. » (Ian BURUMA, « Le modèle chinois ébranle les certitudes américaines ». Propos recueillis par Sylvain Cypel. *Le Monde* « Culture et Idées », 7 janvier 2012). L'« ouverture à l'altérité » entre dans des mécanismes psychologiques bien plus complexes que ne le pensent ou ne veulent le faire croire les spécialistes de l'interculturel en didactique des langues-cultures... [Note ajoutée le 7 janvier 2012]

peut même vouloir le connaître mieux pour mieux le combattre. Dans le contexte « revanchard » de l'après-défaite de 1871, un enseignant français d'allemand, Steph. ALCESTE (sic : pseudonyme soigneusement choisi...) écrivait ceci en 1891 dans la Revue des enseignants de langues :

Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions-nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? (p. 52)

– Et dans ma conférence [2008a](#). « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle », je commentais ainsi la citation ci-dessus :

Cette citation nous rappelle ici qu'il n'y a pas si longtemps en Europe, et de nos jours encore dans le monde, l'interculturel le plus fréquent n'était pas/n'est pas celui que nous pouvons concevoir dans l'Europe pacifiée et individualiste qui est la nôtre, où nous pouvons heureusement nous permettre de penser l'interculturel sur le mode de la rencontre enrichissante entre des individus porteurs de cultures différentes. Mais il ne faudrait pas oublier que l'Irak à l'Ouganda, de la jungle colombienne au Tibet, l'interculturel dominant de notre actualité est celui de l'affrontement, et d'un affrontement collectif, que ce soit celui des ethnies, des idéologies, des nations ou des civilisations. (p. 9 de la version écrite de cette conférence)

Il me semble retrouver ce postulat optimiste (et quelque peu naïf) dans les arguments d'un certain nombre d'adversaires du « Français Langue d'Intégration » (voir plus bas le [Chapitre 3.5](#)), qui ne considèrent le multiculturalisme que comme une chance pour l'émergence d'une société pluriculturelle accueillante et paisible. Le multiculturalisme est une chance, mais il est également un risque, que l'Allemagne et la Grande Bretagne n'ont pas pu ou su éviter, si l'on en croit les déclarations de la Chancelière allemande Angela Merkel en octobre 2010 et du Premier ministre David Cameron en février 2011, dénonçant tous deux, dans leurs pays respectifs, l'échec du multiculturalisme. Nous avons vu plus haut, avec Jacques DEMORGON, qu'aucun des pôles de l'interculturel, du multiculturel et du transculturel ne peut fonctionner seul, et le projet multiculturaliste d'une simple coexistence pacifique de communautés séparées était donc d'avance voué à l'échec. Les tensions et conflits entre ces trois pôles sont inhérents à la vie et à l'évolution des cultures. Le respect des différences (l'interculturel) est nécessaire et légitime, mais il s'oppose à l'acceptation de ressemblances préalables et à la création de nouvelles ressemblances, tout aussi nécessaires et légitimes :

– *ressemblances préalables acceptées* : il faut des valeurs communes à toutes les cultures quelles qu'elles soient, ne serait-ce que pour que ce respect des différences soit réciproque et l'intérêt maintenu pour un contact interculturel dans la durée : c'est le transculturel ;

– *ressemblances nouvelles créées* : il faut une nouvelle culture commune lorsque des cultures différentes se retrouvent ensemble, pour ne pas seulement cohabiter séparément, mais pour « faire société » ensemble : c'est le « co-culturel ».

Critique n° 4

Le modèle de compétence culturelle du CECRL fait complètement l'impasse sur le transculturel, domaine privilégié des valeurs universelles. Dans ce document, les valeurs sont toujours considérées comme des caractéristiques de la culture personnelle (p. 44, p. 83) ou « de certains groupes sociaux » (p. 16, p. 82). Et elles ne sont jamais considérées en tant que ressemblances, mais uniquement en tant que différences, comme dans les descripteurs du niveau B1 de l'échelle de compétences de la « correction sociolinguistique », seule grille d'évaluation où elles apparaissent dans le *Cadre* :

Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices. (p. 95).

Je reviens sur cette grille dans le [Chapitre 3.2](#) (« Analyse critique d'une échelle de compétence du CECRL »), qui lui est entièrement consacré.

Critique n° 5

Le modèle de compétence culturelle du CECRL fait complètement l'impasse sur le co-culturel. Les remarques critiques que l'on peut formuler sur cette absence sont les suivantes :

– Cette composante de la compétence culturelle est indispensable pour la gestion de l'agir ensemble dans l'environnement multiculturel que les auteurs du *Cadre* considèrent eux-mêmes comme nouvelle situation sociale de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues.

– Même dans une perspective interculturelle, l'agir ensemble, comme nous l'avons vu dans la méta-recherche de Claudie BERT au [Chapitre 2.2](#), la coopération est plus efficace que le contact, même prolongé. On retrouve cette constatation chez Jacques DEMORGON, comme je l'écris dans mon article [2008e](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel » :

D'autre part, l'expérience semble montrer que c'est l'action commune, et non la communication en elle-même, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre. Jacques DEMORGON a travaillé pendant des années comme animateur des réunions de l'OFAJ (l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), sur un terrain où les représentations de l'Autre, comme on peut l'imaginer, ont une prégnance toute particulière étant donné le passé historique entre les deux pays. Or il tire les conclusions suivantes de cette longue expérience :

*La culture est 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. (2005, p. 398, je souligne)*

– C'est certainement en partie la non-prise en compte de cette composante co-culturelle qui explique que les auteurs du *Cadre* n'aient pas saisi l'importance du projet pédagogique comme nouvelle activité de référence de la perspective actionnelle. Je renvoie sur ce point aux pages 13-17 du Chapitre 10 de mon article [2009b](#). « Variations sur le thème social en didactique des langues-cultures étrangères », où je montre que le projet pédagogique est considéré dans le *Cadre* comme un simple prétexte à créer des situations libres de réemploi, au même titre que la simulation et le jeu de rôles de l'approche communicative.

– Le passage de l'interculturel au co-culturel amène à passer du concept central de « représentation » à celui de « conception » (de l'action). On trouve de multiples occurrences de « conception » dans le CECRL, où l'on parle de la conception des curricula, des examens, des épreuves, des tests, des tâches, de l'activité de l'apprenant, et bien sûr du *Cadre* lui-même ; mais comme on le voit il ne s'agit jamais de la conception de l'action sociale par les apprenants eux-mêmes, qui est au cœur de la logique formative de la pédagogie du projet.¹⁷ Dans les deux passages suivants (p. 18 et p. 19, je souligne)...

*Toutes les catégories utilisées ici ont pour but de caractériser les domaines et les types de compétences qu'un acteur social a intégrés, à savoir les **représentations**, les mécanismes et les capacités dont on peut considérer que la réalité cognitive rend compte de comportements et de réalisations observables.*

*Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/**représentation** qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés.*

¹⁷ Il y a bien p. 96, le passage suivant : « La compétence pragmatique, qui « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont [...] segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (**compétence de conception schématique**) », mais l'action y est considérée dans sa dimension langagière, et non pas dans sa dimension sociale.

... le concept de « représentation » est utilisé à juste titre¹⁸, mais il manque celui de « conception » (de l'action), qui correspond à toutes les dimensions que les philosophes appellent « cognitive » et « volitive » – c'est-à-dire consciente, raisonnée et finalisée – de l'action telle qu'elle est prise en charge par les acteurs eux-mêmes : valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes opératoires et critères d'évaluation.¹⁹

3.2. Analyse d'une échelle de compétence sociolinguistique du CECRL

J'ai annoncé plus haut, au [Chapitre 3.1.6.2](#), l'analyse critique de cette échelle au moyen de mon modèle des composantes de la compétence culturelle. C'est la suivante :

	CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE
C2	Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens. Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence. Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques.
C1	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
B2	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.
A2	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la demande et exprimer simplement une idée et une opinion. Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base. Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre.
A1	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

(CECRL, p.95)

Voici les trois points que dégage l'application de mon modèle en tant que grille d'analyse de cette échelle de compétence :

1) Aux niveaux A1 et A2, l'usage des « formules », « formes », « expressions » et « fonctions langagières » (actes de parole) ne peut être culturellement correct que sur la base de la composante *transculturelle* de la compétence culturelle : on reconnaît immédiatement des

¹⁸ On retrouve en particulier dans la seconde citation la « représentation de la situation » à laquelle J. TARDIF accorde une grande importance dans la définition de la compétence en tant qu'« agir complexe » (cf. plus haut le [Chapitre 2.4](#) (« Validation de type cognitif »)).

¹⁹ Cf. l'analyse que je fais de ces composantes sur mon site en « Bibliothèque de travail », [Document 045](#)). Pour une critique de l'usage du concept de « représentation » couvrant indûment à mon avis le domaine sémantique du concept de « conception », cf. sur mon « Blog-Notes », en date du 4 mai 2011, l'article intitulé « [Les représentations, un concept de plus en plus fumigène](#) ».

situations d'accueil, de prises de congé, de contact en ce qu'elles sont semblables d'une culture à l'autre, même si elles doivent être gérées différemment.

2) La « conscience » des différences entre coutumes, usages et attitudes (B1) correspond à la *composante métaculturelle*, et elle est insuffisante pour la *composante pluriculturelle*, lorsqu'il s'agit non plus seulement de reconnaître, mais de reproduire soi-même ces coutumes, usages et attitudes parce que l'on doit partager la vie de personnes de cette culture. Enfin, lorsqu'il s'agit d'agir socialement avec ces personnes (*composante co-culturelle*), cette conscience ne suffit pas plus, puisqu'il faudra alors décider quelles valeurs communes les uns et les autres devront partager, pour les mettre en œuvre conjointement.

3) « Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et celle de sa communauté d'origine... » (C2) relève de la *composante pluriculturelle* de la compétence culturelle, selon la définition que le *Cadre* lui-même donne par ailleurs de cette composante.

Je laisse de côté d'autres types de critique sur cette échelle qui n'intéressent pas directement mon propos ici. Notons malgré tout au passage cette incohérence qui consiste à inclure dans une grille dite de « *correction* sociolinguistique » (et donc concernant la seule activité langagière d'*expression*) des descripteurs concernant la *compréhension* : « Peut suivre des films... » (B2), « Peut reconnaître... et apprécier... », « Apprécie complètement les implications... » (C1). Ou cette autre qui consiste à y inclure aussi la « *conscience* » (des différences et règles, B1; des niveaux connotatifs, C2) alors qu'elle n'est pas en elle-même observable, mais seulement induite des comportements langagiers et non langagiers, et qu'elle n'a donc pas non plus sa place parmi des *descripteurs* de correction sociolinguistique.

3.3. Analyse d'une tentative d'élaboration de niveaux de compétence (inter)culturelle

On se reportera à l'[Annexe 5](#), où je reproduis un document intitulé « Grilles de compétence interculturelle » (projet LOLIPOP, *Language Online Portfolio Project*, 2006).

Voilà ce que donne l'application de mon modèle des différentes composantes de la compétence culturelle à l'analyse de ce document.

1) La composante métaculturelle (les connaissances)

On remarque que les connaissances sont mobilisées dans tous les premiers niveaux de compétence (cf. A1 : « J'ai une connaissance de base concernant le pays, géographie, climat, etc. » – B2 : « J'ai des connaissances sur l'histoire, le système administratif et politique de cette culture. » Il s'agit de la composante « métaculturelle », et non encore de « compétence interculturelle »).

Le lien entre le métaculturel et l'interculturel est établi par l'idée que les connaissances sur d'autres cultures permettent de prendre de la distance vis-à-vis de sa propre culture. On retrouve cette liaison jusqu'au niveau C2 : « Je peux interpréter les valeurs et les comportements en fonction de références culturelles variées de manière à toujours voir les choses de plusieurs manières différentes. » Valeurs et comportements apparaissent donc d'abord en termes d'objets de connaissances. De même que les représentations : B1 : « Je sais comment ma culture est perçue dans la culture du pays en question. » ; B2 : « Je peux identifier quelles informations aideront les autres personnes à mieux comprendre ma culture. »

On retrouve naturellement l'approche comparatiste couplée à la composante métaculturelle : A1 : « Je peux identifier des différences et similitudes de base dans les pratiques et expériences culturelles de mon pays et de l'autre. » ; B2 : « Je peux réfléchir et voir les raisons sous-jacentes dans les pratiques de l'autre culture et les mettre en parallèle avec celles de ma propre culture. » ; C2 : « Je peux analyser des problèmes de société différents dans ma culture et dans d'autres [...] et les expliquer.

Il est significatif de voir que cette liaison apparaît d'abord en relation avec la compétence de communication : A.1 : « Je commence à comprendre et utiliser les compétences dont j'ai besoin pour communiquer avec des gens dont les croyances, valeurs et comportements sur différents des miens. » ; A2 : « Je sais qu'il y a des façons plus ou moins formelles de s'adresser aux gens, selon les relations et le contexte. ».

2) La composante interculturelle (les représentations)

La notion d'« interculturel » apparaît en A2 : « J'essaie d'utiliser mes observations et expériences interculturelles pour voir comment les gens se comportent », sans que la différence avec l'expression d'« expérience culturelle » apparue en A1 soit bien claire.

La notion d'« ouverture » apparaît explicitement une fois, en B1 : « Je sais que mes jugements sont influencés par ma propre culture et je veux apprendre à regarder les autres cultures avec une plus grande ouverture d'esprit. »

La composante interculturelle apparaît d'abord liée à une attitude de curiosité pour d'autres cultures : A1 : « *Je saisis toute occasion* me permettant d'acquérir une nouvelle expérience culturelle ». Ailleurs est mise en avant la motivation à la découverte d'autres cultures, l'intérêt qu'on y trouve : C1 : « Je [...] trouve *stimulant* le fait d'être dans une situation m'obligeant à questionner mes manières de penser, me comporter [...]. » ; C1 : « Je reconnais et *apprécie* une large gamme de manifestations quelle que soit la différence avec ma propre culture. » ; C2 : « Je peux interagir avec des gens de cultures variées et trouve ces rencontres *intéressantes et enrichissantes*. »

Dans cette composante interculturelle, l'un des éléments cités de la manière la plus récurrente est la relativisation de sa propre culture : A2 : « Je peux voir des pratiques et expériences de ma propre culture telles que des étrangers pourraient les percevoir. » ; B1 : « Je sais que mes jugements sont influencés par ma propre culture [...]. » ; « Je comprends les raisons qui motivent les valeurs, croyances, dans une autre culture, même si je vois les choses plus naturellement de ma propre perspective. » ; C1 : « [...] je trouve stimulant d'être dans une situation m'obligeant à questionner mes manières de penser, me comporter [...]. » « Je vois mes propres comportements, croyances, valeurs du point de vue d'un observateur extérieur et ai conscience du fait que ma culture n'est ni supérieure ni inférieure. »

On trouve aussi la même idée de relativisation au niveau B2 : « Je peux prendre suffisamment de distance avec les jugements influencés par ma propre culture de manière à pouvoir porter un jugement critique sur les points de vue et comportements de l'autre culture. » Comme on le voit dans la seconde partie de cette dernière citation, cette capacité de distanciation joue aussi vis-à-vis des cultures étrangères. On retrouve l'idée en C1 : « Je peux conduire une analyse critique et systématique des points de vue, produits et pratiques dans d'autres cultures et peux apporter une autre perspective à cette analyse, basée sur ma propre expérience interculturelle. »

Il faut enfin noter la manière dont la compétence interculturelle est clairement mise au service de l'efficacité de la communication en B2 : « Je me sens en confiance lorsque j'interagis avec des personnes d'une autre culture et peux généralement éviter les malentendus. »

3) La composante pluriculturelle (les attitudes et les comportements)

Elle apparaît de manière assez ponctuelle dans des passages où référence est faite au séjour prolongé dans le pays étranger : B1 « Je peux me comporter conformément aux attentes de la culture en question, à la fois dans des situations professionnelles et privées [...]. » ; C1 : [...] je trouve stimulant [...] de devoir m'adapter à un nouvel environnement. »

Elle est surtout mobilisée dans les passages consacrés à la médiation : B1 : « Je sais quelles informations sur ma culture aideront d'autres personnes à mieux la comprendre. » ; C1 : « Je

peux être un médiateur entre des personnes de ma propre culture et une autre et je peux utiliser des stratégies pour résoudre des malentendus et conflits dus à des différences culturelles. » ; C2 : « [...] être un médiateur culturel efficace. ».

4) La composante transculturelle (les valeurs universelles)

Elle n'apparaît qu'une fois, de manière implicite (non pensée, certainement) mais claire, dans le passage suivant en C2 : « Mes expériences interculturelles m'ont permis de développer *des principes et croyances différents des normes d'une culture en particulier*, ce qui me permet d'être un médiateur interculturel efficace » Il y a dans cette citation des relations établies d'une façon qui demanderait à être explicitée entre les composantes interculturelle, pluriculturelle et transculturelle : on aurait bien voulu savoir quelles peuvent être ces « principes et croyances différents des normes d'une culture en particulier », outre la relation que peuvent maintenir entre eux ces trois concepts (il est ainsi curieux de subordonner « principes » et « croyances » à « normes »).

Conclusion

a) Les auteurs de ce documents intitulent « compétence interculturelle » un ensemble de composantes de la compétence culturelle qui dépassent de beaucoup la composante interculturelle *stricto sensu* ; le concept d'« interculturel » est élargi ici d'une manière exagérée parce que contre-productive : il est victime du même processus inflationniste que celui d'« approche communicative », avant lui, jusqu'à perdre toute valeur spécifique et donc toute pertinence conceptuelle.

b) On a l'impression qu'en plus de la progression en termes de niveaux de compétence, une autre progression de type compétence métaculturelle → compétence interculturelle → compétence pluriculturelle est ébauchée. Mais elle n'est pas systématique, reste implicite (inconsciente ?), et son articulation avec l'autre progression n'est pas pensée.

c) L'apparition très ponctuelle de la composante transculturelle pose problème. Les « valeurs » apparaissent en B1, B2 et C1 (pourquoi là seulement ?), mais toujours considérées comme spécifiques à chaque culture. Or comment peut-on « réconcilier des visions du monde différentes », qui apparaît au niveau du descripteur général de C2 comme une compétence terminale, si ce n'est sur la base de valeurs dépassant les spécificités des différentes cultures ? On se demande pourquoi des concepts éthiques renvoyant à des valeurs universelles telle que la « tolérance » n'apparaissent pas dans ce document, alors même que l'ensemble du projet interculturel ne peut se comprendre que fondé sur de telles valeurs ? Les auteurs ont-ils pensé qu'elles pourraient leur valoir d'être suspectés d'« éthico-centrisme » occidental ? (Ils ne pourront de toutes manières échapper à cette suspicion : cf. ci-dessous le dernier paragraphe de la présente conclusion du point 3.3, à propos des valeurs transculturelles indispensables pour un engagement dans un environnement inter- ou multiculturel).

d) La problématique du métissage culturel n'est pas prise en compte dans ce document, qui considère le seul cas de figure de cultures bien distinctes avec des représentants clairement identifiés – et s'identifiant eux-mêmes – clairement comme appartenant à une culture déterminée. C'est toute une partie de la problématique culturelle actuelle qui est ainsi occultée : comment gérer ses identités culturelles multiples, et peut-on repérer des compétences correspondantes ?

e) La composante co-culturelle n'apparaît à aucun moment dans ce document. Les auteurs font une fois référence à des « principes » et « normes », mais comme intervenant sur les comportements, non sur la conception de l'action commune. À partir du moment où leur concept de « compétence interculturelle » prétend couvrir l'ensemble de la compétence culturelle, cette composante co-culturelle aurait pourtant eu toute sa place dans leur document, puisqu'il y est lié à un enjeu social différent de celui des rencontres ponctuelles (composante interculturelle) et du vivre ensemble (composante pluriculturelle).

f) La notion d'« engagement », dans le « savoir s'engager » qui apparaît à côté des « savoirs », « Savoir-faire/apprendre » et « Savoir-être » pour chaque niveau de compétence, pose problème. On ne voit pas en quoi il y a « engagement » dans les différents descripteurs des « Savoir s'engager » de cette échelle de compétence, depuis A1 (« Je peux identifier des différences et similitudes de base dans les pratiques et expériences culturelles de mon pays et de l'autre. ») jusqu'à C2 (« Je peux analyser des problèmes de société différents dans ma culture et dans d'autres [...] et les expliquer ») : on se situe dans ces deux cas au niveau de l'information, et non au niveau de l'action.

Comment par ailleurs envisager un véritable engagement qui ne se fonde explicitement sur des valeurs transculturelles (telles que celles des « Droits de l'Homme », par exemple) et ne considère pas la nécessité de l'action collective, pour reprendre respectivement la composante transculturelle et la composante co-culturelle dont j'ai précisément déploré l'absence de prise en compte dans les points 3 et 4 ci-dessus ? La « compétence interculturelle » proposée dans ce document reste entièrement conçue dans le cadre d'une mise en œuvre personnelle certes généreuse, mais non exempte d'une certaine naïveté et d'une idéologie individualiste paradoxalement très « marquée » culturellement : l'énonciateur de ce texte (le « je » qui y autoévalue ses compétences avec ce qui de l'extérieur peut être ressenti comme relevant d'une certaine auto-complaisance) apparaît assez clairement comme un adulte membre de la culture occidentale dominante, et suffisamment aisé pour voyager à l'étranger ou du moins sortir constamment chez lui de son milieu social d'appartenance : ces/ses niveaux de compétence interculturelle supposent d'emblée un certain niveau d'éducation et un certain niveau de vie, ce qui n'est pas sans poser problème si l'on se situe dans le cadre de la didactique scolaire.

3.4. Analyse d'un manuel de FLE (*Version Originale 3*)

Je prendrai ici l'exemple d'un manuel de FLE dont j'ai assuré à partir du niveau 3 (B1) la coordination pédagogique, *Version Originale* (Éditions Maison des Langues, 2011). Je présente ainsi l'approche culturelle que j'y ai proposée dans l'Avant-propos du niveau 3 (voir la reproduction complète de ce document en « Bibliothèque de travail », [Document 031](#)) :

5. De l'interculturel au co-culturel

Dans l'approche communicative, l'accent était mis, en ce qui concerne la culture, sur les phénomènes de contact, chez chacun des apprenants, entre sa culture et la culture cible, c'est-à-dire sur les représentations qu'il se faisait de cette culture étrangère. Si l'on veut préparer les apprenants à être de véritables acteurs sociaux dans la société extérieure, il faut leur proposer d'agir déjà en tant que tels dans leur société-classe, et pour cela leur donner les moyens ; ce qui implique de les faire travailler sur les conceptions culturelles de l'action avant de réaliser la ou les tâches finales.

D'où une autre des nouveautés de Version Originale 3, qui est d'introduire, dans chaque unité didactique, la culture avant l'action. Dans l'unité 4, par exemple, pour préparer les élèves, dans les pages « Approches culturelles », à débattre entre eux sur le thème de la décroissance, on leur présente la culture française du débat politique ; ensuite on leur demande de réfléchir sur la conception du débat en classe et son intérêt, dans leur culture scolaire d'abord, puis dans la culture scolaire française à partir d'un document-conseil destiné aux enseignants.

Je reprends ci-dessous l'analyse que j'ai déjà faite de cette approche au moyen de mon modèle de composantes de la compétence culturelle dans mon « Blog-Notes » à la date du [13 janvier 2011](#) :

Cette évolution [i.e. le passage dans l'unité didactique de la culture avant l'action] me paraît essentielle, dans la mesure où elle marque le début de prise en compte de ce que j'appelle, dans mes travaux, « la composante co-culturelle de la compétence culturelle », et que je définis comme l'ensemble des conceptions partagées par et pour l'action commune.

– On va retrouver, dans ces pages « Approches culturelles » de Version Originale 3 la dimension métaculturelle : informations sur la conception du débat politique « à la française », conseils pédagogiques donnés aux enseignants français organisant un débat en classe, comparaisons en classe entre ces cultures en France et dans les différents pays des apprenants.

– Ces comparaisons correspondent à une prise en compte et à une exploitation en classe de la dimension pluriculturelle (présence de cultures différentes chez les apprenants).

- Ces comparaisons en classe feront apparaître sans doute les représentations plus ou moins exactes des apprenants sur la culture du débat « à la française » : dimension interculturelle.
- L'objectif final est de se mettre d'accord sur les règles du ou des débats que l'on va organiser ensuite collectivement en classe, comme il est demandé dans les deux tâches finales, c'est-à-dire sur des éléments de co-culture d'action commune [d'enseignement-apprentissage] dans l'espace de la classe et le temps de l'apprentissage collectif : dimension co-culturelle.
- Enfin, l'ensemble de la démarche proposée suppose que les auteurs du manuel considèrent partagée par tous l'idée que le débat entre tous est profitable à chacun et à la collectivité : il y a là l'affirmation d'une valeur qu'ils considèrent et demandent de considérer comme transculturelle (partagée par tous quelle que soit leur culture d'origine).

Dans *Version Originale 4* (à paraître en janvier 2012), les pages culturelles sont renommées « Outils culturels » pour mieux marquer qu'il s'agit de la culture d'action commune (correspondant à la composante co-culturelle) qui sera mise en œuvre dans les tâches finales. Et cette co-culture est déclinée en trois grands types :

[Cette rubrique « Outils culturels »] concerne à la fois les tâches finales qui sont proposées [aux apprenants] – il s'agit alors de « culture d'action sociale » – et la « culture d'apprentissage » telle qu'on peut la rencontrer en particulier dans les systèmes scolaires des différents pays. À l'unité 2, par exemple, intitulée « Tous journalistes ? » et où la tâche réaliste consiste à élaborer une revue de presse, les apprenants sont invités préalablement à réfléchir sur la question de l'indépendance de la presse et celle de l'objectivité des faits, ainsi que sur l'utilisation du Web 2.0 en classe de langue.

La nouveauté de *Version Originale 4* est que les apprenants pourront aborder un troisième type de culture, la « culture professionnelle » : toutes les deux unités en effet est proposée sur deux pages une « tâche professionnelle » avec des documents d'apports spécifiques, mais croisant les thématiques des deux unités antérieures de manière à ce que leurs contenus langagiers et culturels puissent aussi y être exploités. À la suite des unités 1 et 2, qui traitaient respectivement de la gestion de son image sociale et du traitement de l'information publique, on propose ainsi aux apprenants, après l'étude d'un document sur les réseaux sociaux à usage professionnel et d'un autre sur le CVblog, de rédiger leur propre CV en ligne ou sur un diaporama.

Les déclinaisons des différentes « cultures d'action » (qui sont les formes culturelles spécifiques à la perspective actionnelle) constitueront sans doute l'une des innovations dans les manuels de langues des prochaines années, et elles constituent d'ores et déjà, comme je le signale dans ma [Conclusion](#) (point 2) l'une des pistes ouvertes à la recherche dans notre discipline.

3.5. Analyse du *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration* (R.FLI, 2011)

Mon objectif ici n'est pas d'entrer dans la polémique à laquelle a donné lieu la publication de ce référentiel par la DAIC, Direction de l'Accueil, de l'intégration et de la Citoyenneté rattachée au Ministère de l'Intérieur (voir pour cela la [rubrique FLI](#) sur mon site), mais de faire « tourner » mon modèle des composantes de la compétence culturelle sur un nouveau type de document où la question culturelle est indissociable de la question langagière. Dans ce document, on trouve d'ailleurs à deux reprises utilisée très justement l'expression de « langue-culture » (p. 13). D'autre part, les auteurs se réfèrent clairement à mon modèle des composantes de la compétence culturelle lorsqu'ils signalent au chapitre 4.6. parmi les « Compétences attendues du (de la) formateur (trice) FLI » :

*Avoir des connaissances sur les cultures, adopter une **démarche interculturelle, transculturelle ou co-culturelle** dans son enseignement, objectiver les comportements en milieu plurilingue et pluriculturel, avec pour objectif l'intégration et l'adhésion à la société française.* (p. 25, souligné dans le texte)

Nous aurons donc à revenir à plusieurs reprises sur ce passage.

Ce *Référentiel FLI* (désormais siglé *R.FLI*) est disponible [sur le site du Ministère de l'Intérieur](#). La numérotation des pages à laquelle je vais me référer est celle de la version pdf de l'édition papier (DAIC-ÉCRIMED, imp. Groupe Assistance-Printing, s.l., s.d., 34 p.). Pour la consulter ou la télécharger, [cliquez sur ce lien](#).

3.5.1. Les problématiques culturelles post-communicatives dans le *R.FLI*

« L'objectif du FLI est résolument pragmatique. Un cours de FLI passe obligatoirement par la réalisation de tâches impliquant les multiples échanges du quotidien, que ce soit dans les relations interpersonnelles ou transactionnelles » (p. 11). Du point de vue de l'évolution des problématiques culturelles en DLC, le *R.FLI* est à situer clairement dans le post-communicatif, c'est-à-dire au niveau des configurations 4 (celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle) et 5 (celle de la perspective actionnelle) telles qu'elles émergent dans le *CECRL* (cf. le tableau des configurations didactiques en [Annexe 1](#)). En effet :

1) La situation sociale de référence est bien celle du multiculturalisme, la diversité culturelle de la société étant produite en particulier par l'arrivée de ces migrants concernés par le FLI, ceux « qui ont pour projet de s'installer durablement voire définitivement » en France (p. 7).

2) La finalité n'est pas le respect réciproque des différences culturelles (problématique de l'interculturel), mais ce qui correspond au « I » du sigle « FLI », c'est-à-dire « l'intégration sociale, économique et citoyenne » (p. 9, p. 10). Ce qui suppose pour les intéressés non pas seulement, comme dans l'approche interculturelle, d'accepter entre eux leurs différences, mais de « surmonter leurs différences pour pouvoir participer au corps social commun » (p. 27). Nous retrouvons là deux des quatre « domaines » découpés par le *CECRL*, à savoir les domaines public (« intégration sociale », « intégration citoyenne ») et professionnel (« intégration économique »).

3) Nous retrouvons également dans ce référentiel les deux nouveaux enjeux émergeant dans le *CECRL*, à savoir :

- celui du *vivre ensemble* : cf. « la vie en société dans notre pays » (p. 5), « un vivre ensemble 'à la française' » (p. 7) ; « s'approprier les règles du 'vivre ensemble', de la sociabilité » (p. 15).
- et celui du *travailler ensemble*, qui correspond à l'« intégration économique ».

Dans l'Avant-propos, le FLI est ainsi défini en particulier comme « une langue familière [dont l']enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) » (p. 5).

4) On retrouve enfin dans ce référentiel les deux nouvelles problématiques didactiques apparaissant dans le *CECRL* :

- celle de la compétence plurilingue : « L'appropriation du français ne signifie aucunement l'abandon des langues d'origine. Le FLI conduit à un plurilinguisme additionnel et non soustractif : il n'efface pas les langues d'origine par une sorte d'effet palimpseste » (p. 10) ;
- et celle de la perspective actionnelle : pour l'aide à l'intégration économique, « des tâches liées à la prise de contact avec les structures de recherche d'emploi, d'orientation, d'insertion économique mais aussi avec les employeurs sont proposées au(x) apprenant(e)s » (p. 12).

Il est donc logique de trouver chez les rédacteurs du *R.FLI* 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).

3.5.2. Les problématiques culturelles pré-actionnelles dans le *R.FLI*

Même si la communication n'y est plus l'objectif, il reste un moyen d'action privilégié dans toutes les mises en œuvre de la perspective actionnelle, et on retrouve naturellement le travail sur la compétence de communication dans le *R.FLI* : « L'objectif du FLI est résolument pragmatique. Un cours de FLI passe obligatoirement **par la réalisation de tâches**

impliquant les multiples échanges du quotidien, que ce soit dans les relations interpersonnelles ou transactionnelles » (p. 11, je souligne). Il est donc tout aussi logique de voir conseiller aux formateurs FLI le recours en classe à des activités caractéristiques de l'approche communicative, comme les jeux de rôles et les simulations globales (p. 27).

Le *R.FLI* est un instrument au service de l'intégration des migrants – c'est la finalité –, mais aussi de leur accueil – c'est la situation initiale, celle de leur prise en charge en formation. On retrouve d'ailleurs cette ambivalence dans le sigle de l'organisme responsable de l'élaboration du *R.FLI*, la « Direction de l'**Accueil**, de l'**Intégration** et de la Citoyenneté » (je souligne). L'inchoatif, caractéristique de la situation de référence de l'approche communicative, revient constamment dans ce document : « Les situations liées à l'insertion professionnelles des migrants doivent donc être analysées, dans le cadre du FLI, pour préparer le migrant à réussir une **entrée** en formation professionnelle [...]. Des tâches liées à la **prise de contact** avec les structures de recherche d'emploi, d'orientation, d'insertion économique mais aussi avec les employeurs sont proposées aux apprenant(e)s » (p. 12, je souligne)

De ce fait dans le *R.FLI* se trouve aussi pris en compte la problématique caractéristique de l'approche interculturelle – qui a comme on le sait « histoire liée »²⁰ avec l'approche communicative) –, celle du contact initial et de l'effet provoqué alors par les représentations préalables à ce contact, c'est-à-dire les stéréotypes sociaux : « [Le (la) formateur (trice)] travaille sur la remise en cause de stéréotypes chez l'apprenant et se fonde sur approche **inter** et **transculturelle** qui doit permettre une **décentration** relative de tous, y compris du (de la) formateur (trice) **par rapport à ses certitudes** » (p. 15, je souligne).

De ce fait, également, la formation au FLI se retrouve prise dans la même difficulté structurelle à laquelle s'est trouvée confrontée l'approche interculturelle en milieu formel²¹, qui est de préparer les apprenants au contact avec les étrangers (ici, les Français) alors qu'ils ne se trouvent pas en classe dans cette situation. La solution adoptée par les auteurs du *R.FLI* est celle que nous avons vu précédemment mise en œuvre en didactique scolaire des langues-cultures, à savoir le recours aux connaissances, le métaculturel étant mis au service de l'interculturel :

*Dans une formation FLI, les **représentations** du monde du travail sont abordées, même très schématiquement, et des **connaissances** socioculturelles et économiques sont **transmises** et discutées (fonctionnement des différents types d'entreprise, relations hiérarchiques, respect du code du travail, droits et devoirs du salarié...) (p. 12, je souligne).*

La combinaison – constante dans les manuels communicatifs de FLE – de l'approche communicative avec la méthodologie antérieure active, basée sur les activités d'extraction et de mobilisation des connaissances culturelles à partir et à propos des documents authentiques, se retrouve donc tout naturellement dans les propositions didactiques des auteurs du *R.FLI* : « Exploiter les ressources documentaires, constituer des dossiers de documents authentiques. Élaborer et développer différents types d'activités d'apprentissage : jeux de rôle, usage des médias, simulations globales, travail sur documents authentiques, (support papier, audio, vidéo...), analyse constructive des erreurs... » (p. 27).

Le FLI est donc « une construction didactique spécifique » (p. 13) dans la mesure où son public est particulier, celui de « la formation linguistique d'adultes en insertion » (p. 13), mais, pour filer la métaphore, je dirai que les « briques » utilisées dans cette construction sont *a priori* les mêmes que pour le FLE ou l'enseignement des langues vivantes étrangères en France, à savoir les éléments constitutifs des « constructions méthodologiques » correspondant aux configurations didactiques de la méthodologie active, de l'approche communicative, des didactiques du plurilinguisme et de la perspective actionnelle (cf. le tableau de l'[Annexe 1](#)). Je ne peux que suivre les auteurs du *R.FLI*, par conséquent, quand ils citent parmi les « compétences attendues du (de la) formateur (trice) FLI » : « Avoir un usage éclectique mais

²⁰ Dans le sens où l'on dit avoir « partie liée ».

²¹ Cf. *supra* Chap. 3.1.6.1 « Schématisation du modèle implicite d'inclusion des compétences dans le CECRL », « Critique n° 2 ».

raisonné des approches nécessairement plurielles dans la mise en place d'une formation FLI qui gère en permanence la complexité » (p. 24).

3.5.3. La question du pluriculturel dans le *R.FLI*

Dans le *R.FLI*, la compétence plurilingue n'apparaît pas traitée en tant que telle dans l'espace et le temps de la formation, mais seulement comme un effet *a posteriori* de cette formation : « L'appropriation du français ne signifie aucunement l'abandon des langues d'origine. Le FLI conduit à un plurilinguisme additionnel et non soustractif : il n'efface pas les langues d'origine par une sorte d'effet palimpseste » (p. 10).

La compétence pluriculturelle y apparaît par contre, mais sous la forme classique de l'approche comparative des cultures étrangères et de la culture française : le métaculturel est cette fois mis au service de la compétence pluriculturelle. Dans l'intervention en face-à-face, le formateur FLI doit être capable de « faire comparer les spécificités langagières et socioculturelles françaises, les usages, la vie dans la société française à leur propre langue et culture, aux coutumes, traditions, usages ainsi que les principes fondamentaux de la République française et de leur pays » (p. 27). La prise en compte des composantes plurilingue et pluriculturelle tant en classe que comme objectif est dans le *R.FLI* structurellement limité par le projet d'intégration des migrants : lorsque les auteurs indiquent chapitre 4.6 parmi les compétences attendues du (de la) formateur (trice) FLI la capacité d'« objectiver les comportements en milieu plurilingue et pluriculturel, avec pour objectif l'intégration et l'adhésion à la société française » (p. 24), c'est en réalité de milieu *multilingue* et *multiculturel* dont il s'agit, le pluri- étant de l'ordre de l'objectif visé, le multi- du constat tiré.

J'aborde dans le chapitre suivant 3.5.4 la question de l'articulation nécessaire entre le pluriculturel et le co-culturel dans la réflexion sur les cultures d'enseignement-apprentissage.

3.5.4. La question du co-culturel dans le *R.FLI*

La question du co-culturel gagnerait certainement à être développée dans le *R.FLI*. Le concept n'apparaît qu'une seule fois, dans un passage déjà cité plus haut, où on attend du formateur FLI qu'il soit capable d'« adopter **une démarche** interculturelle, transculturelle ou **co-culturelle** dans son enseignement » (p. 24, je souligne).

Ainsi, cette approche co-culturelle n'est pas combinée dans le *R.FLI* avec la compétence pluriculturelle dans la réflexion sur l'activité d'enseignement-apprentissage en classe, ce qui impliquerait un travail en classe même sur les conceptions culturelles de cette activité conjointe : les objectifs que le formateur se proposerait concrètement serait d'enrichir les stratégies d'apprentissage et ses propres stratégies d'enseignement²² avec celles des autres cultures d'apprentissage présentes en classe, et de définir entre tous, apprenants et enseignant, une stratégie commune d'apprentissage-enseignement collectif. Les auteurs du *R.FLI* en restent sur ce point à l'approche communicative : lorsqu'ils demandent aux formateurs FLI de « définir une démarche de formation s'appuyant sur les stratégies d'apprentissage des apprenant(e)s » (p. 25), et de s'adapter au « profil d'apprentissage des apprenant(e)s » (p. 29) c'est bien aux « stratégies individuelles », telles qu'elles ont été mobilisées dans les réflexions et propositions des méthodologues communicativistes, qu'ils se réfèrent, et par derrière à la notion communicativiste de « centration sur l'apprenant », auquel j'ai consacré il y a déjà plus de 15 ans tout un article très critique²³ en particulier parce qu'il occulte complètement la dimension collective de la classe. Même la notion de « projet » est rapportée dans le *R.FLI* à l'apprenant individuel :

Le (la) formateur (trice) FLI est d'abord un formateur d'adultes. [...] Ainsi, il (elle) aide l'apprenant(e) à formaliser ses projets sociaux, culturels, familiaux, professionnels et d'apprentissage et l'implique, autant que faire se peut, dans la conception du plan de formation. (p. 14)

²² Cette intéressante réciprocité est signalée,

²³ [1995a](#). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ».

Or s'il y a bien entendu, en enseignement du FLI comme dans tous les autres, un individu avec son projet personnel, il y a aussi une dimension collective du projet, dimension qui se trouve être constitutive de la finalité de la perspective actionnelle – la formation d'un « acteur **social** » –... et de la finalité du projet d'intégration des migrants dans la **société** française. Les notions de « stratégie » et de « profil » d'apprentissage doivent donc être complétées par celle de « culture(s) d'apprentissage » ; et puisque les auteurs du *R.FLI* demandent très justement au formateur « la mise en place d'une formation FLI qui gère en permanence la complexité » (p. 24), un modèle complexe des relations entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage serait nécessaire, comme par exemple celui que je propose en [Annexe 4](#). Il est plus que probable que sur ce point l'idéologie individualiste de l'approche communicative ait été renforcée chez les auteurs du *R.FLI* par « le modèle de société dit 'républicain' » qu'ils rappellent en page 8, qui « met l'accent non sur les différences culturelles ou communautaires mais sur l'universalité de valeurs humaines fondamentales et de **l'individu qui est d'abord un citoyen avant d'être membre d'un groupe culturel particulier** ». (p. 8, je souligne)

Ce qui caractérise la composante co-culturelle de la compétence culturelle, outre sa dimension collective, c'est qu'elle se situe au niveau des conceptions de l'action. Or la finalité de la formation FLI n'est pas seulement « la *compréhension* des principes fondamentaux qui fondent la vie en société en France » (p. 14), mais « l'*adhésion* aux valeurs partagées par la communauté [d'accueil]. » (p. 12). Pour viser cette finalité, « l'énoncé des principes fondamentaux démocratiques et républicains » (p. 12) ne sert sans doute pas à grand-chose, et la « sensibilisation » de l'approche communicative ne suffit pas. Il faut pour atteindre un tel objectif non pas seulement travailler avec les apprenants, même de manière active, au niveau des *connaissances* et des *représentations* (cf. p. 26) mais à celui des *conceptions* – notion centrale de la perspective actionnelle, et absente du *R.FLI*²⁴ –, ce qui ne peut se faire qu'en leur faisant vivre et mettre en œuvre collectivement ces valeurs, principes et usages dans la classe elle-même. Or c'est précisément sur cette homologie fondamentale entre la fin et les moyens que se fonde l'activité de référence de la perspective actionnelle, à savoir *le projet pédagogique*, qui n'apparaît pas non plus dans les activités d'apprentissage énumérées dans le *R.FLI* en page 27 (j'ai déjà cité plus haut ce passage) : « Élaborer et développer différents types d'activités d'apprentissage : jeux de rôle, usage des médias, simulations globales, travail sur documents authentiques, (support papier, audio, vidéo...), analyse constructive des erreurs... ». Les auteurs du *R.FLI* en restent aux activités indiquées dans le *CECRL*, dont les auteurs sont complètement passés à côté de l'importance nouvelle des projets pédagogiques. Je renvoie à nouveau sur ce point aux pages 13-17 du Chapitre 10 de mon article [2009b](#). « Variations sur le thème social en didactique des langues-cultures étrangères », où je montre que les projets pédagogiques sont considérés dans le *Cadre* comme de simples prétextes à créer des situations libres de réemploi, au même titre que les simulations et les jeux de rôles de l'approche communicative.

Le recours à la mise en homologie de la situation d'apprentissage et de la situation d'usage est pourtant envisagé dans le *R.FLI*, puisqu'au chapitre 4.6 « Compétences attendues du (de la) formateur (trice) FLI », l'une des capacités indiquées est de « proposer des modalités d'apprentissage favorisant le transfert de l'apprentissage en allers retours entre les espaces sociaux ou les situations de travail et la situation de formation en salle de cours » (« Intervention en face-à-face », p. 27) : le projet pédagogique aurait donc pu y trouver toute sa place.

²⁴ Même lorsque l'on y parle de l'environnement professionnel, où elle est pourtant indispensable. Par exemple dans ce passage : « Dans une formation FLI, les représentations du monde du travail sont abordées, même très schématiquement, et des connaissances socioculturelles et économiques sont transmises et discutées (fonctionnement des différents types d'entreprise, relations hiérarchiques, respect du code du travail, droits et devoirs du salarié ...) [p. 12, le passage est repris en partie textuellement p. 26].

3.5.5. La question du transculturel dans le *R.FLI*

C'est là sans doute l'aspect le plus problématique et potentiellement polémique de ce référentiel quant au thème que je traite ici, à savoir les composantes de la compétence culturelle.

– Le premier problème repérable est l'ambiguïté concernant la mobilisation du transculturel (de l'universalisme) à l'appui de ce qui est simultanément présenté par ailleurs comme une spécificité française. Les deux passages suivants l'illustrent très bien :

*Le droit à la langue, et à tous les autres droits auxquels les migrants peuvent prétendre, est assorti d'un devoir **de respect des principes fondateurs de la République française, piliers d'un vivre ensemble « à la française », que les Français ont l'ambition de considérer comme universels** : liberté, égalité, fraternité, laïcité, démocratie.* (p. 7, je souligne)

*L'utilisation du terme « intégration » peut susciter un débat, dès lors qu'il renvoie à l'existence de deux pôles antagonistes : celui du relativisme culturel radical et celui du **modèle de société dit « républicain », qui prévaut en France**. Ce dernier met l'accent, non sur les différences culturelles ou communautaires, mais sur **l'universalité de valeurs humaines fondamentales et de l'individu** qui est d'abord un citoyen avant d'être membre d'un groupe culturel particulier.* (p. 8, je souligne)

– Le second problème se repère dans le passage suivant, qui rajoute après l'intégration d'autres stades ultérieurs présentés par les auteurs non seulement comme inévitables, mais comme souhaitables, ceux de l'acculturation et de l'assimilation :

Au-delà de ces positions idéologiques, la réalité du processus d'intégration des migrants suit son cours. Entre les représentations identitaires, les discours ou les revendications d'un côté, et la réalité des modes de vie, de consommation, des pratiques religieuses, des intermariages, des pratiques linguistiques, etc., on constate un écart parfois considérable. Souhaitée ou non, l'intégration, puis l'acculturation et enfin l'assimilation, des migrants, et plus encore celle de leurs enfants, s'est toujours réalisée en France, de façon plus ou moins rapide et plus ou moins facile. (p. 8)

Ces stades ultérieurs n'ont rien à faire à mon avis dans un référentiel qui, comme son nom l'indique concerne le français langue d'*intégration*, et dont l'horizon déclaré est cette seule intégration :

Ainsi, le FLI n'est ni un niveau, ni un état de langue mais une langue-horizon. Il sert de repère pour guider l'orientation de l'enseignement/apprentissage et le faire évoluer. C'est donc bien en cela qu'il se définit d'abord par sa finalité. C'est une construction de compétences socio-langagières et de répertoires langagiers qui doit faciliter l'intégration sociale, économique et citoyenne. (p. 10, souligné dans le texte)

Ils n'ont rien à faire non plus dans le contrat qui fonde la politique linguistique française vis-à-vis des migrants, et qui, comme son nom l'indique aussi (c'est le « Contrat d'Accueil et d'*Intégration* »), offre l'accueil en échange de l'*intégration* ; ni dans les exigences d'une société démocratique comme se veut la France, l'assimilation relevant du choix et donc de la liberté individuels, de cet « espace privé » dont les auteurs rappellent justement par ailleurs (p. 12) que sa « stricte séparation » d'avec l'espace public est un fondement de la laïcité à la française. Il y a eu sans doute chez les auteurs du *R.FLI*, face au « risque de communautarisation de la société et d'éclatement de la collectivité des citoyens » (p. 8), le désir de prendre le contre-pied du relativisme culturel et des revendications identitaires sur une base communautariste, positions effectivement contraires à la conception française de la citoyenneté. Mais du coup, sur le continuum juxtaposition-insertion-intégration-acculturation-assimilation, ils ont dépassé les limites du cadre qui était le leur, celui de l'insertion-intégration.

– Le troisième problème est sans doute une conséquence de cette même stratégie du contre-pied (ou de la « contre-courbure » : on tord le bâton dans le sens inverse à la courbure que l'on veut corriger ou que l'on redoute), mais avec cette fois une « focale temporelle » non plus trop large (prenant en compte la suite du projet d'intégration) mais à l'inverse trop étroite

(trop centrée sur « les urgences de la situation d'immersion », pour reprendre une formule que l'on trouve page 11) :

Les citoyens, protégés par les lois dont ils se sont dotés, sont tenus de les respecter en toutes circonstances [les valeurs partagées par la communauté, les principes démocratiques intangibles et incontestables] : instruction obligatoire, respect de l'égalité absolue des hommes et des femmes, respect des institutions de la République française et de ses représentants, respect de la justice et de ses représentants, obligation de s'acquitter des impôts. (p. 12)

Il y a là une sorte à la fois de « durcissement » et de « lissage » idéologiques de l'idée de démocratie, avec une fixation sur le transculturel aux dépens de la dialogique nécessaire, rappelée par Jacques DEMORGON, entre le transculturel, le multiculturel et l'interculturel (cf. [Chapitre 2.3](#)).²⁵ La démocratie est aussi par définition un système politique qui repose sur l'action permanente de contre-pouvoirs, la gestion des conflits et le pluralisme des choix politiques. Il n'est pas interdit en France, que je sache, d'être royaliste, et non seulement de l'afficher mais de militer pour cette cause, avec des arguments acceptables dans un débat citoyen : il existe en Europe des royaumes qui peuvent donner des leçons de démocratie à la République française. En tant que citoyen français d'origine, je considère, autre exemple, que le respect des représentants de la République et de la justice n'est pas une obligation à respecter « en toutes circonstances », parce que l'histoire de mon pays me montre qu'au contraire leur non-respect a parfois été un devoir. Dans un registre bien moins tragique que celui de cette dernière allusion historique, et à ma petite échelle personnelle, j'ai été amené souvent à m'opposer publiquement, en enseignement scolaire des langues-cultures étrangères en France, à des orientations didactiques données dans des instructions officielles signées du ministre de l'Éducation nationale. Dans ce même domaine de la didactique des langues-cultures étrangères, j'ai pu juger, parce que c'est mon domaine de compétence, que la stratégie du contre-pied (utilisée comme on l'a vu par les auteurs du *R.FLI*) ou de la contre-courbure généralement mise en œuvre par l'inspection n'est pas acceptable en formation d'enseignants.²⁶

Étant donné l'enjeu prioritaire d'intégration et le temps limité de la formation pour des migrants de cultures différentes, hétérogènes et parfois éloignées de la culture française, je comprends pourquoi les auteurs du *R.FLI* ont préféré faire l'impasse sur la question du pluralisme culturel dans l'espace et le temps de la formation, et mettre en avant l'exigence d'adhésion aux dépens de la contestation, d'unité aux dépens de la diversité, d'intégration (et même d'assimilation, comme nous l'avons vu) aux dépens de la reconnaissance des différences légitimes. Mais ce qui peut se gagner ainsi en formation représente forcément un certain coût et un certain risque, et je laisse chacun estimer si l'un et l'autre sont trop élevés ou non. Mon opinion personnelle sur cette question a d'autant moins sa place ici qu'en cette affaire je m'en remets aux professionnels qui sont sur le terrain et dont font partie les auteurs du *R.FLI*, parce que je considère qu'en tant que tels ils sont mieux à même que moi de juger en toute compétence et responsabilité de la meilleure stratégie possible. C'est pourquoi face aux procès d'intention dont ils ont été victimes, je leur ai apporté mon soutien sans réserve ;

²⁵ On pourra utilement comparer la démarche des auteurs du *R.FLI* avec celle bien plus souple et progressive, proposée par l'ACELF, Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (<http://www.acelf.ca/>). Elle s'appuie sur la notion de « construction identitaire » définie comme un « processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 4) (*Comprendre la construction identitaire*, ACELF, s.l., 2011, 11 p., <http://www.acelf.ca/c/fichiers/Fascicule1-Definition.pdf> consulté 16 décembre 2011).

²⁶ Cf. [1995a](#). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », p. 16 : « On peut décider de continuer à présenter aux enseignants la centration exclusive sur l'apprenant comme une ardente obligation, un idéal vers lequel ils doivent toujours s'efforcer de tendre, en jouant ce qu'Althusser, je crois, appelait "la stratégie de la contre-courbure" : lorsqu'un bâton est tordu d'un côté, il faut pour le redresser exagérer volontairement la courbure inverse. Cela consiste en formation à mettre l'accent sur la seule centration sur l'apprenant – en exagérant ainsi l'importance de sa place et de sa fonction –, pour corriger l'excessive centration sur la méthode et/ou sur l'enseignant que l'on prêterait aux professeurs en poste ou que l'on considérerait comme la pente "naturelle" des professeurs débutants. Mais les deux risques encourus sont énormes : ... »

l'analyse que j'ai faite ici de leur texte sur la base de mon modèle des composantes de la compétence culturelle ne le remet aucunement en question.

Conclusion

Elle sera courte, au terme de ce long article, parce que je laisse bien entendu mes lecteurs juger eux-mêmes si les validations de mon modèle des composantes de la compétence culturelle leur paraissent convaincantes, et ses applications productives. Je pense néanmoins qu'ils partageront avec moi l'idée que l'interculturel ne peut décidément plus prétendre occuper tout l'espace de réflexion complexe sur la compétence culturelle, et que l'extension sémantique imposée à ce concept par ses spécialistes a largement dépassé ses limites soutenables. Le Conseil de l'Europe affiche désormais pour les langues en Europe le projet d'un enseignement « **multilingue** et **interculturel** ». ²⁷ Je dois avouer ici ma très grande perplexité devant un couple conceptuel aussi saugrenu, et je m'interroge sur les motivations des « experts » de cette vénérable institution à maintenir ainsi sous perfusion un tel concept d'interculturel, historiquement épuisé d'avoir dû assumer pendant plusieurs décennies, dans le domaine de la compétence culturelle, les prétentions totalitaires dont ses promoteurs l'ont affublé.

Je me contenterai pour clore cet article, comme annoncé dans mon introduction, par signaler aux étudiants et jeunes chercheurs en didactique des langues-cultures, sans aucun souci de hiérarchisation ni d'exhaustivité, quelques thèmes de recherche plus sérieux que la levée du curieux mais anecdotique mystère ci-dessus, thèmes qui tous se situent clairement dans une perspective post-communicative / post-interculturelle :

1) L'approfondissement conceptuel de l'opposition entre les *représentations* et les *conceptions*, opposition qui se trouve au cœur du passage entre l'approche communicative-interculturelle et la perspective co-actionnelle-co-culturelle.

À la lecture récente d'un appel à communications pour un colloque, m'est venue en particulier l'idée que ce couple représentations-conceptions pourrait bien fonctionner en partie chez les didacticiens de langues-cultures comme un marqueur de positionnement hiérarchique : ils parleraient généralement de « représentations » à propos des enseignants et des apprenants, mais de « conceptions » à propos de responsables ou experts institutionnels (comme si les premiers n'avaient pas aussi des conceptions, et les seconds des représentations...). Dans un premier temps, une analyse statistique des occurrences de ces deux concepts pourrait déjà valider ou invalider cette intéressante hypothèse...

2) La question de la prise en compte des différentes cultures d'action dans la société-classe et dans la société extérieure, pendant le temps de l'apprentissage.

J'ai commencé à aborder la question dans les deux publications suivantes :

- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques » [texte déjà cité et commenté au début du présent article, [chap. 1.1.2](#)].
- [2011f](#). « Compétence d'apprentissage et compétence culturelle en perspective actionnelle ».

J'ai aussi prévu en 2012 de reprendre par écrit une conférence donnée en 2011 à Curitiba (Brésil), sur « La place des trois cultures d'action dans la perspective actionnelle ». Mais la question est suffisamment complexe – en particulier parce que son traitement est particulièrement sensible aux différences d'environnement d'enseignement-apprentissage – pour laisser toute leur place à bien d'autres chercheurs...

²⁷ Cf. le portail http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp, dernière consultation le 15 décembre 2011.

Christian PUREN, « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles »

3) L'idée de travailler sur la culture d'apprentissage en classe de langue-culture en tant qu'entraînement à la culture professionnelle, les deux mettant fondamentalement en jeu les mêmes compétences.

Je présente ce projet de recherche dans un texte déjà cité lui aussi au [chapitre 1.1.2](#) au début du présent article : [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ». La lecture il y a quelques jours du *Référentiel de compétences Entrepreneuriat & Esprit d'entreprendre* récemment publié en ligne par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche²⁸ m'a confirmé l'intérêt potentiel de ce thème de recherche.

4) Le modèle objet → sujet appliqué à la culture

Ce modèle présenté en [Annexe 3 \(1/2\)](#) mériterait certainement d'être testé sur d'autres environnements d'enseignement-apprentissage que celui pour lequel je l'ai élaboré (le FLE chez les didacticiens français et les manuels français). Tout particulièrement l'articulation entre ce modèle et les différentes approches de la culture – dernière ligne en bas du tableau de l'[Annexe 3 \(1/2\)](#) et [Annexe 3 \(2/2\)](#) –, que je n'ai proposée là qu'à titre d'amorce, mais qui me paraît très problématique.

Par ailleurs, tous mes articles cités dans le présent article sont forcément limités puisque datés et contextualisés : chacun d'entre deux est donc *a priori* susceptible, avec un peu de réflexion et d'imagination, de susciter chez les étudiants et jeunes chercheurs des idées de thématiques de recherche.

Christian PUREN
Saint-Pierre-et-Miquelon, décembre 2011

²⁸ http://www.educpros.fr/uploads/media/referentiel_entrepreneuriat_def.pdf consulté 12 décembre 2011.

Annexe 1

MODÈLE D'ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Situations sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire chez soi les grands textes classiques	compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance, depuis chez soi, un contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques	compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d’une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage rencontrés dans leur pays ou dans son pays	compétence interculturelle	<i>parler avec</i> <i>& agir sur</i>	–simulations et jeux de rôles –actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des personnes de langues maternelles différentes (compétence plurilingue)	compétence pluriculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactiques du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée dans une langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue, et avec des locuteurs de sa propre langue maternelle	compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d’une « perspective » ou « approche » actionnelle dans le CECRL (2000-?)

Version décembre 2011

(Dernière version à jour : voir www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/)

Annexe 2

MODÈLE DES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur : reconnaître</i>
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer</i>
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec (communiquer, découvrir) et agir avec</i>
pluri-culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>se parler vivre avec (co-habiter)</i>
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions, valeurs contextuelles	<i>en parler avec (se concerter) agir avec (co-agir)</i>

Note du 9 mai 2025 : ce tableau a été mis à jour avec une composante supplémentaire, la « composante multiculturelle ». Cf., sur la page de téléchargement de cet article 2011j, le document intitulé « Post-scriptum à l'article 2011 (Document complémentaire) », tableau page 9. Ou cf. le [Document 020](#).

Annexe 3 (1/2)

MODÈLE OBJET → SUJET D'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA CONCEPTION DE LA CULTURE ET DE LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE

ORIENTATION OBJET		ORIENTATION SUJET				
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE						
métaculturelle « enseignement de la civilisation »		interculturelle « sensibilisation, initiation, découverte interculturelle »			pluriculturelle	co-culturelle
					« formation d'un acteur social »	
		version 1	version 2	version 3	en société	en milieu éducationnelle et professionnel
Conception de la culture	La réalité de C2* doit être découverte par le sujet apprenant.	La réalité de C2* est déformée par la subjectivité du sujet apprenant : il en a des représentations stéréotypées.	La C1* telle qu'elle est vécue par les natifs est elle- même un ensemble de représentations.	Chaque sujet natif relève de cultures différentes, et il est en mesure de ce fait de jouer sur/avec elles dans sa communication personnelle.	La formation du citoyen dans une société multiculturelle exige qu'il dispose d'un répertoire pluriel d'attitudes et de comportements culturels, et d'une compétence de médiateur.	Une culture commune d'action (ensemble de conceptions partagées) doit être adoptée et/ou créée par des sujets de cultures différentes pour travailler ensemble (dans une classe ou dans une entreprise...).
Didactique de la culture	Repérage par l'apprenant ou apport par l'enseignant de connaissances culturelles.	Confrontation de l'apprenant avec des documents représentatifs de la réalité objective de C2*.	Confrontation entre la subjectivité des natifs et la subjectivité du sujet apprenant	(Pas de proposition de démarche didactique spécifique)	Repérages, analyses et expériences de mise en œuvre d'attitudes et comportements culturels différents, et de mise en en œuvre des compétences de médiation langagière et de médiation culturelle	Repérages, analyses et expériences de mise en œuvre de cultures d'action différentes
Appro- ches**	-par le représentatif -par les fondements -par les structures sociales -par les repères culturels coordonnés	-par le représentatif -par la langue	-par le contact -par le parcours individuel	-	-par le parcours individuel	-par l'action commune

* C1 = culture source – C2 = culture cible Version décembre 2011 (dernière version à jour : voir www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/)
 ** Approches privilégiées : voir pages suivantes pour la définition de ces approches. Leur classement par composante de la compétence culturelle est proposé ici de manière purement intuitive : il reste entièrement à construire et à valider.

Annexe 3 (2/2)

PRINCIPALES APPROCHES EN DIDACTIQUE DE LA CULTURE

1. L'approche par le représentatif

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels particulièrement à même de « rendre présente » la culture étrangère aux yeux des élèves ; la littérature a été et reste toujours considérée comme le vecteur privilégié dans cette approche, de par la conception classique de l'artiste comme une personne possédant une sensibilité particulière par rapport à sa culture, une capacité de choisir des éléments particulièrement représentatifs, enfin un art capable de les utiliser pour « représenter » dans le sens premier de « rendre présent, rendre sensible » les réalités culturelles évoquées.

2. L'approche par les fondements

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels qui déterminent en profondeur (dans le sens fort du verbe) l'ensemble de la culture. Au début de ce siècle, on les cherchait principalement dans la psychologie collective forgée par la géographie et l'histoire (ce qui aurait forgé l'identité d'un peuple, ce serait une histoire commune sur un territoire commun), et l'on se proposait de faire découvrir aux élèves l'« âme » ou le « génie » du peuple étranger.²⁹ On retrouve jusqu'à présent cette idée dans le concept – plus *soft*... – de « mentalité ».

3. L'approche par les structures sociales

On considère dans ce cas que toute culture possède des structures internes (une « charpente », un « bâti ») permettant d'en appréhender la cohérence. En didactique des langues-cultures, on peut ainsi « entrer » en culture par toutes les formes d'organisation sociale, depuis les plus institutionnalisées (systèmes politique, économique, juridique, associatif, éducatif,...) jusqu'aux plus sociales (scénarios à l'œuvre lorsque l'on rentre dans un bar pour valider un pari de PMU, lorsque l'on reçoit des pompiers venant proposer leur calendrier à la fin de l'année, etc.).

4. L'approche par la langue

Cette approche a toujours été utilisée dans les débuts de l'apprentissage, dans la période où la progression linguistique s'impose : les contenus culturels sont alors abordés de manière ponctuelle selon les nécessités ou les occasions liées au travail sur la langue. On a plus récemment proposé de systématiser cette approche et de l'élargir aux apprenants avancés au moyen d'un travail organisé sur les contenus culturels des mots et expressions. On peut distinguer deux versions de cette approche, l'une de type structural, centrée sur l'organisation interne du lexique (étude comparative de champs sémantiques, par ex.), l'autre plus centrée sur ses rapports avec la culture vécue des natifs (connotations, règles sociales d'emploi, par ex.).

5. L'approche par le contact

On considère dans ce cas que la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...), et d'autre part la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus souvent confrontés à l'avenir. On voit apparaître cette approche – la première qui soit spécifiquement didactique – dans les dernières instructions d'anglais (pour les classes de 4^e et 3^e LV2, B.O. n° 9 du 9 octobre 1997), qui définissent un objectif d'« édification progressive et organisée [d'une] compétence de communication interculturelle » chez les élèves. Apprendre une culture étrangère, dans cette perspective, c'est déconstruire, reconstruire et enrichir l'ensemble des *représentations* que l'on se fait de cette culture.

²⁹ La combinaison des deux approches (littérature + histoire/géographie) caractérise l'enseignement traditionnel de la culture en classe de langue.

6. L'approche par les « repères culturels coordonnés »

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation (simultanéité, succession, cause, conséquence, similitude, etc. les uns avec les autres permettrait, par une sorte de « maillage » de l'ensemble de l'objet, de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère (la stratégie est horizontale, et non plus verticale comme dans l'approche précédente). L'idée est introduite pour la première fois dans les *Programmes* français de la classe de 2e (Arrêté du 14 mars 1986) : il s'agit de « substituer [...] au kaléidoscope culturel fragmentaire un système cohérent de référence ».

7. L'approche par les parcours individuels

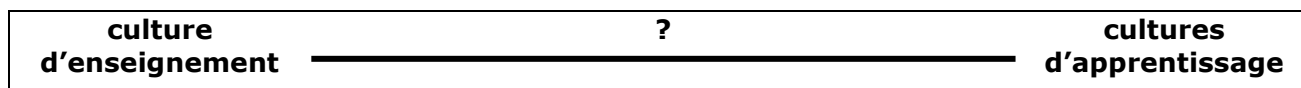
On considère dans ce cas que l'apprentissage de la culture étrangère est de l'ordre de la découverte individuelle, et on aménage le dispositif d'enseignement culturel de manière à permettre aux élèves d'effectuer dans la culture étrangère leurs propres parcours, d'y faire leurs propres expériences et de s'en faire leurs propres représentations. Les nouvelles technologies et les dispositifs qu'elles rendent possibles (centres de ressources, par ex.) orienteront sans doute à l'avenir vers cet autre type d'approche.

8. L'approche par l'action commune (le projet)

On considère dans ce cas que la culture relève d'un processus de co-construction de conceptions (objectifs, modes et normes communes) avec les personnes avec lesquelles on doit non plus seulement coexister, comme dans les écoles et les classes multiculturelles, mais co-agir (réaliser des projets communs), comme dans les institutions et entreprises internationales.

Annexe 4

MODÈLE DES RELATIONS COMPLEXES CULTURE D'ENSEIGNEMENT – CULTURES D'APPRENTISSAGE



1. Le continuum : $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit être capable d'adopter différents positionnements entre l'imposition de sa culture d'enseignement et le respect absolu des cultures d'apprentissage.

2. L'opposition : $x \rightarrow \leftarrow y$

Les cultures d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres cultures d'apprentissage... et l'inverse

3. L'évolution : $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que sa culture personnelle d'enseignement s'efface progressivement devant des cultures d'apprentissage enrichies.

4. Le contact : $x [-] y$

Le contact entre la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage produit un effet « interculturel »: l'apprenant conserve certains éléments de sa culture personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la culture d'enseignement, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

5. La dialogique $\begin{matrix} x \rightarrow y \\ \uparrow \end{matrix}$

La culture d'enseignement a un effet sur les cultures d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant pour modifier sa culture d'enseignement, et ainsi de suite (logique « récursive »).

6) L'instrumentalisation : $x]-y$

L'apprenant utilise consciemment des éléments de sa culture personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la culture d'enseignement, selon ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant.

7) L'encadrement : $x [y]$

L'enseignant donne une marge de liberté aux cultures d'apprentissage à l'intérieur de limites qu'il a préalablement fixées en fonction de sa propre culture d'enseignement.

Sources : www.christianpuren.com

– 022. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », application n° 3.

– 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

Annexe 5

« GRILLE DE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE »

Projet LOLIPOP, Language Online Portfolio Project - 2006
<http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/116998> (lien brisé)

A1 : J'ai une connaissance de base de la culture du pays et aimerais mieux la connaître ainsi que les gens.

<i>Savoirs</i>	-J'ai une connaissance de base concernant le pays, géographie, climat, etc... Je commence à maîtriser les situations quotidiennes (manières de manger, salutations, politesse)
<i>Savoir faire / apprendre</i>	-Je commence à comprendre et utiliser les compétences dont j'ai besoin pour communiquer avec des gens dont les croyances, valeurs, et comportements sont différents des miens.
<i>Savoir-être</i>	-Je saisis toute occasion me permettant d'acquérir une nouvelle expérience culturelle.
<i>Savoir s'engager</i>	-Je peux identifier des différences et similitudes de base dans les pratiques et expériences culturelles de mon pays et de l'autre

A2 : J'ai conscience des différences culturelles de base, et bien que je ne les comprenne pas toutes, je le respecte et peux apprendre grâce à elles.

<i>Savoirs</i>	-J'ai une connaissance de base concernant la vie quotidienne (horaires de travail, de repas, fêtes, année scolaire, etc.) -Je sais qu'il y a des façons plus ou moins formelles de s'adresser aux gens, selon les relations et le contexte
<i>Savoir faire / apprendre</i>	-J'essaie d'utiliser mes observations et expériences interculturelles pour voir comment les gens se comportent, même si je n'ai pas de stratégies particulières pour m'en sortir dans des situations nouvelles ou confuses.
<i>Savoir-être</i>	-Je peux voir des pratiques et expériences de ma propre culture telles que des étrangers pourraient les percevoir.
<i>Savoir s'engager</i>	-Je peux comparer des pratiques et expériences de l'autre culture aux miennes, mais je dois encore chercher à comprendre les implications sous-jacentes.

B1 : Je connais les croyances et valeurs qui expliquent le comportement des gens et je vois aussi qu'ils ont des points de vue sur le fonctionnement de ma propre culture ; ceci me donne une meilleure conscience de ma propre culture et celle des autres.

<i>Savoirs</i>	-Je reconnais les personnalités les plus célèbres et leur rôle et importance dans la culture du pays. -Je sais comment ma culture est perçue dans la culture du pays en question.
<i>Savoir faire / apprendre</i>	-Je peux me comporter conformément aux attentes de la culture en question, à la fois dans des situations professionnelles et privées, même si cela suppose parfois un effort de ma part -Je sais quelles informations sur ma culture aideront d'autres personnes à mieux la comprendre.
<i>Savoir être</i>	-Je comprends les raisons qui motivent les valeurs, croyances, dans une autre culture même si je vois les choses plus naturellement de ma propre perspective
<i>Savoir s'engager</i>	-Je sais rechercher et analyser des informations à propos des valeurs, croyances, normes culturelles. -Je sais que mes jugements sont influencés par ma propre culture et veux apprendre à regarder les autres cultures avec une plus grande ouverture d'esprit
<i>Savoir comprendre</i>	-Je comprends en partie le sens implicite derrière certaines images et expressions utilisées dans les films, littérature, médias et publicités et cherche à mieux comprendre

B2 : J'aime sortir de ma propre culture et explorer d'autres façons de faire. J'accepte d'autres manières de penser et de se comporter.

<i>Savoirs</i>	-Je comprends et peux interpréter les principaux signes non verbaux et du langage du corps dans l'autre culture. J'ai des connaissances sur l'histoire, le système administratif et politique de cette culture.
<i>Savoir faire / apprendre</i>	-Je me sens en confiance lorsque j'interagis avec des personnes d'une autre culture et peux généralement éviter les malentendus. -Je peux identifier quelles informations aideront les autres personnes à mieux comprendre ma culture.
<i>Savoir être</i>	-Je peux reconnaître des comportements et valeurs différentes et peux voir de nombreux comportements et valeurs de ma propre culture avec un point de vue extérieur.
<i>Savoir s'engager</i>	-Je peux prendre suffisamment de distance avec les jugements influencés par ma propre culture de manière à pouvoir porter un jugement critique sur les points de vue et comportements de l'autre culture.
<i>Savoir comprendre</i>	-Je peux réfléchir et voir les raisons sous-jacentes dans les pratiques de l'autre culture et les mettre en parallèle avec celles de ma propre culture.

C1 : Je me sens à l'aise et peux me comporter naturellement sans beaucoup d'efforts de ma part dans un milieu culturel différent du mien. Je sais modifier mes interprétations et mon comportement en fonction de l'autre culture. Je peux être un médiateur entre deux cultures différentes.

<i>Savoirs</i>	-Je connais bien les domaines dans lesquels les différences culturelles apparaissent. - Je connais les liens entre langue et culture et sais que l'on ne peut pas traduire certaines idées.
<i>Savoir faire / apprendre</i>	-Je peux être un médiateur entre des personnes de ma propre culture et une autre et je peux utiliser des stratégies pour résoudre des malentendus et conflits dus à des différences culturelles. -Je reconnais les avantages de la diversité et trouve stimulant le fait d'être dans une situation m'obligeant à questionner mes manières de penser, me comporter et de devoir m'adapter à un nouvel environnement.
<i>Savoir être</i>	-J'accueille favorablement les situations où je me trouve dans un environnement interculturel. -Je vois mes propres comportements, croyances, valeurs du point de vue d'un observateur extérieur et ai conscience du fait que ma culture n'est ni supérieure ni inférieure.
<i>Savoir comprendre</i>	-Je reconnais et apprécie une large gamme de manifestations quelle que soit la différence avec ma culture.
<i>Savoir s'engager</i>	-Je peux conduire une analyse critique et systématique de points de vue, produits et pratiques dans d'autres cultures et peux apporter une autre perspective à cette analyse, basée sur ma propre expérience interculturelle.

C2 : Je peux interpréter et évaluer des comportements de cultures variées et peux parfois réconcilier des visions du monde divergentes.

<i>Savoir-faire</i>	-Je peux jouer le rôle de médiateur impartial -Je peux interagir avec des gens de cultures variées et trouve ces rencontres intéressantes et enrichissantes.
<i>Savoir être</i>	-Je peux voir ma culture à la fois de l'intérieur et de l'extérieur et utiliser cela pour aider d'autres personnes à interagir avec d'autres cultures. -Mes expériences interculturelles m'ont permis de développer des principes et croyances différents des normes d'une culture en particulier, ce qui me permet d'être un médiateur interculturel efficace.
<i>Savoir comprendre</i>	-Je peux interpréter les valeurs et comportements en fonction de références culturelles variées de manière à toujours voir les choses de plusieurs manières différentes.
<i>Savoir s'engager</i>	-Je peux analyser des problèmes de société différents dans ma culture et dans d'autres (relations entre hommes et femmes, entre générations, la famille, les institutions, les instances de pouvoir, de domination, la religion, le racisme...) et les expliquer.