

**LA NOUVELLE PROBLEMATIQUE CULTURELLE
DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE
EUROPEENNE : CULTURES D'ENSEIGNEMENT,
CULTURES D'APPRENTISSAGE ET CULTURES
DIDACTIQUES**

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

<http://www.christianpuren.com>

1. Introduction

Ce texte est la version abrégée de la reprise écrite de la conférence que j'ai faite le 27 mars 2010 à l'Alliance française d'Osaka, d'une durée de 55 mn. Les lecteurs pourront lire la version complète sur mon site personnel, à l'adresse <http://www.christianpuren.com> > Travaux personnels : liste et liens > 2010c, sous la forme originelle de diapositives PowerPoint commentées. Ils y trouveront en particulier la bibliographie de référence ainsi que les trois annexes qui avaient été distribuées en photocopies aux participants au début de ma conférence :

- Annexe 1: « Conception de l'action: exemplier »
- Annexe 2: « Évolution historique des composantes privilégiées de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures »
- Annexe 3: « Modèle complexe de mise en relation de la culture d'enseignement et des cultures d'apprentissage »

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

Je précise enfin, pour clore cette introduction, les différents sigles que je vais utiliser ici :

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

AC : approche communicative

AI : approche interculturelle

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Didier, 2001)

FLE : = français langue étrangère

PA : = perspective actionnelle

2. La nouvelle problématique culturelle

Comme annoncé dans le titre de cette conférence, je vais traiter des implications de la perspective actionnelle sur la problématique culturelle en classe de langue-culture étrangère.

2.1 Culture sociale et culture professionnelle

Il faut distinguer entre « culture sociale » et « culture professionnelle » :

- La « culture sociale » est la culture du pays dont sont issus les apprenants, et la/les culture(s) du/des pays étranger(s) dont les apprenants apprennent la langue.
- La « culture professionnelle » est l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner (culture d'enseignement), l'action d'apprendre (culture d'apprentissage) et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage (culture didactique).

Quand on parle de « didactique des langues-**cultures** », « cultures » renvoie dans cette expression à « cultures sociales », lesquelles vont être différentes en classe si par exemple l'enseignant relève de par sa naissance et son expérience de la culture française, et les apprenants de la culture japonaise. Mais il y a un second sens, auquel on a très peu fait référence jusqu'à présent dans notre discipline si ce n'est sur le mode individuel des « types », « stratégies » et autres « habitudes » d'apprentissage, à savoir celui qui correspond aux « cultures d'enseignement » et aux « cultures d'apprentissage ». Ces deux cultures (d'enseignement et d'apprentissage) peuvent et doivent être considérées comme des « cultures professionnelles », équivalentes à ce que l'on appelle en management des « cultures d'entreprise », un cours de langue-culture (qu'il soit de 50 heures ou dure une année entière) étant par nature une « entreprise » commune, un « projet collectif ».

Les « cultures professionnelles » sont faites de savoirs, savoir-faire, représentations et conceptions partagés. Je vais mettre ici l'accent sur les seules « conceptions », parce que ce concept est le plus étroitement en rapport avec la perspective actionnelle, dans la mesure où il s'applique à l'action. Qu'entend-on par « conception » quand il s'agit d'une action ? Que veut-on signifier à quelqu'un lorsqu'on lui dit, par exemple : « Cher Camarade, je suis

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

enchanté, je vois que nous partageons la même conception de l'action syndicale », ou au contraire : « Cher Camarade, je suis désolé, je vois que nous ne partageons pas du tout la même conception de l'action politique » ? On va dire – autres exemples – que selon les idéologies et les cultures sociales de tel ou tel pays, la « conception de l'action éducative » n'est pas la même, ou encore que la « conception de l'action humanitaire » a profondément évolué depuis deux décennies.

L'exemplaire de l'annexe 1 (voir la version longue de ma conférence, sur mon site personnel) permet me semble-t-il d'en repérer les différents contenus sémantiques, pour arriver à la définition suivante :

Conception de l'action

Ensemble opératoire de valeurs, finalités, objectifs, principes, règles, normes, modes et critères d'évaluation

C'est donc un concept très complexe, qui se trouve être à la PA ce que le concept de « représentation » est à l'approche interculturelle (désormais AI), laquelle s'est historiquement couplée avec l'approche communicative (désormais AC) dans la même configuration didactique. Dans la PA en effet, il ne s'agit plus de modifier et de complexifier les images que l'on se fait de l'Autre : il s'agit, pour agir efficacement **avec d'autres**¹, d'adopter et/ou se créer un ensemble de conceptions communes pour et par l'action collective.

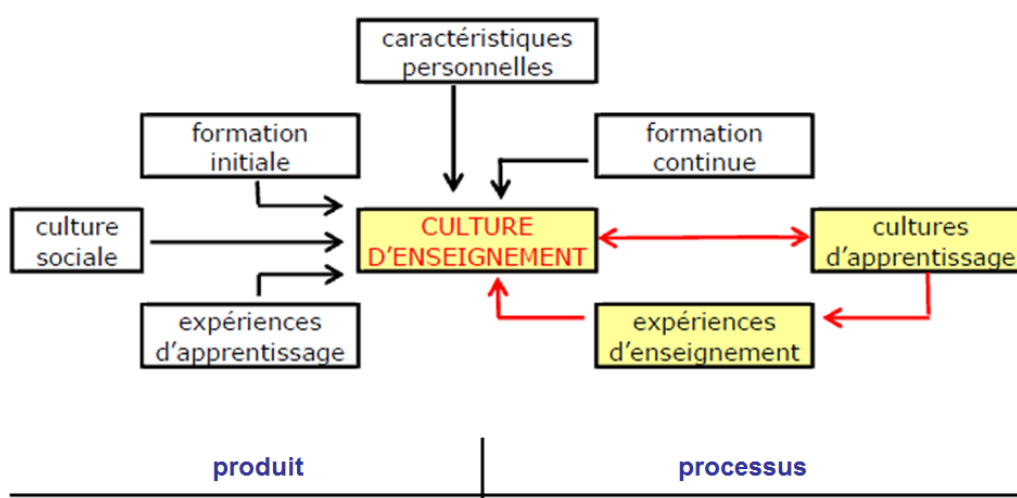
Il ne suffit pas d'avoir une bonne image des autres pour travailler efficacement avec eux. Une bonne image aide, bien sûr, mais ce n'est pas suffisant. Je prends toujours l'exemple – c'est arrivé à des personnes que je connais – de quelqu'un qui invite un très bon ami (il l'a rencontré très régulièrement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

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

¹ Le concept philosophique abstrait d'« Autre » (au singulier et avec une majuscule) n'est assurément plus pertinent en perspective actionnelle !

Je reviens sur la définition de « culture professionnelle » appliquée à notre discipline : c'est l'ensemble des conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de ces deux actions. Il existe donc des cultures d'enseignement, des cultures d'apprentissage, et ce qui doit se créer en classe, c'est ce que l'on peut appeler une « culture didactique » dans le sens de « culture commune d'enseignement-apprentissage »². Cette culture didactique, c'est donc l'ensemble des conceptions que doivent partager l'enseignant et les apprenants pour que leur action conjointe d'enseignement-apprentissage soit efficace.

Le schéma ci-dessous présente une modélisation provisoire des réponses possibles à la question « D'où vient la culture d'un enseignant ? » :



Entrent en jeu sa culture sociale, celle de la société du pays dont il est natif, bien entendu, mais aussi sa formation initiale, ses expériences personnelles d'apprentissage et ses caractéristiques personnelles (personnalité, caractère,...). Tout cela peut être qualifié de « culture héritée », en d'autres termes de « culture-produit ».

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

² Contrairement à son étymologie (*Διδάσκω* en grec = enseigner), l'objet de la didactique n'est plus seulement l'enseignement, mais l'apprentissage et la relation entre ces deux processus.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

retrouve cette même logique récursive au cœur de la compétence d'un enseignant, qui doit être capable d'enseigner, et d'observer les effets de son enseignement sur l'apprentissage de manière à modifier son enseignement, et ainsi de suite.

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

J'ai déjà dans plusieurs articles et conférence proposé une typologie des composantes de la compétence culturelle : transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle. Je renvoie les lecteurs au schéma en annexe 2 de la version longue de ma conférence (sur mon site personnel) et au résumé que j'en fais.³

2. Problématique culturelle pré-actionnelle et problématique culturelle actionnelle

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

2.1 La problématique culturelle pré-actionnelle

Elle concerne les cultures sociales, et elle porte sur les *différences* établies (*orientation produit*, donc) entre celle(s) à laquelle/auxquelles appartiennent les apprenants, et celle(s) du/des pays étrangers, qui se révèlent) dans les documents authentiques (approche métaculturelle) ou dans la rencontre avec les étrangers (approche interculturelle).

Un autre paramètre joue ici, et que l'on retrouvera plus bas, et c'est le paramètre « homologie » ou « non-homologie ».

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

- a) parce qu'il peut être poursuivi sur tout type de document authentique : textes littéraires, mais aussi articles de journaux et de revues, photos-reportage, reproductions

³ J'ai fait une présentation très détaillée des différentes composantes de la compétence culturelle dans une autre conférence disponible elle aussi sur mon site personnel à la même adresse, au lien 2010c, et intitulée « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

de tableaux de maître, bandes dessinées, interviews écrites ou orales, émissions radiophoniques et télévisées, courriels, chats, etc. ;

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

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

Ce qui apparaît avec l'AC et l'AI, c'est précisément une non-homologie entre situation d'usage et situation d'apprentissage. On veut désormais préparer les élèves à communiquer en langue étrangère avec des étrangers lors de rencontres ponctuelles : cf. le voyage touristique, qui a été pris comme situation sociale de référence par les auteurs des *Niveaux Seuils* au début des années 70 pour définir intuitivement les situations de communication incontournables et de là les actes de parole et notions à réaliser langagièrement pour assurer un niveau minimal de communication. Or en classe, les élèves ne sont pas à l'étranger, et ils ne sont pas des étrangers, ou du moins ils n'ont pas à communiquer avec des étrangers. C'est la loi d'homologie maximale fin-moyen et cette non-homologie entre situation d'usage et situation d'apprentissage dans l'AC qui y explique l'importance de la simulation. Celle-ci va en effet avoir pour fonction de rétablir artificiellement l'homologie entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage : on va demander aux apprenants en classe de faire comme s'ils étaient des usagers en société.

On voit dans les manuels les plus récents que la recherche d'homologie maximale fin-moyen continue à s'imposer sous nos yeux dans la mise en œuvre de la PA, avec comme activité de référence le projet pédagogique (appelé dans certains manuels de FLE « tâche finale »), parce que les élèves y sont appelés à jouer en classe même le rôle d'acteurs sociaux auquel on veut désormais les préparer. On demande maintenant aux élèves d'agir, dans la cadre de leur activité collective d'apprentissage – c'est-à-dire pour leur apprentissage et dans le temps et l'espace de leur apprentissage – comme de véritables acteurs sociaux. J'avais annoncé ce phénomène, qui me paraissait parfaitement prévisible, dans un article publié l'année suivant la publication du *CECRL*.⁴ Mais comme on retrouve dans la PA une homologie naturelle entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage, il n'est plus besoin d'y recourir systématiquement à la simulation.⁵

⁴ Cf., sur mon site personnel, au lien 2002b, mon article intitulé « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».

⁵ Sur cette question, voir sur mon site personnel, au lien 2009b, le chapitre 4 (« L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention », pp. 8-9) de mon article intitulé « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».

L'application de cette homologie maximale fin-moyen était déjà l'idée fondamentale du représentant le plus connu en France de la pédagogie du projet, Célestin Freinet, qui dans les années 1920-1930 avait mis en œuvre dans ses classes de l'enseignement primaire (c'était un instituteur) l'idée que la meilleure manière de former les élèves à être plus tard des citoyens était de les faire agir en classe-même comme de véritables citoyens. D'où par exemple l'institution d'un parlement de la classe, de débats et de décisions démocratiques concernant la vie et les activités collectives, etc.⁶

2.2 La problématique culturelle actionnelle

Le CECRL introduit deux ruptures lourdes de conséquences par rapport à l'AC-AI :

a) La première rupture est provoquée par la prise en compte d'une nouvelle situation sociale de référence

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

– L'enjeu *du vivre ensemble*, auquel répondent les auteurs du CECRL avec la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » :

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

– L'enjeu de l'*agir ensemble* :

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

À cet agir ensemble correspond l'*étudier ensemble* des étudiants des programmes

⁶ Sur l'application de la pédagogie Freinet à l'enseignement des langues, on pourra lire Gérald Schlemminger, « La pédagogie Freinet en classe de langue vivante » (2^e éd. 2001), disponible en

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

Comenius, par exemple, et le *travailler ensemble* des professionnels dans des entreprises internationales, mais aussi le *faire société ensemble* dans la conception très (trop?) exigeante de la citoyenneté à la française, laquelle implique en effet, contrairement à la conception anglo-saxonne du simple *vivre ensemble*, la mobilisation collective sur un « projet de société » exigeant la mise en œuvre de valeurs partagées dans la poursuite de finalités communes.⁷

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

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

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

L'AC est fortement marquée par une idéologie individualiste : cf., du point de vue théorique, les concepts de « centration sur l'apprenant », de « stratégies individuelles

ligne sur le site de l'APLV.

⁷ D'où la sensibilité particulière de beaucoup de Français vis-à-vis de l'affichage public de valeurs communautaires, comme c'est le cas avec le port de la burka.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

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

J'attire votre attention sur la deuxième citation supra du *CECRL*, celle présentée comme illustration de l'enjeu de l'agir ensemble. L'environnement multilingue et multiculturel est décliné dans le *CECRL* en différents domaines : public, professionnel, et éducationnel. Cela veut dire que l'on va considérer la classe de langue-culture comme un milieu naturellement multilingue et multiculturel. Je reviendrai tout à l'heure sur cette idée, que l'on peut et doit soutenir même dans le cas de classes avec un enseignant et des apprenants de même langue-culture maternelle, comme c'est généralement le cas dans l'enseignement scolaire.

Le *CECRL* est surtout connu pour ses échelles de compétence (de A1 à C2). Mais il en existait déjà d'autres auparavant (qui sont citées et analysées dans ce document, d'ailleurs), et il en existera d'autre ensuite. Je suis persuadé que ce document restera dans l'histoire de la didactique des langues-cultures d'abord pour les quelques lignes ci-dessous – les seules où soit ébauchée la PA, parce qu'elles marquent une rupture dans l'objectif social de référence de l'enseignement-apprentissage des langues :

b) La seconde rupture est provoquée par une nouvelle conception de l'agir d'apprentissage

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

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, p. 15, je souligne)

Ce qui se rétablit avec cette seconde rupture, c'est une homologie naturelle entre la situation d'usage (ou « sociale ») de référence – celle à laquelle on veut préparer les élèves pour plus tard – et la situation d'apprentissage (ou « scolaire »).

Si je reprends le schéma de l'évolution historique des composantes de la compétence culturelle), apparaissent donc simultanément dans le *CECRL* deux autres composantes de la compétence culturelle, la composante pluriculturelle et la composante co-culturelle.

Tous les descripteurs des échelles de compétence du *CECRL* datent de l'AC : elles font massivement appel à la grammaire de cette méthodologie, à savoir la grammaire notionnelle-fonctionnelle (qui décrit la langue par notions et actes de parole). De sorte que les auteurs de ce document se sont retrouvés – de manière je pense largement inconsciente –, sur trois « configurations didactiques » différentes⁸, mais en ce qui concerne la problématique culturelle : ils en restent à la composante interculturelle de la compétence culturelle (liée historiquement à l'AC) ; ils intègrent fortement la nouvelle composante pluriculturelle ; mais ils passent à côté de la composante co-culturelle, pourtant devenue elle aussi indispensable à partir du moment où l'on considère la classe comme une société à part entière dont tous les membres doivent réaliser un projet commun.

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

La problématique culturelle actionnelle concerne la culture professionnelle commune (et

⁸ Une « configuration didactique » est un ensemble historique où se sont mis en cohérence (en se « configurant » les uns les autres), à partir d'un nouvel objectif social, les autres éléments de référence suivants : un objectif social langagier, un objectif social culturel, un agir d'usage et un agir d'apprentissage. Les « méthodologies constituées » (méthodologie dite « traditionnelle », ou de grammaire-traduction, méthodologies directe et active françaises, méthodologies audio-orale américaine et audiovisuelle française, approche communicative) se sont constituées précisément sur cette ossature fondamentale, à laquelle elles ont ajouté des éléments empruntés aux théories et modèles en vigueur, en particulier pédagogiques, linguistiques et cognitives. La nouvelle « perspective » ou « approche actionnelle » correspond à une nouvelle configuration de ce type, l'enjeu étant maintenant de la construire sur la nouvelle ossature qu'elle fournit. Pour une présentation historique de ces différentes configurations didactique, cf. sur mon site personnel, au lien 2010g, ma conférence intitulée « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ».

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

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

Le tableau suivant caractérise les différentes méthodologies qui se sont succédé dans l'histoire de la didactique des langues-cultures en fonction de ces différents paramètres :

	cultures		orientation...		priorités aux...		entre situation sociale visée et situation scolaire :	
	d'usage/ sociales	d'apprentis- sage/ scolaires	produit	processus	diffé- rences	ressem- blances	homo- logie	non homo- logie
méthodologie traditionnelle	X		X			X	X	
méthodologies directe, active et audiovisuelle	X		X		X		X	
approches communicative et interculturelle	X		X		X			X
perspective actionnelle		X		X		X	X	

La PA s'intéresse bien entendu aussi aux cultures sociales : je me limite ici à ce à ce qui me semble être l'originalité de la PA, qui est de combiner de manière nouvelle ces différents paramètres historiques : elle n'est vraiment pas, comme les auteurs du *CECRL* l'ont pensé au départ et comme certains didacticiens continuent à le défendre contre toute vraisemblance, un simple « prolongement » de l'AC.

Une autre originalité de la PA est assurément qu'elle implique la mise en œuvre entre enseignant et apprenants, pour leur enseignement-apprentissage collectif dans l'espace de la classe, de la totalité des composantes de la compétence culturelle (« culture professionnelle »). Pour leur agir social d'enseignement-apprentissage en classe, apprenants et enseignant doivent y être en effet capables de communiquer (composante interculturelle), cohabiter (composante pluriculturelle), co-agir (composante co-culturelle), et il est évident que cela est plus facile s'ils se connaissent bien (composante métaculturelle) et s'ils partagent des valeurs communes au-delà des différentes cultures en présence (composante transculturelle).

C'est là très précisément ce qui m'intéresse dans la PA (parce que je crois que c'est ce qui

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

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

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

3. Quelques considérations concernant la problématique co-culturelle dans l'enseignement du FLE au Japon.

Comme je l'ai dit dans mon introduction, j'ai une connaissance personnelle des plus limitées de ce pays. Je vais me baser sur quelques recherches (dont certaines d'étudiantes japonaises et asiatiques qui m'ont eu comme directeur pour leur mémoire de master ou leur thèse).

Mes considérations consisteront à présenter successivement un constat, un postulat, un projet, des implications pédagogiques et de nouvelles pistes didactiques.

– **Le constat** est le suivant : Même dans une société apparaissant comme globalement très homogène, une classe de langue-culture étrangère est par nature une (micro-)société

- *multilingue* : il y a constamment au moins la coprésence de la L1 et de la L2, et souvent d'une L3 (l'anglais au Japon, par exemple) ;
- et *multiculturelle* ; en effet :
 - a) Il y a toujours des « cultures d'apprentissage » plurielles même lorsque tous les apprenants ont une culture sociale « générale » : chaque apprenant présente une certaine singularité du fait de sa personnalité, son type cognitif, ses expériences, ses motivations, ses stratégies et l'environnement, qui font de lui un individu toujours relativement particulier, et de chaque heure de classe, en définitive, une réalité

singulière.

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

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

En d'autres termes, la « biodiversité méthodologique » est nécessaire dans une classe de langue. On peut être d'accord, ou ne pas être d'accord avec ce postulat, mais je considère pour ma part que la diversité est en soi positive en l'affaire, que plus il y a de conceptions initiales différentes de l'enseignement-apprentissage dans l'espace d'une classe, plus cela pourra être profitable à tous puisque cela permettra à l'enseignant et aux apprenants de se mettre d'accord sur une co-culture d'enseignement-apprentissage plus diversifiée, et de ce fait mieux à même de répondre à la complexité inhérente à la situation. Ce serait assurément un thème de recherche intéressant, que de décrire et analyser la manière dont, dans les premiers jours ou premières semaines d'un nouveau cours, se définit et se met en place (ou non) cet ensemble de conceptions didactiques qui devront désormais être partagées pour le travail collectif en classe.⁹

– **Le projet** est cohérent avec ce postulat que je viens de présenter : Une classe de langue-culture étrangère doit être une occasion non seulement de découvrir une nouvelle culture sociale, mais aussi d'enrichir sa culture d'apprentissage en découvrant et en s'entraînant peu à peu à une autre culture d'enseignement et à une autre culture didactique.

– **Des implications pédagogiques**

Une conséquence de la PA – qui n'a pas encore été pris en compte dans les manuels récents de FLE – se trouve être la nécessité d'articuler la pédagogie du projet avec deux autres types de pédagogie elles aussi connues heureusement depuis longtemps :

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

⁹ Le « modèle complexe de mise en relation de la culture d'enseignement et de la culture d'apprentissage » que je propose en annexe 3 de la version longue de ma conférence (sur mon site personnel) pourrait être l'un des outils au service d'une telle recherche.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

– *La pédagogie différenciée* est indispensable en particulier pour l'exploitation des productions collectives : à partir du moment où les documents étudiés et les documents produits par les différents groupes sont au moins en partie différents, l'exploitation et la remédiation correspondantes devront forcément se faire de manière différenciée.¹⁰

– De nouvelles pistes pour l'enseignement du FLE au Japon

En guise de conclusion de mon exposé, je présente brièvement ci-dessous un certain nombre de caractéristiques de la PA, et en particulier de sa forme la plus aboutie de mise en œuvre – la pédagogie du projet –, qui me semblent, pour autant que je la connaisse, mieux adaptées à la culture d'apprentissage des Japonais :

- 1) La dimension collective des activités de classe : alors que l'AC relevait d'une idéologie individualiste, la PA réhabilite le groupe-classe en tant que tel.
- 2) Le temps de conception et de préparation avant la production, qui est relativement long dans la pédagogie du projet, alors que dans l'AC on s'ingéniait à faire communiquer oralement les apprenants entre eux le plus vite et le plus souvent possible.
- 3) Le passage d'une logique de document à une logique de documentation : alors que dans l'AC on demandait aux élèves très rapidement de parler en classe sur les documents authentiques choisis par l'enseignant ou les auteurs du manuel utilisé¹¹, dans la pédagogie du projet, ce sont les apprenants qui vont chercher les documents (après leur travail de conception de leur action), et ils vont pouvoir ensuite se les approprier à leur rythme avant leur production.
- 4) L'écrit comme complément et soutien de l'oral : dans la pédagogie du projet, il y a constamment un appui de l'oral sur l'écrit, en particulier sous forme de prises de notes (à l'écoute) et de notes écrites de préparation (pour guider la production orale) ; dans la mise en œuvre de la PA, il y aura forcément des documents de travail de ce type qui circuleront, et pourront servir d'appui à de la production orale (ce type d'activité correspond à ce que les auteurs du *CECRL* appellent la « médiation »).
- 5) L'explicitation constante de ce que l'on fait, de pourquoi on le fait, de comment on le fait et avec quels résultats – autant d'activités dites « métacognitives » –, cette explicitation étant indispensable pour la conduite de projets collectifs : or l'une des caractéristiques de l'AC qui gênait le plus les apprenants japonais, je crois, est l'énorme part d'implicite qui circulait en classe.

¹⁰ Concernant la pédagogie différenciée, voir, sur mon site personnel au lien 20011, les différents *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue* (disponibles en anglais, français, italien et portugais).

¹¹ Comme c'était déjà le cas dans la méthodologie directe. On peut constater à ce propos que le traitement didactique actuellement proposé dans les manuels français de niveau 3 ne diffère guère de la fameuse « explication de textes à la française », née dans les années 1900-1910 de l'application des principes directs à la lecture des textes littéraires en classe de langue.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2010

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

Mais – encore une fois –, ma connaissance de la culture japonaise est très limitée, et si je me risque à présenter ce qui m'apparaît comme des pistes pour la mise en œuvre de la PA au Japon, c'est à titre de participation au nécessaire débat sur la question de l'adaptation de la PA aux apprenants japonais, mais aussi à l'inverse, comme nous l'ai proposé à propos de la culture d'apprentissage à la française, la question de l'adaptation des apprenants japonais à la PA...