

Publié en traduction espagnole pp. 253-278 in : *Interculturas, transliteraturas*, Amelia Sanz Cabrerizo (coord., Grupo LEETHI), Madrid : Arcos Libros (Bibliotheca Philologica, *Serie Lecturas*), 2008, 287 p.

DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE, ET DE L'INTERCULTUREL AU CO-CULTUREL

par Christian Puren

Professeur à l'Université de Tallinn (Estonie) et à l'Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

CELEC-CEDICLEC (Université de Saint-Étienne)

SOMMAIRE

1. Introduction	2
2. Modèle d'évolution historique des configurations didactiques.....	3
3. Commentaires du modèle	4
3.1 « Action » comme agir social <i>versus</i> « tâche » comme agir scolaire	4
3.2 Modification de l'action sociale de référence et ruptures méthodologiques	4
3.3 La « perspective actionnelle » comme relation entre action de référence et tâche de référence	6
3.4 La relation entre perspective actionnelle et perspective culturelle	7
3.5 Des représentations de l'Autre aux conceptions de l'action avec l'Autre	9
4. Diversités	10
4.1 Diversité des approches interculturelles	10
4.2 Diversité des méthodes de l'éducation interculturelle	11
4.3 Diversité du « culturel » dans l'éducation interculturelle	11
4.4 Diversité des objectifs sociaux de référence.....	12
4.5 Diversité des « entrées » didactiques	13
4.6 Diversité des réglages objet-sujet.....	13
5. Conclusion.....	14
6. Bibliographie.....	15

1. Introduction

Cela fait maintenant trois bonnes décennies que l'approche interculturelle a émergé en didactique des langues-cultures, et vingt ans au moins qu'elle s'y est imposée comme orientation dominante. Du moins dans les colloques et publications des didacticiens, parce que sa présence est restée bien plus discrète dans les manuels (où l'on voit plus de transmission de connaissances que d'activités proposées aux apprenants eux-mêmes sur leurs représentations)¹, et plus encore sans doute dans les salles de classe : le moment serait d'autant plus propice à un bilan critique que la « configuration didactique » dans le cadre duquel cette approche est apparue, est en train d'être remplacée par une autre, et qu'on peut de ce fait l'aborder maintenant avec le recul historique nécessaire non seulement par rapport à cette toute dernière évolution, mais par rapport aux approches culturelles antérieures. C'est cette mise en perspective historique que je me propose d'effectuer dans le présent article.²

Les « configurations didactiques » sont des cohérences historiques constituées par des relations étroites qui ont pu s'établir à certains moments entre un objectif social de référence, une action de référence, une tâche de référence, et enfin la construction didactique correspondante. Le tableau suivant modélise l'évolution de ces configurations didactiques en France depuis un siècle³ :

¹ On trouve de nombreuses propositions systématiques d'activités interculturelles dans des manuels spécialisés dans cette approche, comme ceux de BERTOCCHINI P. *et al.* 1994, CAIN A. *et al.* 1996 ou encore HUBER-KRIEGLER M. *et al.* 2005. Pour des exemples tirés d'une dizaine de manuels différents, voir FENNER Anne-Britt, NEWBY David 2002.

² Je reprends dans le présent article des idées et des contenus que j'ai développés depuis quelques années dans différents articles, en particulier ceux de 1998, 2002, 2005 et 2006(a, b, c, d).

³ Cette évolution est sans doute en partie différente dans les autres pays européens, mais j'ai l'impression (qui serait à confirmer ou infirmer par des recherches spécifiques) est qu'elle est en grande partie commune.

2. Modèle d'évolution historique des configurations didactiques

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : 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	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : 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 étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le <i>CECRL</i> (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>CECRL</i> (2000-?)

3. Commentaires du modèle

Les différents exemples historiques donnés dans ce modèle suffisent à mon avis pour définir les concepts utilisés dans les titres de ses cinq colonnes.⁴ Je passerai donc directement aux quelques commentaires qui me semblent indispensables pour mon propos, présentés ici dans un ordre non significatif.

3.1 « Action » comme agir social versus « tâche » comme agir scolaire

Ni en langue courante (français ou espagnol), ni dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, n'est faite la distinction que je propose ici entre *action* dans le sens de l'agir « social » ou « d'usage », et *tâche* dans le sens de l'agir « scolaire » ou « d'apprentissage ». Voici en effet comment est définie la nouvelle « perspective actionnelle » par les auteurs du *CECRL* :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECRL, chap. 2.1, p. 15)

On voit que les auteurs du *CECRL* ne proposent pas de termes différents pour désigner l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage : ils utilisent indistinctement « action », « tâche » et « activité », sans doute sous l'influence de l'approche communicative, dont l'exercice de référence, la simulation, vise précisément à neutraliser la différence entre activité scolaire et activité sociale ; on y demande en effet aux apprenants de faire en classe comme s'ils étaient des usagers en société. Mais à partir du moment où ces auteurs du *CECRL* (très sainement, à mon avis, et enfin !) établissent la différence entre usager/usage et apprenant/apprentissage, il aurait été nécessaire qu'ils distinguent conceptuellement entre les deux types d'agir. Je propose pour ma part « agir » et « activité » comme concepts génériques, « action » pour l'agir/l'activité d'usage ou social, et « tâche » pour l'agir/l'activité d'apprentissage ou scolaire.

3.2 Modification de l'action sociale de référence et ruptures méthodologiques

C'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'action de référence et la tâche de référence qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence, de la tâche de référence puis de la construction didactique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée.

La succession suivante des paragraphes de la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* publiée le 15 novembre 1901 par le Ministère de l'Instruction publique français met parfaitement en évidence un tel mécanisme :

⁴ Je signalerai seulement que le concept d' « action sociale de référence » est proche de celui de « pratique sociale de référence » utilisé depuis les années 1980 par les didacticiens de certaines disciplines (les sciences, les Arts plastiques, l'éducation physique et sportive,...).

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ce qui apparaît clairement dans ce passage, en effet, c'est que la perception des contreperformances de la méthodologie traditionnelle en vigueur vient du fait que celle-ci se retrouve ne plus correspondre au nouvel agir social visé dans la méthodologie directe : alors qu'il s'agissait auparavant de traduire les langues étrangères pour les lire, il s'agit désormais de les parler et de les écrire ; alors que les langues étrangères étaient jusqu'alors un instrument de formation intellectuelle et littéraire, on veut désormais qu'elles soient un instrument de « connaissance pratique ».

Cet instrument de connaissance, et tout le processus correspondant d'appropriation de cette connaissance, vont forcément être conçus en fonction de l'objectif social de référence :

– Dans la méthodologie active, cet objectif social de référence était l'entretien du contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques : textes littéraires, encore, mais aussi articles de journaux et de revues, émissions de radio et de télévision, ... L'agir scolaire de référence, à savoir « l'explication de textes » à la française, correspond précisément à un ensemble de tâches supposées permettre d'exploiter au mieux chaque document pour cet objectif social.⁵

– C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) qu'est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec la publication des différents *Niveaux seuils*) : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaissait pas et que l'on sait devoir quitter très vite, l'enjeu langagier naturel est l'échange d'informations. Cet échange communicatif est certes influencé par les effets produits entre interlocuteurs par leurs intentions de communication, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre (cf. la notion d'« acte de parole »), et non action commune, comme dans la toute dernière configuration didactique, la « perspective actionnelle » ébauchée en 2001 dans le *CECRL*.

– Dans les années 90, l'objectif social de référence se déplace à nouveau, et c'est celui de préparer les élèves à cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle. C'est la « compétence plurilingue et pluriculturelle » présentée ainsi dans le chapitre 6.1.3 du *CECRL* :

La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leurs langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe ». [...]

Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa

⁵ Pour une analyse détaillée de ces tâches dans l'explication de textes, je renvoie à mon article de 2006.

biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. [...]

Cette compétence se caractérise aussi par le fait que, dans sa mise en oeuvre, les capacités et connaissances tant générales que langagières (que possède un individu) sont sollicitées de manière différenciée. Par exemple, les stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières peuvent varier suivant les langues auxquelles il est fait recours. Ainsi, des savoir-être soulignant l'ouverture, la convivialité, la bonne volonté (dans la gestuelle, les mimiques, la proxémique générale) peuvent, dans une langue dont on maîtrise mal la composante linguistique, compenser cette relative déficience au cours de l'interaction avec un natif, alors que, dans la langue mieux maîtrisée, le même acteur pourrait avoir une attitude plus distante ou plus réservée. La tâche pourra aussi être redéfinie, le message linguistique redimensionné ou redistribué différemment en fonction des ressources d'expression dont on dispose effectivement ou de la représentation qu'on se fait de ces ressources.

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (p. 105)

– Enfin, la « perspective actionnelle » du même CECRL amorce simultanément la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'Autre en langue étrangère ; ce qui implique non plus seulement d'avoir une bonne image de lui – des *représentations* positives –, comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes finalités⁶, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action commune.

Si le principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner, ce qui s'annonce avec cette perspective que je propose d'appeler plus précisément « co-actionnelle », c'est une réactivation très forte de la dite « pédagogie du projet », dont le principe de base est précisément de donner sens et cohérence à l'apprentissage des apprenants en les faisant se mobiliser sur des actions collectives à dimension collective.⁷

3.3 La « perspective actionnelle » comme relation entre action de référence et tâche de référence

Une première constante historique en Didactique des langues-cultures est la recherche de la relation la plus étroite possible entre l'action langagière de référence et la tâche langagière de référence, la fonction première de toute construction didactique étant précisément de construire concrètement cette relation fondamentale dans les matériels et dans la salle de classe.

⁶ Ce qui implique les mêmes valeurs ; contrairement aux valeurs humanistes, ces nouvelles valeurs ne sont pas considérées comme universelles, mais relatives au type d'action commune et à son environnement, comme celles auxquelles on pense lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise ».

⁷ Pour une bibliographie de départ sur la notion de projet, voir BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1995 dans une perspective pédagogique, BOUTINET J.-P. 2001 dans une perspective anthropologique, et enfin, dans un domaine où le projet est systématiquement utilisé et a été sans doute le mieux théorisé – celui du management d'entreprise –, GAREL G. 2004. Ces trois textes ont en outre l'intérêt d'aborder le projet de manière à la fois historique et critique.

- Dans la méthodologie traditionnelle (configuration didactique n° 1), on est en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on considère que parler une langue étrangère, c'est penser en langue maternelle et traduire simultanément en langue étrangère, que c'est, en d'autres termes, faire un thème oral instantané plus ou moins inconscient ; parallèlement, lire en langue étrangère, c'est faire une traduction mentale instantanée. C'est ce qui explique que dans la didactique traditionnelle des langues pour les adultes (où l'objectif est de donner une compétence effective de communication orale en langue étrangère), l'exercice de référence, dit de « phraséologie », consiste pour l'enseignant, à partir d'une liste de phrases isolées traduites dans les deux langues (source et cible) qu'il a sous les yeux, à lire au hasard une phrase dans l'une ou l'autre langue en désignant pour chacune un élève pour qu'il la traduise immédiatement, puis une autre, et ainsi successivement. C'est donc un exercice d'automatisation de la traduction qui est exactement l'équivalent, en régime de paradigme indirect, de ce que sera plus tard l'exercice structural en régime de paradigme direct, la seule différence étant que dans un cas il s'agit d'automatiser l'application de règles, dans l'autre la reproduction de modèles.

- Dans la méthodologie active (configuration didactique n° 2, où l'on est passé en régime de paradigme direct), on cherche à former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par l'intermédiaire de documents authentiques. L'« explication de textes » à la française est certes un exercice très particulier et sans équivalent en Europe, mais son « noyau dur », le « cœur » de son dispositif, correspond à l'entraînement intensif aux deux tâches auxquelles on veut naturellement entraîner les apprenants dans cette configuration didactique pour qu'il réalisent plus tard l'action de référence : d'une part entretenir des connaissances antérieures en les mobilisant dans la compréhension d'un document authentique, et d'autre part extraire de ce document de nouvelles connaissances.

- Dans l'approche communicative (configuration didactique n° 3), on se propose, pour former les apprenants à communiquer en langue étrangère avec les natifs qu'ils auront certainement l'occasion de rencontrer, de les faire communiquer entre eux en classe comme s'ils étaient des natifs, chaque unité didactique y étant conçue de manière à mettre finalement les apprenants en mesure de réussir cette simulation.

-Si l'on prolonge le fonctionnement de ce principe d'homologie fin-moyen à la perspective actionnelle (et on ne voit pas pour l'instant comment ce principe pourrait être abandonné), on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : comme je l'ai déjà signalé plus haut, ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c'est la « pédagogie du projet ».

Chaque construction didactique repose donc sur une « perspective actionnelle » propre, si l'on définit celle-ci de manière abstraite (ce qui est indispensable pour prendre du recul à son égard en la replaçant dans la longue durée didactique) comme toute relation entre une action de référence et une tâche de référence. C'est la raison pour laquelle je propose de parler, dans le cas de la relation entre l'« action sociale » du *CECRL* et les projets pédagogiques en classe, de « perspective co-actionnelle ».

3.4 La relation entre perspective actionnelle et perspective culturelle

Une seconde constante historique en Didactique des langues-cultures est l'établissement de la meilleure adéquation possible entre les compétences langagière et culturelle visées, et leur mise en œuvre conjointe. C'est ce mécanisme qui va définir la relation langue-culture dans les différentes constructions didactiques, cette relation pouvant y varier fortement jusque parfois s'inverser de l'une à l'autre.

- Dans la méthodologie traditionnelle, la traduction littérale, qui commençait par un mot à mot dans le même ordre (exercice de traduction dite « juxtalinéaire »), était supposée rendre compte en transparence de tout le sens du texte, ou en tout cas du seul sens auquel on s'intéressait, celui des valeurs universelles supposées partagées entre l'auteur et les apprenants lecteurs. La mise « en bon français » qui s'ensuivait était par conséquent considérée comme un exercice purement langagier. J'ai personnellement étudié pendant sept ans le grec ancien dans un petit séminaire, mais ce n'est que lors de ma première année d'université que

j'ai découvert que les nombreux textes que j'avais auparavant traduits comme des éloges de l'amitié virile (avec des titres comme « Qu'un ami est une douce chose ! ») ne pouvaient culturellement se comprendre que par rapport au statut de l'homosexualité dans la société grecque antique...

- Dans la méthodologie active, les textes privilégiés sont les textes considérés comme les plus représentatifs de la langue et de la culture, c'est-à-dire les textes littéraires, étant donné la conception de la « culture » à l'époque. Les objectifs culturels sont désormais la perception et la mobilisation des spécificités de la culture étrangère, les deux tâches principales correspondantes étant respectivement l'extrapolation (le texte « explique la culture » : on peut en extraire des connaissances culturelles nouvelles) et l'interprétation (le texte « s'explique par la culture » : des connaissances culturelles préalables doivent être mobilisées pour pouvoir en comprendre les connotations et implicites). Cette étude culturelle du texte est réalisée de manière collective en classe, et comme elle se fait aussi en langue étrangère (en raison du paradigme direct désormais en vigueur), elle fournit en même temps aux apprenants l'occasion de l'entraînement sur ses formes linguistiques.

- Dans la première version de l'approche interculturelle⁸, qui vient se combiner avec l'approche communicative dominante des années 70 (configuration didactique n° 3), l'objectif affiché est que les apprenants modifient les représentations simplistes et erronées (les « stéréotypes ») qui pourraient gêner l'interaction langagière. La perspective culturelle de l'AC – l'« interculturel » – ne peut se comprendre qu'en fonction de l'objectif social de référence de la configuration didactique de l'époque. La citation suivante me paraît très significative à ce propos :

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables. (ZARATE G. 1993).

On retrouve en effet dans ces quelques lignes les trois caractéristiques de la situation sociale de référence de l'approche communicative (la rencontre touristique), à savoir l'inchoatif (thèmes de la « découverte », de la « prise de conscience » et de l'« ouverture »), le ponctuel (thème de la « rencontre ») et l'interindividuel (thème de l'« Autre »). Le concept de « représentation » – concept central dans la perspective interculturelle – est défini pour l'essentiel à l'intérieur de ce cadre : c'est la perception stéréotypée, *l'image a priori* que l'on se fait de l'autre avant de faire personnellement sa connaissance en ayant avec lui les premiers échanges directs.

- Dans la configuration didactique n° 4, c'est la défense de la diversité culturelle qui est mise en avant. La construction didactique correspondante, la « didactique du plurilinguisme », reste encore à élaborer, même si elle bénéficie d'ores et déjà des recherches menées depuis une quinzaine d'années sur la « didactique des langues voisines ».⁹

- La configuration didactique n° 5, qui a quant à elle l'avantage d'avoir derrière elle toute l'expérience historique accumulée depuis des décennies par la pédagogie du projet, devrait amener à un nouveau rééquilibrage entre langue et culture proche de celui de la méthodologie active, dans la mesure où il s'agira pour les apprenants tout autant de se construire une compétence culturelle commune à l'occasion de l'apprentissage langagier collectif, que de se construire une compétence langagière commune à l'occasion de l'élaboration d'une culture collec-

⁸ Sur les trois versions repérables dans l'évolution de l'interculturel en France, voir mon article de 1998.

⁹ Voir par exemple, bien après l'article pionnier de Louise Dabène en 1975 dans *Langage* n° 31 (« L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », pp. 51-64), les projets européens GALATEA (1991-1999) et GALANET (2001-2004).

tive. Je propose de nommer « compétence co-culturelle » cette capacité à construire une culture commune d'action avec les autres, et « co-culture » cette culture commune constituée de l'ensemble des conceptions partagées élaborées conjointement par et pour l'action collective.

3.5 Des représentations de l'Autre aux conceptions de l'action avec l'Autre

Les conceptions sont donc à l'approche co-actionnelle ce que les représentations ont été à l'approche interculturelle. et on peut présager qu'elles donneront lieu dans les années qui viennent à autant de recherches. Il s'agit de toute évidence d'un concept complexe : lorsque l'on parle de la conception d'un type d'action (la conception de l'action éducative, politique, syndicale, humanitaire, etc.), il me semble en effet que l'on entend par là à la fois les finalités et donc les valeurs, les objectifs, les principes, les normes, enfin les modes de réalisation et les critères d'évaluation.

L'expérience commune distingue elle aussi clairement les réalités correspondant aux deux concepts. On sait que ce n'est pas forcément une bonne idée que de décider de faire un long voyage avec un ami : ce n'est pas parce que l'on a une bonne image de lui (une représentation très positive forgée au cours de longs échanges, même en présentiel) qu'on partage avec lui les mêmes conceptions de telle ou telle action (en l'occurrence, celle du voyage). On a remarqué aussi que les problèmes apparaissent parfois dans les couples à la naissance du premier enfant : il ne s'agit plus alors seulement communiquer amoureusement avec l'autre, ni même de cohabiter harmonieusement avec lui (avoir des comportements qui conviennent aux deux), mais de partager et mettre en oeuvre conjointement la même conception de l'éducation d'un enfant. Il ne s'agit plus, selon le mot de Charles Peguy dans *Terre des hommes*, de se regarder l'un l'autre, mais de regarder dans la même direction. À l'inverse, on peut avoir les mêmes conceptions d'une activité commune avec quelqu'un dont on a par ailleurs une représentation en partie négative : un étudiant peut détester la personnalité d'un enseignant, mais considérer malgré tout qu'il est très bon enseignant, parce que sa manière d'enseigner lui convient et qu'il apprend beaucoup avec lui : c'est sans doute l'un des signes les plus clairs de la maturité professionnelle d'une personne, que cette capacité à découpler, dans ses relations avec autrui, ce qui relève de ses représentations et ce qui relève de ses conceptions.

Du fait de l'articulation historique entre approche communicative et approche interculturelle, on a cru que les stéréotypes pouvaient disparaître et les représentations de l'autre se corriger et se complexifier simplement en communiquant avec lui.

Mais d'une part, 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 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)

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 communica-***

tif 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)

La langue française dispose de particularités linguistiques intéressantes pour illustrer cette idée : pour « entendre quelqu'un », il suffit de l'écouter quand il communique ; « s'entendre avec quelqu'un », par contre, implique que l'on agisse avec lui, et c'est cela seul qui permet de parvenir à « l'entendement », qui n'est pas seulement écoute (la simple communication ne suffit pas), mais compréhension...

4. Diversités

Comme pour les commentaires ci-dessus du modèle d'évolution historique des configurations didactiques, je me contenterai ici des remarques qui me semblent les plus importantes à faire lorsque l'on replace l'interculturel dans l'ensemble de l'évolution historique des configurations didactiques. Elles portent toutes sur la question des diversités.

4.1 Diversité des approches interculturelles

Le tableau de l'évolution historique des configurations didactiques proposé *supra* est une modélisation, c'est-à-dire une simplification volontaire de la réalité permettant d'embrasser une réalité plus large (ici, un siècle et demi d'évolution de la didactique scolaire des langues-cultures en France). Mais la réalité a toujours été plus complexe, y compris et peut-être surtout celle de l'interculturel. J'ai ainsi présenté dans mon article de 1998 ce qui me semble avoir été les trois versions de cette approche – du moins chez les didacticiens français –, et qui vont :

– depuis des propositions compatibles avec la configuration didactique n° 3, que les didacticiens scolaires ne peuvent abandonner puisque la situation scolaire implique un contact à distance avec la langue-culture étrangère : dans leur ouvrage de 1996, Albane CAIN, Claudine BRIANE (*et al.*), par exemple, se proposent de modifier les images stéréotypées des élèves en leur opposant les images conformes à une réalité extraite de documents authentiques ; il y a là clairement une volonté d'intégrer l'approche interculturelle dans l'environnement d'enseignement-apprentissage scolaire ;

– jusqu'aux analyses d'Abdallah PRETCEILLE (en particulier dans son ouvrage en collaboration publié cette même année 1996) sur la manipulation des signes culturels par les individus eux-mêmes dans la gestion consciente de leurs interactions ; le contexte de référence de cette auteure n'est pas l'enseignement scolaire de la culture, mais « le cadre de la modernité » caractérisé par « l'accroissement de toutes les formes du « mixte et du métissage » (p. 121) ; les auteurs s'y intéressent à un « agir culturel » (pp. 116 *sqq.*) qui n'est pas sans rapport avec ce que j'appelle pour ma part le « co-culturel », même s'il reste influencé par l'interaction communicative et la pragmatique (ce chapitre d'A. Pretceille est d'ailleurs intitulé « Pragmatique de la culturalité à travers la didactique des langues et des cultures »).

Les deux versions extrêmes relèvent donc d'objectifs sociaux et d'environnements d'enseignement-apprentissage très différents les uns des autres : d'un côté l'enjeu est la gestion d'un contact scolaire à distance avec la culture étrangère par l'intermédiaire de documents authentiques travaillés en classe, de l'autre il est celui de l'insertion citoyenne dans une société multiculturelle. Le concept d'« interculturel » a ainsi subi le sort de tous les concepts didactiques à succès (« approche communicative » en étant un autre bon exemple) : appliqué continûment à des objectifs et à des environnements différents, il a fini par devenir un concept écran qui gêne plus qu'il ne favorise le repérage fin des évolutions en cours. Il s'agit là d'un bon exemple du phénomène naturel d'« entropie conceptuelle » en didactique des langues-cultures : les concepts perdent de leur pertinence et de leur efficacité au fur et à mesure qu'ils étendent leur aire sémantique dans le champ didactique : le succès qu'ils doivent à leur force initiale finit par faire leur faiblesse.

4.2 Diversité des méthodes de l'éducation interculturelle

Même si l'on souhaite poursuivre un objectif typiquement interculturel tel que celui de l' « éducation interculturelle », il n'est pas du tout évident que l'approche interculturelle doive être la seule utilisée, ni même l'approche privilégiée. Le passage suivant, qui tire le bilan de recherches sociologiques aux USA, me paraît particulièrement éclairant à ce propos :

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

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

(2) L'information et l'appel à la raison : *les préjugés résistent aux faits, mais la persistance peut être payante. Une équipe israélienne, pour modifier l'image négative que des écoliers de 12 ans avaient des enfants arabes, a mis au point un programme se déroulant sur six séances et sous deux formes : soit une lecture d'histoires, soit une projection de films, mettant en scène des enfants israéliens et arabes, et suivie d'un débat. Ce programme a été efficace – un peu plus avec le matériel audiovisuel.*

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

(4) La coopération : *si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. Revenons à l'expérience de M. Sherif¹⁰ : 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-donnés », c'est-à-dire d'intérêt commun aux deux groupes, tels que dépanner le camion qui rapporte des vivres pour tous : l'hostilité s'atténue puis disparaît, et des amitiés inter-groupes finissent par se nouer. (p. 47, souligné dans le texte, la numérotation est mienne)*

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

On y reconnaît en effet, en (2), (3) et (4) les approches correspondant respectivement aux configurations didactiques n° 2 (travail sur la compétence métaculturelle), n° 3 (travail sur la compétence interculturelle) et n° 5 (travail sur la compétence co-culturelle). Ce qui est cité en (1) correspond à mon avis en didactique des langues-cultures à la configuration n° 4, l'objectif des lois étant d'agir directement sur les comportements. Il en est de même des « activités en commun » (repas, sport), qui sont des activités nécessitant la présence active des autres, mais qui ne sont pas de véritables « activités communes » : on joue *avec* ses coéquipiers, mais *contre* l'équipe rivale.

4.3 Diversité du « culturel » dans l'éducation interculturelle

Jacques DEMORGON, déjà cité précédemment, développe au long de son ouvrage une *Critique de l'interculturel* (titre de son ouvrage de 2005) dans une perspective sociologique et donc de contact prolongé entre des cultures sociales différentes :

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

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

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

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

¹⁰ M. Sherif et al., *Intergroup Conflict and Cooperation : The Robberts Cave Experiment*, University of Oklahoma Books Exchange, 1961.

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

Jacques DEMORGON aborde par ailleurs la même question au niveau des contacts individuels. Ce qu'il appelle l'« apprentissage interculturel » suppose qu'il y ait simultanément en permanence au moins deux cultures en présence (qu'il y ait du multiculturel, donc), qu'il y ait des valeurs communes au nom desquelles ce contact va être recherché et maintenu des deux côtés (du transculturel), et ce contact va inévitablement produire des connaissances réciproques (du métaculturel). Enfin, « l'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles. » L'ensemble de ces « nouvelles réponses culturelles » produites par des co-acteurs, c'est précisément ce que je définis pour ma part comme la « co-culture », culture partagée par et pour l'action collective.

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

4.4 Diversité des objectifs sociaux de référence

L'évolution de l'objectif social dominant en didactique des langues-cultures étrangères à un moment déterminé n'invalide pas pour autant les précédents objectifs, et il me semble évident que les didacticiens de Français langue étrangère se doivent de les prendre tous en considération. Il y a en effet dans les Centres culturels français à l'étranger des apprenants qui ne veulent apprendre le français que pour lire sa grande littérature. Il y a encore beaucoup de pays où l'immense majorité des élèves de l'enseignement primaire et secondaire n'ont et n'auront probablement jamais de contact avec la langue française, les français et la culture française que par documents authentiques interposés : livres, revues, journaux, émissions radiophoniques ou télévisées. Certains apprenants adultes, par contre, se préparent à voyager en pays étranger, et veulent pouvoir très vite communiquer dans ce cadre. D'autres pourront avoir besoin de travailler en français avec des français ou des allophones. Quant à la problématique du FLS (français langue seconde), qui s'est beaucoup développée en milieu scolaire français depuis une dizaine d'années, elle est caractérisée par les deux fonctions principales qui y sont assurées par la langue cible, à savoir d'être un instrument d'apprentissage des disciplines scolaires, et d'intégration des élèves dans une culture commune d'enseignement/apprentissage, celle du système scolaire français : cette problématique relève donc typiquement d'une approche co-actionnelle co-culturelle (et non pas simplement communicative et interculturelle). Il en est de même des langues étrangères apprises dans le cadre des classes dites « européennes » en France (où la langue étrangère sert à l'enseignement-apprentissage d'une ou de plusieurs disciplines scolaire), ou encore des langues étrangères enseignées aux jeunes enfants, lesquels ne sont intéressés ni par la langue et la culture cibles en elles-mêmes, mais par faire avec d'autres des activités intéressantes.

Tous ces objectifs sont respectables et tous ces environnements doivent être respectés : la didactique des langues-cultures a la responsabilité de former les enseignants à répondre de la manière localement et momentanément la plus pertinente et la plus adéquate, ce qui implique de les former à toute la diversité des constructions didactiques possibles. L'approche interculturelle et la configuration didactique correspondante, communicative, ne peuvent avoir la prétention, pas plus qu'aucune des autres (la dernière apparue incluse, co-actionnelle co-culturelle) de couvrir la totalité des objectifs et des environnements d'enseignement-apprentissage, d'être les meilleures dans l'absolu.

4.5 Diversité des « entrées » didactiques

Je renvoie sur ce point à mes articles de 2005 et 2006(d), où je montre comment, au cours de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures, la contradiction structurelle entre l'hétérogénéité des principaux domaines d'activité d'enseignement-apprentissage (compréhension et expression orales et écrites, grammaire, lexique, graphie-phonie, culture), d'une part, et la nécessité de travailler sur des séquences successives regroupant tous ces domaines dans le même moule de cohérence (les « leçons » ou « unités didactiques »), d'autre part, avait été résolu en donnant à l'un de ces domaines le statut privilégié d'« entrée ». L'« entrée », c'est le domaine par lequel on commence l'unité didactique, et qui va ainsi constituer l'unité de cette unité.

– Dans la méthodologie traditionnelle, c'est l'unicité du point de grammaire : les premières leçons s'intitulent « De l'article », « Du pluriel des substantifs », « Déclinaison des substantifs », etc.

– Dans la méthodologie directe, et dans la méthodologie active de premier cycle scolaire (quatre premières années d'apprentissage entre 11 et 15 ans), c'est l'unicité du thème lexical : les premières leçons s'intitulent « La salle de classe », « La cour », « La maison », etc.

– Dans la méthodologie active de second cycle, c'est l'unicité du thème culturel (obtenu par un document unique ou un « dossier de civilisation ») : « La Révolution française », « Les Régions », « Le conflit de générations », « La vie politique », « L'écologie », etc.

– Dans l'approche communicative, c'est l'unité de lieu (« Dans la rue », « À la poste », « Au café »), mais aussi par derrière l'unité de personnages, de temps et de thème de conversation : un dialogue d'un manuel communicatif, ce sont les mêmes personnes parlant pendant un temps limité dans le même lieu de la même chose (unicité du thème de conversation).

– Dans la perspective co-actionnelle, c'est l'unité d'action : « Réaliser un poster de ses héros préférés », « Enregistrer une émission de radio sur les animaux », « Préparer un spectacle de Noël », « Fêter un anniversaire à l'école », « Organiser des mini-Olympiades à l'école », pour reprendre quelques titres d'un matériel didactique pour l'enseignement précoce de l'anglais, dont les différentes unités didactiques sont d'ailleurs significativement appelées « projets ».

4.6 Diversité des réglages objet-sujet

Les trois versions de l'interculturel présentées plus haut correspondent à trois positionnements différents sur un axe objet → sujet sur lequel, comme je l'ai montré dans mon article de 1998, peuvent être placées les différentes conceptions des opérations didactiques fondamentales telles que les description, sélection, présentation et exercisation réalisées sur l'objet langue et l'objet culture :

– Dans la version 1 (scolaire), on considère qu'il existe dans la culture étrangère des réalités culturelles objectives qui peuvent être utilisées pour modifier – corriger et enrichir – les représentations dont les sujets apprenants ont hérité ou qu'ils se sont préalablement forgé au contact d'une réalité partielle.

– Dans la version 2, l'interculturel est pensé dans le cadre de la rencontre entre deux sujets : c'est le cas de l'approche communicative, où il s'agit de donner aux apprenants les moyens de repérer, contrôler et corriger les représentations qu'ils se feront de leur interlocuteur au cours de l'échange langagier.

– Dans la version 3, on considère que les sujets jouent, dans l'interaction, sur leurs multiples identités et représentations culturelles comme des interlocuteurs peuvent jouer avec les signes langagiers.

Sur l'axe objet → sujet, ces trois versions sont prises elles-mêmes entre les deux extrêmes auxquels correspondent la configuration didactique n° 2 (où la culture est un objet préexistant

qui s'impose aux sujets, sur lequel on ne peut qu'accumuler des connaissances), et la configuration didactique n° 5, où la culture est créée par les sujets eux-mêmes et pour eux-mêmes.

Il semble bien que nous soyons arrivés au bout de ce long chemin parcouru par le processus idéologique d'individualisation, que la « centration sur le sujet apprenant » ait atteint ses limites¹¹, et que nous ayons épuisé tous les positionnements intermédiaires possibles. Que pouvons-nous faire maintenant ? Je ne vois pour ma part que trois solutions : soit s'arrêter au bout du chemin (mais cet endroit ne nous permet pas plus que les autres d'avoir la vision d'ensemble et de gérer la diversité des approches nécessaires), soit revenir en arrière (des phénomènes de « régression » se sont effectivement déjà produits dans le passé en didactique des langues-cultures, mais ce n'est pas plus acceptable) ; soit, enfin, prendre de la hauteur, non pas reculer mais « prendre du recul », de manière à considérer l'ensemble du parcours pour se donner une capacité de différenciation des positionnements, articulations et parcours sur la totalité de cet axe objet ↔ sujet. En d'autres termes, considérer que tout cet espace parcouru en quelques décennies entre l'orientation objet et l'orientation sujet, après avoir été celui d'une évolution historique, peut maintenant être revendiqué par notre discipline, la didactique des langues-cultures, comme un parcours sur son territoire.

5. Conclusion

Sur chacune des diversités présentées, et eu égard aux commentaires antérieurs, je ne vois pas *a priori* qui à quel titre et pourquoi pourrait interdire aux enseignants de recourir aux différentes configurations didactiques qui se sont succédé au cours de l'histoire de leur profession, et de les combiner et articuler différemment en fonction de leur propre environnement d'enseignement-apprentissage.¹² Je ne renie rien par conséquent de l'éclectisme raisonné que je défendais dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994, qui s'inscrivait dans la continuité logique de mon *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues* de 1988, dont l'une des leçons principales était précisément que chaque configuration didactique constitue historiquement une réponse parfaitement rationnelle à son environnement spécifique. C'est pourquoi je terminerai par un passage que j'ai cité dans l'un et l'autre ouvrage, extrait d'un petit livre rédigé par Adrien PINLOCHE en 1909 :

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité.

Ce collègue ne m'en voudrait certainement pas que je paraphrase un siècle plus tard son texte en reformulant son idée en fonction de notre actualité : *L'approche interculturelle, tout comme l'approche co-culturelle, ne saurait échapper à cette loi : elle a, comme les autres, sa valeur relative et ses indications utiles, et par conséquent aussi sa limite d'efficacité.*

¹¹ La preuve en est qu'il fonctionne désormais de manière purement idéologique (*i.e.* discursivement « incantatoire »), comme je pense l'avoir montré dans mon article de 1995.

¹² J'ai défendu cette forme d'éclectisme raisonné dans mon ouvrage de 1994, qui se situait dans le prolongement de celui de 1988.

6. Bibliographie

On me permettra, pour aller pour une fois contre une habitude culturelle trop bien ancrée, comme d'autres, de mettre les entrées bibliographiques, pour une fois, par ordre alphabétique inverse de noms d'auteurs et par ordre chronologique inverse de publication : ce dernier ordre est d'ailleurs déjà devenu de règle dans les curriculum vitae.

- ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 1993.
- VERBUNT Gilles. 2004. *La question interculturelle dans le travail social*. Paris : La Découverte.
- PUREN Christian. 2006d. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc., pp. 42-44 et fiche pédagogique p. 91. Paris : EDICEF.
- 2006c. « Les tâches dans la logique actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct., pp. 80-81. Paris : EDICEF.
 - 2006b. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct., pp. 37-40. Paris : EDICEF
 - 2006a. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Mis en ligne en octobre sur le site de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), <http://www.aplv-languesmodernes.org>, rubrique « Les Langues modernes > Matière à discussion ».
 - 2005. « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre, pp. 41-44. Paris : CRAP.
 - 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept., pp. 55-71. Paris : APLV.
 - 1998. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars, pp. 9-37. Paris, Didier-Klincksieck.
 - 1995. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.
 - 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais ».
 - 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, coll. « Didactique des Langues Étrangères ».
- PINLOCHE Adrien. 1909. *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin.
- HUBER-KRIEGLER Martina, LÁZÁR Ildikó et STRANGE John, *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz: Editions du Conseil de l'Europe, décembre 2005.
- GAREL Gilles. 2004. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n° 74, décembre, pp. 77-89. Consulté en ligne le 3/12/2006 à l'adresse <http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>
- FENNER Anne-Britt, NEWBY David, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en oeuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Graz: Éditions du Conseil de l'Europe, décembre 2002, 225 p. Chap. « Sensibilisation à la culture », pp. 158-225 (avec 10 exemples commentés tirés de divers manuels).
- DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica
- 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Economica, 4^e éd.
- CAIN Albane, BRIANE Claudine et al. 1996. *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*. Lycée. Paris, Ophrys-INRP.
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 [1^e éd. 1990].
- BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 1995.

- BILLIEZ Jacqueline (dir.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 1998.
- BERTOCCHINI Paola., COSTANZO Edvige, DUMAZ Michel, *Spécial France : pratiques de la civilisation*, Torino (Italie), Eureka, 1994, 264 p.).
- ALCESTE Steph. [pseudonyme]. 1891. *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2, avril 1891, pp. 49-53.
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis. 1996. *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.