

**Christian Puren**

Université Jean Monnet de Saint-Étienne, France

<https://orcid.org/0000-0002-2878-0489>

[christian.puren@univ-st-etienne.fr](mailto:christian.puren@univ-st-etienne.fr)

## L'INTERCULTUREL, UNE COMPOSANTE PARMIS D'AUTRES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

### **Interculturality, only one of the components of cultural competence**

The notion of interculturality has occupied the entire field of reflection on culture in the didactics of languages and cultures during the past decades. Unduly, because intercultural competence is in reality only one of the components of cultural competence. Pluricultural competence, for example, was introduced in the years 2000-2001 in the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe, 2001), but the other components that preceded it during the evolution of the discipline – the transcultural and metacultural components – are just as essential. Also, a new « co-cultural » component had to be mobilized later in the elaboration of the action-oriented approach which is outlined in this document. In the epistemological framework of the complex didactics of languages-cultures, which are as attentive to the diversity of audiences and the objectives and environments of learning and teaching processes, as to the challenges of social action training, all these components must now be simultaneously taken into account.

**Keywords:** cultural competence components, transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural, co-cultural

**Słowa kluczowe:** komponenty kompetencji kulturowej, transkulturowy, metakulturowy, międzykulturowy, różnokulturowy, współkulturowy

## 1. Introduction

Pendant près de quatre décennies et jusqu'à présent, l'interculturalité a pratiquement occupé la totalité du champ de réflexion sur la culture en didactique des langues-cultures (désormais « DLC ») : aucun ouvrage, aucun numéro spécial de revue, aucun colloque n'annonçaient comme thématique « la culture », mais seulement « l'interculturel », avec la reprise inévitable des mêmes mots clés associés tels que « la rencontre », « le contact », « la découverte », « la sensibilisation » et, *last but not least*, « les représentations ».

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais *CECRL*) (Conseil de l'Europe, 2001) avait pourtant introduit en 2000-2001 la notion de « compétence pluriculturelle », dont l'enjeu n'est plus exactement la découverte initiale d'une culture étrangère inconnue ou méconnue, mais le vivre ensemble en permanence dans une société multiculturelle. Au-delà de la gestion des phénomènes de *représentations* croisées pouvant bien sûr toujours surgir dans l'échange ponctuel avec des gens entièrement ou partiellement de cultures différentes, même régulièrement côtoyés, cette modification significative de la « situation sociale de référence » – celle à laquelle l'enseignant est censé préparer ses élèves – implique un accord sur des *attitudes et comportements* communs acceptables par tous dans la durée.

Mais la compétence pluriculturelle est encore conçue par les auteurs du *CECRL* sans remise en cause du paradigme interculturel dominant, à savoir comme la capacité à gérer simultanément le contact avec plusieurs langues-cultures : elle y est conçue en réalité comme une sorte de compétence interculturelle plurielle<sup>1</sup>. On sait aussi que les « experts » de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe sont revenus quelques années plus tard à la seule compétence interculturelle, la finalité qu'ils assignent aujourd'hui à l'apprentissage des langues-cultures étant l'« éducation **plurilingue** et **interculturelle** ». Je me suis élevé personnellement avec vigueur contre cette régression (voir par ex. Puren 2012/06/21), qui est d'autant plus inacceptable qu'aucun de ces « experts » n'a ressenti la nécessité d'expliquer la raison de l'abandon de la notion de « pluriculturel » pour un retour à celle d'« interculturel », et qu'ils aboutissent ainsi à un couple conceptuel aussi bancal d'un point de vue épistémologique que mystérieux d'un point de vue logique : qu'est-ce que les auteurs de cette expression improbable ont pris en compte, que les auteurs du *CECRL* avaient oublié, pour qu'à leurs yeux la même éducation puisse être « plurilingue » mais non « pluriculturelle » ?

---

<sup>1</sup> Voir mon analyse de la compétence culturelle dans le *CECRL* dans mon article 2011j, chap. 3, p. 11-20.

À trop élargir le champ d'usage du terme « interculturalité », on a fini par en dégrader la cohérence et la pertinence, et à en faire une notion passe-partout qui n'a plus le « tranchant » que doit garder un véritable concept en tant qu'outil d'analyse, c'est-à-dire en tant qu'instrument de discrimination conceptuelle<sup>2</sup> : « l'interculturel » veut tout dire et donc ne veut plus rien dire si on ne peut plus l'opposer à d'autres déclinaisons de « culturel » comme le pluriculturel, bien sûr, mais aussi à toutes les autres tout aussi indispensables pour couvrir l'ensemble de la problématique culturelle en DLC, et qui sont le « transculturel », le « métaculturel » et le « co-culturel ». Faute des distinctions que permettent d'établir ces différents concepts, entre eux et avec d'autres du même domaine de la « culture », c'est tout le champ notionnel de l'interculturalité qui tend à dysfonctionner : par exemple le métaculturel (qui ne concerne que l'apport de *connaissances*)<sup>3</sup> a été intégré dans l'interculturel (qui implique pourtant autre chose, à savoir un travail sur ses *représentations*), et – autre exemple – les représentations sont devenues un concept « fumigène » (voir Puren 2011/05/04) dans le sens où il masque les enjeux pourtant très différents et bien réels qu'impliquent non seulement le *vivre ensemble*, mais aussi, comme nous le verrons, le *faire ensemble*.

Le présent article est une synthèse de mes recherches menées depuis trois décennies sur la question de la compétence culturelle en DLC. Les données utilisées proviennent du croisement de sources multiples : manuels de

---

<sup>2</sup> Pour utiliser une métaphore concrète, un concept est un outil (une lame, par exemple), et la notion correspondante le métal dont elle est faite (de l'acier, par exemple). On peut *décrire* avec une notion, de manière plus ou moins précise (« Cet objet/ cette lame est en métal/ en acier »), mais il faut, pour *analyser*, avoir « travaillé » un concept dans cette notion, comme on dit « avoir travaillé une statue dans le marbre ». Le même métal peut être forgé pour produire des outils différents (une lame, un poinçon, un ressort...); la même notion peut également être travaillée dans plusieurs disciplines différentes, ou dans la même discipline au moyen de théories ou modèles différents, pour produire des concepts différents : on retrouve ainsi la même notion très abstraite d'« intégration » dans les expressions « didactique intégrée », en didactique des langues-cultures, « entreprise intégrée », en gestion d'entreprise, ou encore « circuit intégré », en informatique.

<sup>3</sup> « Méta », dans « métaculturel », a le sens qu'il a dans « métalangage » et « métalinguistique » : de même que le métalangage permet d'analyser la langue et d'en retirer de nouvelles connaissances, la composante métaculturelle de la compétence culturelle regroupe les capacités permettant de comprendre les attitudes et comportements culturels observés et d'en extraire de nouvelles connaissances sur la culture étrangère. Que le simple apport de connaissances culturelles permette de faire évoluer durablement les stéréotypes relève chez les spécialistes de l'interculturel d'un postulat qui peut être mis en doute.

langue, articles, témoignages d'enseignants, programmes officiels, publications de didacticiens de langues-cultures et de spécialistes d'autres disciplines intervenant sur les problématiques culturelles (philosophes, sociologues et spécialistes en gestion des entreprises, principalement). À ces données a été appliquée une méthode d'analyse qualitative qui s'est trouvée en forte adéquation avec les propositions des sociologues A. Michael Huberman A.M. & Miles M.B. (1991) : l'analyse compréhensive de l'ensemble des données permet d'en dégager par sélection, comparaison, organisation et abstraction – par « condensation », selon le terme utilisé par ces auteurs – des concepts qui viennent s'organiser entre eux dans un « cadre conceptuel ». Certains appellent les cadres conceptuels des « théories », mais je préfère pour ma part, en DLC, parler de « modèles », suivant en cela les idées d'épistémologues de la complexité tels qu'Edgard Morin, Bernard Walliser, Jean-Louis Le Moigne, ou encore le philosophe pragmatiste Richard Rorty.<sup>4</sup>

Le modèle auquel ont abouti mes recherches sur la compétence culturelle est constitué de l'ensemble des composantes de cette compétence présenté plus haut. Les concepts d' « interculturel » et de « pluriculturel » sont courants en DLC ; j'ai proposé celui de « métaculturel », créé sur le modèle de « métalangage » ou « métalinguistique », pour désigner une composante culturelle elle aussi bien connue en DLC, celle qui correspond aux connaissances (cf. note 3 *supra*) ; j'ai emprunté enfin le concept de « co-culture/co-culturel » aux spécialistes de management, qui désignent par ce concept la « culture d'entreprise », *i.e.* la culture d'action partagée par tous les acteurs d'une entreprise. Dans mon article 2011j intitulé « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », auquel je renvoie mes lecteurs, je montre comment ce modèle des composantes de la compétence culturelle auquel j'ai abouti se trouve être entièrement ou partiellement validé depuis d'autres perspectives (empirique, philosophique, sociologique et cognitive) et comment il est pertinent et efficace pour analyser par exemple le *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001). Plus récemment, dans un ouvrage rédigé en collaboration avec Bruno Maurer à paraître en 2019 aux Éditions des Archives Contemporaines (Maurer et Puren, 2019, sous presse), j'applique ce modèle comme grille d'analyse critique de l'échelle de compétences « Médiation générale » du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (Conseil de l'Europe, 2018).

---

<sup>4</sup> Pour les références bibliographiques correspondant à ces auteurs, je renvoie à mon document de présentation PUREN 048. Je reviens en conclusion du présent article sur la question de l'épistémologie de la didactique des langues-cultures.

## 2. Les différentes composantes de la compétence culturelle dans l'histoire de la didactique des langues-cultures

On aurait dû s'étonner depuis longtemps qu'un concept tel que celui de « compétence de communication » soit défini en DLC par plusieurs composantes – linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, pour reprendre l'un des modèles les plus connus en FLE, celui de Sophie Moirand (1982) –, de même que la « compétence à communiquer langagièrement » dans le *CECRL* par ses composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, alors qu'un concept pourtant au moins aussi complexe, celui de « compétence culturelle », se retrouvait réduit à une seule de ses composantes – la « compétence interculturelle –, jusqu'à disparaître entièrement derrière elle. Il suffisait pourtant :

- de prendre en compte que dans le *CECRL* apparaissait une composante, pluriculturelle, qui était forcément nouvelle puisque liée à un nouvel enjeu, celui du vivre ensemble ;
- de parcourir l'histoire de la DLC depuis un siècle et demi pour constater que deux autres composantes, transculturelle et métaculturelle, avaient été privilégiées avant l'approche communicative ;
- et de prévoir que pour assurer l'enjeu du faire ensemble, celui auquel est confronté l'« acteur social » visé par la perspective actionnelle du *CECRL*, il faudrait nécessairement faire appel à une nouvelle composante de la compétence culturelle, que j'ai appelée « co-culturelle », constituée des différentes capacités permettant d'adopter ou de se construire avec les autres une culture d'action commune, c'est-à-dire un ensemble de *conceptions*<sup>5</sup> partagées indispensables pour une action collective efficace.

J'utilise souvent dans mes conférences l'exemple suivant. On peut avoir un très bon ami en termes d'approche communicative : on le rencontre de temps en temps et on échange avec lui avec grand plaisir et profit, et on en a une *représentation* très positive : on le trouve génial. Pour autant, ce n'est peut-être pas une bonne idée que de lui proposer de partager le même appartement : s'il laisse tous les matins ses cheveux dans le lavabo, s'il ne fait jamais sa vaisselle et s'il met à fond la musique dans sa chambre tous les soirs jusque tard dans la nuit, il restera génial, certes, mais il sera devenu insupportable en raison de ses *comportements* inadaptés à un vivre ensemble harmonieux. Ce n'est peut-être pas non plus une bonne idée que de l'inviter à faire ensemble un long voyage à l'étranger : si l'on a une *conception* du voyage comme une aventure à la découverte intime des gens du pays, et que lui au contraire a

---

<sup>5</sup> Sur le concept de « conceptions [de l'action] », voir Puren 045.

une *conception* du voyage de type organisé et « patrimonial » – il s’attend à loger dans des hôtels confortables et à visiter les sites historiques renommés et les grands musées –, en d’autres termes si la « culture du voyage » n’est pas commune, c’est non seulement ce « faire ensemble » et le vivre ensemble harmonieusement qui risque d’en pâtir, mais même le communiquer ensemble qui risque de se terminer par une brusque et définitive rupture...

Le modèle reproduit en annexe du présent article – « Évolution historique des configurations didactiques en didactique des langues-cultures » – schématise l’évolution des « configurations didactiques » telles qu’on peut l’observer dans l’enseignement scolaire français des langues étrangères et du FLE en France, avec pour chacune d’elles l’objectif culturel social de référence et la composante privilégiée de la compétence culturelle.<sup>6</sup>

### **3. Les différentes composantes de la compétence culturelle dans l’actualité de la didactique des langues-cultures**

La prise en compte de la composante co-culturelle en DLC y marque l’aboutissement d’une évolution idéologique d’un demi-siècle depuis l’orientation objet extrême – avec ce qui était appelé au début « l’enseignement de la civilisation », dans lequel les réalités culturelles postulées objectives étaient transmises aux élèves – jusqu’à une orientation sujet extrême – la coculture étant la culture partagée voire créée par les acteurs eux-mêmes dans leur milieu commun pour leur action collective –, en passant par la composante interculturelle. Je renvoie sur cette évolution idéologique au document intitulé « Modèle objet -> sujet d’évolution historique de la conception et de la didactique de la culture » (Puren 019), qui fait apparaître par ailleurs trois versions historiques de l’interculturel.

Le progrès, désormais, ne peut donc plus consister en un nouveau déplacement de la problématique culturelle vers une orientation sujet encore

---

<sup>6</sup> Faute d’espace ici-même, je renvoie les lecteurs intéressés, pour plus de précisions et développements :

- à la version en ligne de ce document (Puren 029), avec ses notes, commentaires et ses références aux nombreux articles et conférences où j’ai développé et exploité ce modèle ;
- au document intitulé « Les enjeux actuels d’une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) » (Puren 052), où je présente les données du tableau des configurations didactiques sous un angle différent et avec des commentaires supplémentaires ;
- enfin, dans mon article 2011j, à son chapitre 2 « Exemples de validations actuelles du modèle des composantes de la compétence culturelle » (p. 7-11) et à son chapitre 3 « Quelques exemples d’application du modèle des composantes de la compétence culturelle » (p. 11-32).

plus forte – on est arrivé au bout de cette logique d'évolution –, et il ne peut être question, bien entendu, de régresser à l'un des positionnements antérieurs. Le progrès ne peut consister qu'à prendre en compte désormais, dans la logique complexe du continuum, toutes ces composantes à la fois, chacune pouvant se révéler utile ou nécessaire à la gestion des situations d'action sociale. Une simple expérience mentale comme celle ci-après permet de le constater<sup>7</sup> :

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

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

*mais aussi...*

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

*et il est très utile...*

... d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et d'être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,	interculturelle
... d'avoir une bonne connaissance de la culture des autres,	métaculturelle
... et de partager des valeurs générales (considérées éventuellement comme « universelles ») au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

Les médias européens et les grandes associations internationales (UNESCO, ONU, OCDE, Commission européenne...) mettent maintenant l'accent sur le « vivre ensemble », ce qui se comprend étant donné la montée des réflexes identitaires et de la xénophobie. Mais on tend ainsi à oublier qu'il ne s'agit pas seulement, du moins dans la conception française de la citoyenneté, de « vivre ensemble », mais aussi de « faire ensemble ». De plus en plus de sociologues critiquent d'ailleurs ce thème du « vivre ensemble », qui pour eux est devenu purement incantatoire et occulte les enjeux du faire ensemble. Pour Vincent Geisser, par exemple,

<sup>7</sup> Ce tableau est repris de la page 8 du chapitre 2.1, « Validation de type empirique », de mon article 2011j.

*[Le vivre ensemble] est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...] À titre personnel, la notion d'« en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le « faire-ensemble ». À savoir, bâtir des actions et des projets communs sur les questions d'exclusion et d'égalité. [...] Il est plus facile de créer une petite structure qui va défendre les siens plutôt que de construire, avec des gens différents, de l'« en-commun ». On rejette cette complexité en lui préférant la simplicité de la segmentation : l'entre-soi social, religieux, professionnel... n'a jamais été aussi fort. (Geisser, 2018 : 26).*

Ce que promet ainsi Vincent Geisser est souvent appelé le « faire société avec les autres », c'est-à-dire œuvrer avec ses concitoyens à un projet commun de société sur la base de valeurs partagées. Or c'est aussi une finalité affichée par le Conseil de l'Europe, rappelée encore précisément dans l'Avertissement du CECRL :

*Le Conseil (de l'Europe) soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique (Conseil de l'Europe, 2001 : 4).*

#### 4. Conclusion

Les coordonnateurs de ce numéro de *Neofilolog* ayant souhaité le placer dans une perspective épistémologique, c'est sur ce thème que je souhaiterais clore mon article.

Les réflexions que j'y ai menées s'inscrivent dans le cadre de trois grands paradigmes actuellement dominants dans les sciences humaines, et que la DLC, apparemment, a mis du temps et a encore du mal à prendre compte, à savoir les paradigmes de la complexité<sup>8</sup>, de l'adéquation-addition<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Cf. ma bibliographie en ligne sur la question : [www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/](http://www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/), et tout particulièrement les documents Puren 048 et 063.

<sup>9</sup> Ce paradigme peut être considéré comme une implication du paradigme de la complexité : on ne cherche plus le meilleur modèle dans l'absolu – par exemple la meilleure méthodologie possible – pour remplacer les modèles précédents (paradigme d'optimisation-substitution), mais les différents modèles qui pourront s'adapter le mieux à la diversité des différents environnements (paradigme d'adéquation-addition) : c'est par exemple le cas en DLC, comme nous l'avons vu, des différentes configurations



et de l'action<sup>10</sup>. Or ces trois paradigmes doivent impérativement être mobilisés conjointement dans la conception et l'élaboration de la perspective actionnelle, puisqu'il s'agit là de préparer les apprenants à être des acteurs sociaux, que l'action sociale est par nature complexe et qu'elle doit disposer de ressources et modes opératoires très divers pour pouvoir s'adapter à la diversité des objectifs, des enjeux et des environnements sociaux.

Ces trois paradigmes amènent à remettre en cause ce qu'Edgar Morin appelait « l'hyperspécialisation » dans les sciences (1999 : 18-19), avec pour conséquence dans la recherche en DLC de ce que Robert Galisson (par ex. 1990 : 12) dénonçait déjà en son temps comme la « balkanisation » de son territoire<sup>11</sup>. Plus on approfondit un domaine limité – plus le « trou » que l'on y creuse est étroit et profond – et plus on perd forcément la vue d'ensemble : pour se repérer dans un vaste territoire donné, c'est d'une carte géographique dont on a besoin, et non d'une carte géologique. On retrouve chez R. Galisson cette volonté d'appréhender le plus largement possible le domaine la DLC dans ses efforts répétés pour cartographier tous les lieux de la discipline (cf. par ex. Galisson 1977, 1985), dans le terme de « didactologie » qu'il a proposé dans les années 1980 pour désigner ce qu'il appelait alors une « discipline-carrefour », ou encore dans l'expression de « langue-culture » qu'il a introduite ensuite pour désigner l'objet complexe de cette discipline, formé de deux éléments distincts mais qu'il considérait indissociables.

Il y a eu sans doute en DLC un effet historique pervers des longues recherches des spécialistes attirés de l'interculturel qui ont pu les étaler sur plusieurs décennies faute d'opposants promouvant d'autres approches de la culture : pour approfondir leurs recherches... et prolonger leur carrière dans la même spécialité, ils ont multiplié et « durci » leurs étayages théoriques, ce qui leur a fait rejoindre les rangs de ceux à qui R. Galisson faisait allusion lorsqu'il dénonçait, dans un article de 1977 (republié en 1990), dans un sous-titre en majuscules, « L'HÉGÉMONISME PROPHÉTIQUE ET LA FUITE EN AVANT

---

didactiques et des différentes composantes de la compétence culturelle, mais aussi des différents types de description grammaticale (Puren 018) et de logiques documentaires (Puren 066), ou encore, contrairement aux fantasmes scientifiques des prédicateurs de la « neuro-éducation », des différents modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues (Puren 016). Voir aussi, en sociologie, Puren 2012/04/17).<sup>10</sup> Voir en particulier le texte de ma conférence intitulée « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », Puren 2013e.

<sup>11</sup> On retrouve *supra* la même idée dans la critique que fait Vincent Geisser du fonctionnement actuel de la société, où il constate la « segmentation » des domaines d'action citoyenne.

D'UN CERTAIN NOMBRE DE THÉORICIENS "DE POINTE" » (1990 : 134). Les contraintes et exigences concrètes des pratiques de classe et de l'élaboration des manuels sont souvent perdues de vue dans les articles des spécialistes de l'interculturalité, de sorte que les étudiants-chercheurs se formant dans cette spécialité sont souvent amenés pour leur part à faire dans leurs mémoires de master ou leurs thèses ce que j'ai appelé, dans mon essai de théorisation de la recherche en DLC, de la « mobilisation rhétorique » (voir Puren 2015a : 23-24). La formation à la recherche des étudiants-chercheurs – et ceci ne vaut pas que pour l'interculturalité – gagnerait sans doute à ne pas porter sur des thématiques trop spécialisées, de manière à ce qu'ils commencent par développer en DLC ce qu'Edgard Morin (1999) appelle la « connaissance générale ». En effet, écrit-il :

*Plus puissante est l'intelligence générale, plus grande est sa faculté de traiter des problèmes spéciaux. Aussi la compréhension de données particulières nécessite-t-elle l'activation de l'intelligence générale qui opère et organise la mobilisation des connaissances d'ensemble dans chaque cas particulier. (Morin 1990 : 17)*

Mes lecteurs auront sans doute compris pourquoi je rêve d'écrire un jour un *Éloge de la superficialité...* (voir déjà Puren 2019a).

Ils auront certainement compris, en tout cas, après avoir remarqué le ton et les contenus de mon article, pourquoi j'ai beaucoup aimé le livre de 2014 de Ruth Amossy intitulé *Éloge de la polémique*. Cet ouvrage m'a inspiré entre autres les réflexions suivantes, bien éloignées, comme on pourra le constater, des idées constamment rebattues par les spécialistes de l'interculturel :

*Dans les sociétés qui cultivent le pluralisme culturel, la démocratie doit forcément être pluraliste, et dans une démocratie pluraliste, ont toute légitimité à défendre leurs idées ceux qui réclament un droit personnel à « l'indifférence aux différences », ou un droit collectif au rejet de différences qu'ils considèrent comme contraires aux valeurs fondant le lien social, qu'elles soient universelles ou locales : dans une société pluraliste, le principe fondamental n'est pas le respect des différences, mais le respect des différends. Il y a paradoxalement, chez les défenseurs du multiculturalisme que l'on rencontre en grand nombre parmi les spécialistes de l'interculturel en didactique du FLE, une grande intolérance vis-à-vis de toute position qui relativiserait leur propre relativisme culturel ; vis-à-vis de la position, par exemple, de ceux qui reconnaissent le multiculturalisme en tant que constat sociologique mais le refusent en tant que projet social. (Puren 2015f : 4).*

J'espère que mon texte aura convaincu mes lecteurs, même s'ils ne partagent pas (toutes) mes idées, qu'un véritable débat collectif contradictoire aurait mérité de s'ouvrir depuis longtemps dans notre discipline sur la place

de l'interculturel dans la compétence culturelle. Mes appels en ce sens n'ont pas été entendus, que j'ai pourtant régulièrement lancés depuis plus de vingt ans, sans parler des réactions très négatives qu'ils ont parfois suscitées. Maintenant que la thématique exclusive de l'interculturalité montre plus clairement encore et ses limites et l'épuisement de ses potentialités de renouvellement interne, l'intérêt grandira peut-être, chez de jeunes chercheurs, pour en dresser un bilan historique avec toute la distanciation nécessaire. Un tel bilan me semble en tout cas indispensable pour que le domaine de la culture, en DLC, soit repensé sur des bases nouvelles permettant enfin d'y relancer des réflexions théoriques originales et des propositions d'innovations pratiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Amossy R. (2014), *Apologie de la polémique*. Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique ».
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Publishing@coe.int.
- Galisson R. (1977), ... *S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS*, « Études de linguistique appliquée », n° 27, juil.-sept. Republication en 1990 dans « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*. Paris : Didier-Érudition, p. 123-142.
- Galisson R. (1985), *Didactologies et idéologies*, « Études de linguistique appliquée » n° 60, oct.-déc. Republication en 1990 dans « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*. Paris : Didier-Érudition, p. 111-142.
- Galisson R. (1990), *Où va la didactique du français langue étrangère ?*, « Études de Linguistique Appliquée », n° 79, juil.-sept., Paris : Didier-Érudition, p. 9-34.
- Geisser V. (2018), *Le "faire ensemble" me paraît plus pertinent que le "vivre ensemble"*, « *Le Courrier de l'Atlas* », n° 212, janvier, [www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333](http://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333) (dernière consultation 16 décembre 2018).
- Huberman A.M., Miles M.B. (1991), *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael s.a. (coll. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche).

- Maurer B., Puren Ch. (2019), *CECR : c'est par où la sortie ?*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines (sous presse).
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Puren Ch. (Tous liens valides au 24/06/2019) :
- 016. *Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/).
  - 018. *Modèle des différents types de grammaire en DLC*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/).
  - 019. *Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/).
  - 020. *Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures* [avec un T.P. et son corrigé]. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/).
  - 045. *Composantes sémantiques du concept de « conception [de l'action] »*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/).
  - 048. *Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/).
  - 029. *Évolution historique des configurations didactiques*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).
  - 052. *Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général)*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/).
  - 063. *Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/).
  - 066. *Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle)*. En ligne : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/).
  - 2002b. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/).
  - 2011/05/04. *Les « représentations », un concept de plus en plus fumigène*. En ligne : [www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/](http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/).
  - 2011j. *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles. Post-scriptum de septembre 2014, 3<sup>e</sup> version de mars 2016*. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/).

- 2012/04/17. *Réflexions épistémologiques à propos d'un compte rendu de recherche sur l'altruisme politique et l'engagement protestataire*. En ligne : [www.christianpuren.com/2012/04/17/réflexions-épistémologiques-à-propos-d-un-compte-rendu-de-recherche-sur-l-altruisme-politique-et-l-engagement-protestataire/](http://www.christianpuren.com/2012/04/17/réflexions-épistémologiques-à-propos-d-un-compte-rendu-de-recherche-sur-l-altruisme-politique-et-l-engagement-protestataire/).
- 2012/06/21. *Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe*. En ligne : [www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/](http://www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/).
- 2013e. *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle*. Conférence à l'Université Régionale de Formation, Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès (Maroc), 26-28 septembre 2012. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/).
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert David : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »*. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/).
- 2015f. *La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques* (dans) : Defays J.-M., Hammami S., Maréchal M., Meunier D., Saenen F., Thonard A., Wéry L. (dir.), *Transversalités : 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, p. 195-216. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/).
- 2019a. *Les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures : conceptions et convictions personnelles*. En ligne : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/).

**ANNEXE :**  
**ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES-CULTURES**

Source : Document en ligne, avec notes explicatives, commentaires et bibliographie :  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).

Situation d'usage (sociale) de référence		Situation d'apprentissage (scolaire) de référence		
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires)	Constructions méthodologiques correspondantes
langagière	culturelle			
1.	capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	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) : <b>composante transculturelle</b>	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)  méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <b>composante métaculturelle</b>	<i>lire/se documenter</i> <i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles.  méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations croisées</i> dans l'interaction avec les autres : <b>composante interculturelle</b>	<i>parler avec/</i> <i>agir sur</i>	simulations et jeux de rôles actes de parole  approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4.	compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les <i>attitudes</i> et <i>comportements</i> des autres et adopter des <i>attitudes</i> et <i>comportements</i> communs acceptables dans une société culturellement diverse : <b>composante pluriculturelle</b>	<i>vivre avec</i> <i>se parler</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, ...  méthodologies plurilingues (1990-?)
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 : <b>composante co-culturelle</b>	<i>agir avec</i> <i>se concerter</i>	Co-actions (actions collectives à finalité collective) en classe, projets pédagogiques  perspective actionnelle (2000-?)