

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ - ШТИП
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UDC 81
UDC 82
UDC 008



ISSN: 2545-3998
DOI: 10.46763/palim

ПАЛИМПСЕСТ

МЕЃУНАРОДНО СПИСАНИЕ ЗА ЛИНГВИСТИЧКИ,
КНИЖЕВНИ И КУЛТУРОЛОШКИ ИСТРАЖУВАЊА

PALIMPSEST

INTERNATIONAL JOURNAL FOR LINGUISTIC,
LITERARY AND CULTURAL RESEARCH

PALMK, VOL 8, NO 16, STIP, 2023

ГОД. VIII, БР. 16
ШТИП, 2023

VOL. VIII, NO 16
STIP, 2023

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

Год. 8, Бр. 16
Штип, 2023

Vol. 8, No 16
Stip, 2023

PALMK, VOL 8, NO 16, STIP, 2023

DOI: <https://doi.org/10.46763/PALIM23816>

ПАЛИМПСЕСТ

Меѓународно списание за лингвистички, книжевни
и културолошки истражувања

ИЗДАВА

Универзитет „Гоце Делчев“, Филолошки факултет, Штип

ГЛАВЕН И ОДГОВОРЕН УРЕДНИК

Ранко Младеноски

УРЕДУВАЧКИ ОДБОР

Виктор Фридман, Универзитет во Чикаго, САД
Толе Белчев, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Нина Даскаловска, Универзитет „Гоце Делчев“, Македонија
Ала Шешкен, Универзитет Ломоносов, Руска Федерација
Олга Панкина, НВО Македонски културен центар, Руска Федерација
Астрид Симоне Хлубик, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Алина Андреа Драгоеску Урлика, Универзитет „Крал Михаил I“, Романија
Сунчана Туксар, Универзитет „Јурај Добрила“ во Пула, Хрватска
Саша Војковиќ, Универзитет во Загреб, Хрватска
Шандор Чегледи, Универзитет во Панонија, Унгарија
Ева Бус, Универзитет во Панонија, Унгарија
Хусејин Озбај, Универзитет Гази, Република Турција
Озтурк Емироглу, Универзитет во Варшава, Полска
Елена Дараданова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Ина Христова, Универзитет „Св. Климент Охридски“, Република Бугарија
Џозеф Пониах, Национален институт за технологија, Индија
Сатхарај Венкатесан, Национален институт за технологија, Индија
Петар Пенда, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука, Босна и Херцеговина
Мета Лах, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Намита Субиото, Универзитет во Љубљана, Република Словенија
Ана Пеличер-Санчез, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Мајкл Грини, Универзитет во Нотингам, Велика Британија
Татјана Гурин, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Диана Поповиќ, Универзитет во Нови Сад, Република Србија
Жан Пол Мејер, Универзитет во Стразбур, Република Франција
Жан Марк Веркруз, Универзитет во Артуа, Република Франција
Регула Бусин, Швајцарија
Натале Фиорето, Универзитет во Перуца, Италија
Оливер Хербст, Универзитет во Вурцбург, Германија
Шахинда Езат, Универзитет во Каиро, Египет
Џулијан Чен, Универзитет Куртин, Австралија

PALIMPSEST

International Journal for Linguistic, Literary
and Cultural Research

PUBLISHED BY

Goce Delchev University, Faculty of Philology, Stip

EDITOR-IN-CHIEF

Ranko Mladenoski

EDITORIAL BOARD

Victor Friedman, University of Chicago, USA
Tole Belcev, Goce Delchev University, Macedonia
Nina Daskalovska, Goce Delchev University, Macedonia
Alla Sheshken, Lomonosov Moscow State University, Russian Federation
Olga Pankina, NGO Macedonian Cultural Centre, Russian Federation
Astrid Simone Hlubik, King Michael I University, Romania
Alina Andreea Dragoescu Urlica, King Michael I University, Romania
Sunčana Tuksar, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia
Saša Vojković, University of Zagreb, Croatia
Sándor Czeglédi, University of Pannonia, Hungary
Éva Bús, University of Pannonia, Hungary
Husejin Ozbaj, GAZI University, Republic of Turkey
Öztürk Emiroğlu, University of Warsaw, Poland
Elena Daradanova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Ina Hristova, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Republic of Bulgaria
Joseph Ponniah, National Institute of Technology, India
Sathyaraj Venkatesan, National Institute of Technology, India
Petar Penda, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Danilo Capasso, University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
Meta Lah, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Namita Subiotto, University of Ljubljana, Republic of Slovenia
Ana Pellicer Sanchez, The University of Nottingham, United Kingdom
Michael Greaney, Lancaster University, United Kingdom
Tatjana Durin, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Diana Popovic, University of Novi Sad, Republic of Serbia
Jean-Paul Meyer, University of Strasbourg, French Republic
Jean-Marc Vercruysse, Artois University, French Republic
Regula Busin, Switzerland
Natale Fioretto, University of Perugia, Italy
Oliver Herbst, University of Wurzburg, Germany
Chahinda Ezzat, Cairo University, Egypt
Julian Chen, Curtin University, Australia

РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ

Луси Караниколова-Чочоровска
Толе Белчев
Нина Даскаловска
Билјана Ивановска
Светлана Јакимовска
Марија Леонтиќ
Јована Караникиќ Јосимовска
Натка Јанкова-Алаѓозовска

ЈАЗИЧНО УРЕДУВАЊЕ

Ранко Младеноски (македонски јазик)
Весна Продановска (англиски јазик)
Толе Белчев (руски јазик)
Билјана Ивановска (германски јазик)
Марија Леонтиќ (турски јазик)
Светлана Јакимовска (француски јазик)
Јована Караникиќ Јосимовска (италијански јазик)

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Славе Димитров

АДРЕСА

ПАЛИМПСЕСТ
РЕДАКЦИСКИ СОВЕТ
Филолошки факултет
ул. „Крсте Мисирков“ бр. 10-А
п. фах 201
МК-2000 Штип

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

Меѓународното научно списание „Палимпсест“ излегува двапати годишно во печатена и во електронска форма на посебна веб-страница на веб-порталот на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>. Трудовите во списанието се објавуваат на следните јазици: македонски јазик, англиски јазик, германски јазик, француски јазик, руски јазик, турски јазик и италијански јазик.
Трудовите се рецензираат.

EDITORIAL COUNCIL

Lusi Karanikolova-Chochorovska
Tole Belcev
Nina Daskalovska
Biljana Ivanovska
Svetlana Jakimovska
Marija Leontik
Jovana Karanikik Josimovska
Natka Jankova-Alagjozovska

LANGUAGE EDITORS

Ranko Mladenoski (Macedonian language)
Vesna Prodanovska (English language)
Tole Belcev (Russian language)
Biljana Ivanovska (German language)
Marija Leontik (Turkish language)
Svetlana Jakimovska (French language)
Jovana Karanikik Josimovska (Italian language)

TECHNICAL EDITOR

Slave Dimitrov

ADDRESS

PALIMPSEST
EDITORIAL COUNCIL
Faculty of Philology
Krstev Misirkov 10-A
P.O. Box 201
MK-2000, Stip

<http://js.ugd.edu.mk/index/PAL>

The International Scientific Journal “Palimpsest” is issued twice a year in printed form and online at the following website of the web portal of Goce Delcev University in Stip: <http://js.ugd.edu.mk/index.php/PAL>
Papers can be submitted and published in the following languages: Macedonian, English, German, French, Russian, Turkish and Italian language.
All papers are peer-reviewed.

СОДРЖИНА / TABLE OF CONTENTS

11 ПРЕДГОВОР

Сунчана Туксар, член на Уредувачкиот одбор на „Палимпсест“

FOREWORD

Sunčana Tuksar, member of the Editorial Board of Palimpsest

ЈАЗИК / LANGUAGE

15 **Rossella Montibeler**

QUOTIDIANI ITALIANI E COVID-19: L'INFLUSSO DELLA PANDEMIA SULLA LINGUA

Rossella Montibeler

ITALIAN NEWSPAPERS AND COVID-19: THE PANDEMIC'S IMPACT ON THE LANGUAGE

25 **Sevda Kaman, Şeyma Ebru Koca, Nur Kılıçaslan, Muhammed Durmaz**

SEKSENLİ YILLARDAN GÜNÜMÜZE DEĞİŞEN ÖĞRENCİ ARGOSU

Sevda Kaman, Şeyma Ebru Koca, Nur Kılıçaslan, Muhammed Durmaz

STUDENT SLANG AND THE CHANGE IN STUDENT SLANG FROM THE EIGHTIES TO THE PRESENT

45 **Jonida Cungu, Teuta Toska**

PREPOSITIONS FROM A SEMANTIC POINT OF VIEW

57 **Blerta Ceka, Gëzim Xhaferri, Biljana Ivanovska**

DIE SOZIALE BEDEUTUNG VON ANGLIZISMEN IN DER DEUTSCHEN JUGENDSPRACHE: EINE VERGLEICHENDE ANALYSE ZWISCHEN 'DER STANDARD' UND 'COOL MAGAZIN'

Blerta Ceka, Gëzim Xhaferri, Biljana Ivanovska

THE SOCIAL SIGNIFICANCE OF ANGLICISMS IN GERMAN YOUTH LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN 'DER STANDARD' AND 'COOL MAGAZIN'

67 **Марија Стојаноска, Виолета Јанушева**

СЛОЖЕНИТЕ ГЛАГОЛСКИ ФОРМИ ВО НАСЛОВИТЕ НА МАКЕДОНСКИТЕ ЕЛЕКТРОНСКИ МЕДИУМИ

Marija Stojanoska, Violeta Janusheva

THE COMPLEX VERB FORMS IN THE HEADLINES OF THE MACEDONIAN ELECTRONIC MEDIA

75 **Игор Станојоски**

МИНАТИТЕ ВРЕМИЊА ВО МАКЕДОНСКИОТ ПРЕВОД НА РОМАНОТ „ПРАЗНА МАПА“ ОД АЛЕНА МОРНШТАЈНОВА

Igor Stanojovski

PAST TENSES IN THE MACEDONIAN TRANSLATION OF THE NOVEL "BLIND MAP" BY ALENA MORNŠTAJNOVÁ

КНИЖЕВНОСТ / LITERATURE

- 85 Марија Ѓорѓиева-Димова**
АПОСТРОФИЧНОТО ПЕЕЊЕ НА КОЧО РАЦИН
Marija Gjorgjieva-Dimova
THE APOSTROPHE IN KOCHO RACIN'S LYRIC
- 97 Danijela Kostadinović**
COSMOGONIC AND APOCALYPTIC VISION OF THE WORLD IN THE
PROSE OF ŽIVKO ČINGO
- 107 Mihrije Maloku-Morina**
SISTER CARRIE: TRAITS OF DREISER'S SELF-IDENTIFICATION
- 117 Turgay Kabak**
BİR KÜLTÜR TAŞIYICISI BİREY OLARAK İMDAT SANCAR VE BAYBURT
SAĞDIÇ DÜĞÜNLERİ
Turgay Kabak
İMDAT SANCAR AND BAYBURT SAĞDIÇ (BEST MAN'S) WEDDINGS AS
CULTURAL HERITAGE
- 129 Татьяна Вукелич**
ЛОЛИТА – ИКОНА И ДЕВУШКА С ОБЛОЖКИ
Tatjana Vukelić
LOLITA – FROM AN ICON TO A COVER GIRL

КУЛТУРА / CULTURE

- 143 Dejan Malčić**
IL POSTMODERNISMO NEL CINEMA DI DARIO ARGENTO E BRIAN DE
PALMA
Dejan Malčić
POSTMODERNISM IN THE CINEMA OF DARIO ARGENTO AND BRIAN
DE PALMA
- 153 Екатерина Намичева-Тодоровска, Петар Намичев**
РУСКИТЕ АРХИТЕКТИ ВО СКОПЈЕ ВО ПЕРИОДОТ МЕЃУ ДВЕТЕ
СВЕТСКИ ВОЈНИ
Petar Namichev, Ekaterina Namicheva-Todorovska
THE RUSSIAN ARCHITECTS OF SKOPJE IN THE PERIOD BETWEEN THE
TWO WORLD WARS

МЕТОДИКА НА НАСТАВАТА / TEACHING METHODOLOGY

- 167 François Schmitt**
APPROCHE INTERCULTURELLE OU CO-CULTURELLE DE L'ALTÉRITÉ
DANS LE *CADRE EUROPEEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES
LANGUES* ET SES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES ?
François Schmitt
INTERCULTURAL OR CO-CULTURAL APPROACH TO OTHERNESS
IN THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR
LANGUAGES AND ITS COMPLEMENTARY WORKS?
- 179 Anastazija Kirkova-Naskova, Ivana Duckinoska-Mihajlovska**
EXPLICIT INSTRUCTION OF PRONUNCIATION LEARNING STRATEGIES
AND WORD-STRESS RULES: EXAMINING LEARNERS' REFLECTIONS
FROM DIARY ENTRIES
- 191 Mirvan Xhemali, Hysen Kasumi**
TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN
THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS IN EFL – A CASE STUDY IN THE
REPUBLIC OF NORTH MACEDONIA
- 203 Andrea Frydrychová**
PRAGMATISCHE PHRASEME IN AUSGEWÄHLTEN DAF-LEHRWERKEN
FÜR DIE NIVEAUSTUFE A1
Andrea Frydrychová
PRAGMATIC PHRASEMES IN SELECTED GFL TEXTBOOKS FOR THE
LEVEL A1
- 215 Marsela Likaj, Ema Kristo**
VERMITTLUNG LITERARISCHER TEXTE IN BÜCHERN UND
METHODEN ZUM ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE (AM BEISPIEL
DER DEUTSCHEN SPRACHE)
Marsela Likaj, Ema Kristo
TRANSMISSION OF LITERARY TEXTS IN BOOKS AND METHODS
FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING (THE CASE OF THE GERMAN
LANGUAGE)

ПРИКАЗИ / BOOK REVIEWS

- 229 Весна Мојсова-Чепишевска**
ШОПОВ ЦЕЛ ЖИВОТ СЕ ЗАЛАГАШЕ МАКЕДОНИЈА ДА ЗРАЧИ ВО
КУЛТУРНИОТ МОЗАИК НА СВЕТОТ
Vesna Mojsova Chepishevska
SHOPOV, THROUGHOUT HIS ENTIRE LIFE, HAS STANDED FOR
MACEDONIA TO RADIATE IN THE CULTURAL MOSAIC OF THE WORLD

- 241 Биљана Рајчинова-Николова**
ВИСТИНСКО УПАТСТВО ЗА КРИТИЧКИТЕ СПОСОБНОСТИ НА
МАКЕДОНСКАТА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА ВО 19 ВЕК (КОИ МАКЕДОНСКАТА
КНИЖЕВНА КРИТИКА ВО XIX ВЕК ОД СЛАВЧО КОВИЛОСКИ, СКОПЈЕ,
ИМЛ, 2022)
Biljana Rajčinova-Nikolova
A REAL GUIDELINE FOR THE CRITICAL SKILLS OF THE MACEDONIAN
INTELLIGENCE IN THE 19TH CENTURY (TOWARD TO *MACEDONIAN
LITERARY CRITICISM IN THE XIX CENTURY* BY SLAVČO KOVILOSKI,
SKOPJE: IML, 2022)
- 253 Иван Антоновски**
ДОРЕЧУВАЊЕ ЗА АНТЕВОТО И АНТЕВСКОТО ПЕЕЊЕ И МИСЛЕЊЕ
СО НОВИ ИСЧИТУВАЊА
Ivan Antonovski
DISCLOSURE ON POETRY AND THE OPINION OF ANTE POPOVSKI
WITH NEW READINGS
- 265 Лидија Камчева Панова**
„ВОВЕД ВО АНАЛИЗА НА ДИСКУРС“ – ПЕРСПЕКТИВИ И
ПРЕДИЗВИЦИ
Lidija Kamceva Panova
“INTRODUCTION TO DISCOURSE ANALYSIS” – PERSPECTIVES AND
CHALLENGES

ДОДАТОК / APPENDIX

- 273 ПОВИК ЗА ОБЈАВУВАЊЕ ТРУДОВИ**
ВО МЕЃУНАРОДНОТО НАУЧНО СПИСАНИЕ „ПАЛИМПСЕСТ“
CALL FOR PAPERS
FOR THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL “PALIMPSEST”

APPROCHE INTERCULTURELLE OU CO-CULTURELLE DE L'ALTÉRITÉ DANS LE *CADRE EUROPEEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES* ET SES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES ?

François Schmitt

Université Matej Bel, Slovaquie
francois.schmitt@umb.sk

Résumé : La didactique des langues conçoit le rapport à l'altérité selon deux approches. La première, l'approche interculturelle, héritée de l'approche communicative, saisit l'altérité à travers la rencontre interculturelle. La seconde, l'approche co-culturelle théorisée par Christian Puren, correspond aux conceptions didactiques de la perspective actionnelle de l'enseignement des langues étrangères fondées sur l'agir avec l'autre. À travers leurs conceptions des langues-cultures et de l'enseignement/apprentissage des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et les ouvrages complémentaires qui l'ont suivi font figure de promoteurs de la perspective actionnelle de la didactique des langues. Une analyse de leurs conceptions des rapports à l'altérité montre cependant que ces ouvrages s'en tiennent à une approche essentiellement interculturelle de l'altérité. Seul le *Volume complémentaire* (2018) du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, envisage de timides ouvertures vers une approche co-culturelle du rapport à l'altérité. La conception interculturelle de la politique linguistique du Conseil de l'Europe diffusée dans ses principaux textes semble donc en décalage avec le modèle de Christian Puren fondant la perspective actionnelle de la didactique des langues sur une conception co-culturelle du rapport à l'altérité établie sur le principe d'une culture négociée entre les interactants.

Mots-clés: *altérité, Cadre européen commun de référence pour les langues, co-culturel, interculturel, perspective actionnelle, Puren.*

Introduction

La didactique des langues privilégie aujourd'hui deux approches de l'altérité. L'approche interculturelle, héritée de l'approche communicative, qui fonde le rapport à l'altérité sur le paradigme de la rencontre et qui est centrée sur l'adaptation à autrui par compréhension et ouverture vers l'autre. L'approche co-culturelle, théorisée par C. Puren, qui correspond aux orientations actuelles de la perspective actionnelle et qui exige de l'apprenant un dépassement de ses propres conceptions du monde au-delà de la simple adaptation à l'autre afin de co-construire avec autrui une culture négociée.

Par la position hégémonique qu'il occupe en didactique des langues, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (plus loin : *CECR* ou *Cadre*) fait sans conteste figure de promoteur par excellence de la perspective actionnelle. Qu'en est-il de son rapport à l'altérité ? Les orientations didactiques du *Cadre* suivent-elles les analyses de C. Puren faisant de l'approche co-culturelle de l'altérité le pendant culturel de la perspective actionnelle ? Ou en reste-t-on à une approche interculturelle de l'altérité dans le droit fil de l'approche communicative ?

Après une mise au point sur les principales évolutions conceptuelles occasionnées par le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle et, de manière concomitante, de l'approche interculturelle à l'approche co-culturelle de la didactique des langues, nous proposons, dans cet article, d'apporter des pistes de réponses à cette question à partir d'une analyse des approches de l'altérité promues dans le *CECR* (2001) et dans six ouvrages parus postérieurement, que nous considérons comme complémentaires, car ils en partagent les principales orientations tout en apportant des éclaircissements sur certains points et rendant compte des nouvelles perspectives apparues au cours des deux dernières décennies : le *Niveau A1 pour le français. Un référentiel* (Beacco & Porquier, 2008) (plus loin : *Référentiel* ou *Référentiels*)¹, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* (plus loin : *CARAP*) (Candelier & al., 2012), *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* (Piccardo, 2014), *Le Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (plus loin : *Guide*) (Beacco & al., 2016), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR* (plus loin : *Élaborer des descripteurs*) (North & Piccardo, 2016), et le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (plus loin : *Volume complémentaire*) (2018).

1. Approche interculturelle et approche co-culturelle

1.1 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

La mondialisation des années 1990 entraîne en didactique des langues le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle où il ne s'agit plus de préparer un étranger de passage, mais de former un citoyen européen capable de s'intégrer à l'étranger pour un séjour plus ou moins long (Rosen, 2009, p. 490-492 ; p. 488). On ne se focalise plus désormais sur l'apprenant autonome, acteur isolé de son apprentissage, mais sur l'apprenant acteur social (Rosen, 2009, p. 490-492) à travers la pédagogie de projet fondée sur la construction collective du sens par un agir réel et non simulé de l'apprenant au sein du groupe, ce qui revient à placer l'apprentissage de la langue en continuité avec son utilisation réelle (Collès, 2007).

¹ Le *Niveau A1* est le premier tome des *Référentiels* comportant un ouvrage par niveau de compétence du *CECR* à l'exception du dernier qui est commun aux niveaux C1 et C2.

1.2 L'approche interculturelle

Selon une conception ternaire de l'approche communicative – linguistique, pragmatique et culturelle – largement partagée, l'approche interculturelle représente le troisième pilier sur lequel s'appuie l'apprenant pour mobiliser à bon escient ses compétences linguistique et pragmatique en fonction du contexte culturel de l'interaction. Autrement dit, l'approche interculturelle est centrée sur les moyens utilisés par l'apprenant lui permettant de prendre en compte les caractéristiques culturelles des interactants (y compris les siennes) et celles du contexte de l'interaction afin d'assurer le succès de la communication. Elle correspond donc à un rapport à l'altérité s'inscrivant dans le cadre étroit de la rencontre ponctuelle et contextualisée de l'approche communicative (Puren, 2020, p. 3). L'approche interculturelle développe deux aptitudes essentielles assurant à l'apprenant une bonne gestion de l'altérité dans le cadre de la rencontre interculturelle : l'aptitude à la prise de conscience interculturelle qui permet la découverte de l'autre à travers la prise en compte du filtre des représentations sociales ; l'aptitude compréhensive envers l'autre fondée sur la capacité de l'apprenant à adopter le point de vue d'autrui.

1.3 L'approche co-culturelle

Se fixant pour objectif la formation de citoyens européens capables de s'intégrer dans des sociétés autres que leurs sociétés d'origine, la perspective actionnelle fonde ses conceptions de l'enseignement/apprentissage sur un rapport à l'altérité inscrit dans le collectif et la longue durée à travers ce que nous appelons, en nous référant à C. Puren, l'approche co-culturelle qui envisage le rapport à l'autre dans l'action collective et la longue durée (Puren, 2020, p. 7-8). L'approche co-culturelle correspond donc à un dépassement de la simple reconnaissance et acceptation de l'autre au profit de la construction d'une culture commune partagée par les co-actants. Collès (2007) attribue cette évolution conceptuelle du rapport à l'autre en didactique des langues à l'adoption de la perspective actionnelle par le *CECR*. Nous montrerons que l'orientation actionnelle du *Cadre* et de ses ouvrages complémentaires ne s'accompagne en réalité que marginalement d'une ouverture vers l'approche co-culturelle de l'altérité.

2. La perspective actionnelle dans le CECR et ses ouvrages complémentaires

Le *CECR* et les six ouvrages complémentaires de notre corpus font résolument le choix de la perspective actionnelle qu'ils fondent sur trois piliers : l'apprenant/utilisateur en tant qu'acteur social, la tâche comme vecteur d'apprentissage des langues-cultures et la co-construction du sens.

2.1 L'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social

L'innovation majeure du *CECR* réside dans sa conception sociale de l'apprenant/utilisateur inscrit dans l'agir au sein du groupe à travers l'accomplissement de tâches (CECR, 2001, p. 15). Cela signifie que le groupe ne représente pas seulement le contexte dans lequel agit l'apprenant/utilisateur,

mais interfère également sur l'accomplissement de la tâche et l'apprentissage des langues : « Le CECR présente l'apprenant/utilisateur de langues comme un acteur social, agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage » (Volume complémentaire, 2018, p. 26). Contrairement à Puren (2011, p. 5), pour Piccardo cette innovation conceptuelle ne doit pas être considérée comme une rupture par rapport à l'orientation individualiste de l'approche communicative, mais plutôt comme un *continuum* marqué par un glissement de l'individuel au social (Piccardo, 2014, p. 13), ce qui a pour effet de remettre en question la vision linéaire de l'apprentissage et de la pratique des langues sur laquelle est fondée la compétence communicative qui part de l'acte de parole pour déboucher vers les besoins langagiers au profit d'un va-et-vient entre le social et l'individuel (Piccardo, 2014, p. 18). Ce *continuum* entre approche communicative et perspective actionnelle à travers la notion d'acteur social est aussi perceptible dans le *Guide* qui intègre la compétence interculturelle, compétence clé de l'approche interculturelle, à la perspective actionnelle, en montrant qu'elle doit contribuer « à la formation de l'individu comme personne et comme acteur social » (Guide, 2016, p. 24).

2.2 La tâche comme vecteur d'apprentissage des langues-cultures

Si l'apprenant/utilisateur est considéré comme un acteur social, c'est essentiellement à travers les tâches collectives qu'il accomplit au cours de son apprentissage. L'intérêt pédagogique de la tâche réside d'abord dans sa complexité. En effet, envisagée dans le cadre de la pédagogie de projet, elle permet de mobiliser simultanément et de développer chez l'apprenant/utilisateur diverses compétences et stratégies (CECR, 2001, p. 107-108). Celles-ci sont détaillées dans le chapitre 7 du *Cadre* qui mentionne également les difficultés auxquelles l'apprenant/utilisateur peut faire face au cours de l'exécution des tâches. Comme le chapitre 6 (« Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ») le laisse entendre, la tâche s'avère aussi très rentable en termes d'opérations cognitives et pédagogiques, notamment du fait de son caractère authentique pour lequel l'apprenant éprouve davantage le besoin de mobiliser des stratégies que les situations artificielles de la simulation (Piccardo, 2014, p. 26).

Ce qui différencie aussi la tâche actionnelle et sociale de la tâche communicative, c'est l'importance de sa dimension non langagière apparaissant dans les objectifs fixés et les moyens mobilisés. L'apprenant doit en être conscient pour accroître l'efficacité de son apprentissage (Piccardo, 2014, p. 18). C'est pour cette raison que le *CECR* consacre la moitié du chapitre 5 (« Les compétences de l'utilisateur/apprenant », 5.1 « Compétences générales ») aux compétences non langagières de l'apprenant/utilisateur. Il s'ensuit que, contrairement à la tâche communicative réalisée dans le cadre de la simulation, la tâche actionnelle n'est pas mise au service exclusif de la communication. En retour, la communication ne représente qu'un moyen parmi d'autres concourant à la réalisation de la tâche (Piccardo, 2014, p. 28).

Placé au cœur du dispositif pédagogique autant comme finalité de l'apprentissage que comme moyen pour apprendre, dans la mesure où il s'agit de

« faire quelque chose pour apprendre et non apprendre pour faire quelque chose » (Piccardo, 2014, p. 19), la tâche représente la pierre de touche de la perspective actionnelle et, à ce titre, constitue l'ossature du *CECR* qui fonde la progression de ses contenus à partir de l'action en fonction du principe selon lequel « l'action détermine le processus » (Volume complémentaire, 2018, p. 27).

2.3 La perspective actionnelle comme co-construction du sens

En fondant l'enseignement et l'apprentissage des langues sur l'accomplissement de tâches collectives, le *CECR* met en avant un modèle collaboratif d'apprentissage reposant sur l'idée selon laquelle on n'apprend pas seul, mais avec et grâce à l'autre. Cela signifie que la compétence cognitive de l'apprenant n'est plus considérée uniquement comme le résultat d'une activité intellectuelle strictement individuelle, mais qu'elle s'appuie aussi sur une co-construction du sens, non seulement entre l'apprenant et l'enseignant, mais aussi entre apprenants, notamment grâce aux tâches collectives. Cette conception collaborative de l'accès au sens est également liée à l'orientation plurilingue et pluriculturelle du *CECR* par la mise à contribution de la diversité des répertoires plurilingues et pluriculturels des apprenants au profit de l'apprentissage (Volume complémentaire, 2018, p. 28).

Ainsi, la perspective actionnelle occupe une place de premier plan dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues partagée par le *CECR* et ses ouvrages complémentaires. Cette orientation actionnelle semble même s'être renforcée depuis 2001, en particulier dans le *Volume complémentaire* (2018). C'est donc en fonction de la perspective actionnelle que le *Cadre* et ses prolongements élaborent leurs conceptions de l'enseignement/apprentissage et de la pratique des langues. Qu'en est-il alors de leur conception de la culture et du rapport à l'altérité ? Cette conception suit-elle également les orientations actionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues ?

3. L'approche de l'altérité dans le CECR et ses prolongements

Dans le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus, le rapport de l'apprenant/utilisateur à l'altérité est envisagé sous quatre angles : comme élément de la communication, dans l'aptitude de l'apprenant/utilisateur à comprendre l'autre, dans la formation de la personnalité de l'apprenant/utilisateur et dans la co-construction avec autrui d'un espace commun partagé.

3.1 Le rapport à l'altérité dans la communication avec l'autre

Envisagé sous l'angle communicatif, le rapport à l'altérité est appréhendé pour donner à l'apprenant/utilisateur les moyens d'une gestion efficace d'autrui garantissant le succès de la communication. Sur ce critère le *CECR* définit « les aptitudes et savoir-faire interculturels » comme « la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture » (CECR, 2001, p. 84) et de « gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (*ibid.*, p. 84). C'est cette approche communicationnelle du rapport à l'altérité qui semble privilégiée dans les cinq

compétences culturelles/interculturelles proposées dans le chapitre 9 (« Les compétences culturelles et interculturelles ») des *Référentiels* dont les trois premières remplissent une fonction communicative : intériorisation des scripts sociaux pour accomplir des actions sociales à visée essentiellement pratique (Beacco & Porquier, 2008, p. 160-161), maîtrise des normes de comportement verbal et discursif de la langue cible marqués culturellement (Beacco & Porquier, 2008, p. 161-164 ; Beacco & al., 2008a, p. 192-193 ; Beacco & al., 2008b, p. 260-261), capacité à demander et fournir des informations culturelles (Beacco & Porquier, 2008, p. 164-166 ; Beacco & al., 2008a, p. 193-194 ; Beacco & al., 2008b, p. 261-262). Enfin, on retrouve cette approche communicationnelle du rapport à l'altérité dans la composante « Exploiter un répertoire pluriculturel » de la « Compétence plurilingue et pluriculturelle » du *Volume complémentaire* où l'autre est envisagé comme un élément de l'interaction que l'apprenant/utilisateur est amené à gérer à travers sa capacité à prendre en compte les différences pour comprendre autrui de manière à faire face aux malentendus par un dépassement des stéréotypes (Volume complémentaire, 2018, p. 166). On retrouve donc ici la conception communicative du rapport à l'altérité comme support à la communication caractéristique du courant disciplinaire de la communication interculturelle où la culture remplit une fonction contextuelle de soutien à la langue, comme nous le rappellent d'ailleurs les premières pages du *CECR* : « La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (CECR, 2001, p. 9).

3.2 Le rapport à l'altérité comme compréhension de l'autre

La capacité de l'apprenant/utilisateur à communiquer avec des représentants de communautés culturelles autres que celle(s) dont il est issu s'appuie sur sa capacité à comprendre autrui pour mieux gérer les différences. Cette compréhension de l'autre passe d'abord par sa meilleure connaissance. Dans cette optique, le *CECR* entend promouvoir, à travers l'enseignement et l'apprentissage des langues, la compréhension et la tolérance, le respect des identités et la diversité culturelle (CECR, 2001, p. 10) grâce à une meilleure connaissance du « mode de vie et (de) la mentalité d'autres peuples et (de) leur patrimoine culturel » (CECR, 2001, p. 10). Ensuite, comprendre l'autre, c'est aussi comprendre la relation avec l'autre qui passe par ce que le *Cadre* appelle la prise de conscience interculturelle qu'il fonde sur « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (CECR, 2001, p. 83). Le *Guide* considère également la compréhension de l'autre comme une de ses priorités. Pour cela, il intègre la capacité de l'apprenant/utilisateur à comprendre l'autre dans les composantes de la compétence interculturelle : « La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco & al., 2016, p. 21).

Comprendre l'autre ne va donc pas de soi, mais repose sur certaines compétences. Celles-ci sont définies dans « La composante interprétative » des compétences culturelles et interculturelles décrites dans le chapitre 9 (« Les compétences culturelles et interculturelles ») des *Référentiels* comme la capacité de l'apprenant/utilisateur à identifier des phénomènes culturels, à les comparer avec sa culture et à dépasser les stéréotypes (Beacco & Porquier, 2008, p. 166-167 ; Beacco & al., 2008a, p. 194-195 ; Beacco & al., 2008b, p. 262-264). Le *CARAP* rejoint sur ce point les *Référentiels* en considérant, à travers les compétences C4, C6 et C7 définies dans le chapitre 2 (« Les compétences globales – un tableau »), l'altérité comme un objet à analyser et à comprendre. Il en va de même des autres compétences globales du *CARAP* qui sont également fondées sur les orientations de l'approche interculturelle de l'altérité : gestion de la communication interculturelle (C1), capacité à tirer profit du contact avec l'autre (C2), prise de recul interculturel (C3 et C5). Uniquement centrées sur l'apprenant/utilisateur sans idée de négociation ou de partage avec l'autre, ces compétences reflètent une conception cloisonnée du rapport à l'altérité.

3.3 Le rapport à l'altérité comme formateur de la personnalité de l'utilisateur/apprenant

Dans le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus, le rapport à l'altérité remplit aussi une fonction formative contribuant à forger la personnalité interculturelle de l'apprenant/utilisateur qui se caractérise par « une plus grande ouverture à la nouveauté, une prise de conscience de l'altérité, (et) une curiosité pour l'inconnu » (*CECR*, p. 106). De même, le rôle de l'altérité comme formateur de la personnalité de l'apprenant/utilisateur apparaît dans « La composante éducative ou interculturelle proprement dite » des compétences culturelles et interculturelles développées dans les *Référentiels* (chapitre 9 « Les compétences culturelles et interculturelles ») où l'apprenant/utilisateur doit prendre conscience de ses représentations et attitudes négatives pour construire une identité culturelle ouverte, démocratique et tolérante (Beacco & Porquier, 2008, p. 168 ; Beacco & al., 2008a, p. 196 ; Beacco & al., 2008b, p. 264). L'apprenant/utilisateur saura tirer profit de sa personnalité interculturelle pour mener à bien ses tâches dont le succès dépend beaucoup de son attitude positive d'ouverture vers l'autre et de sa capacité de décentration (*CECR*, 2001, p. 123).

Au-delà de la seule communication, le *Cadre* entend aussi mettre la personnalité interculturelle de l'apprenant au service de son apprentissage des langues : « Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans les actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre » (*CECR*, 2001, p. 85). Le *Cadre* se montre cependant conscient des questions éthiques que peuvent soulever la mise en avant du développement de la personnalité de l'apprenant à l'école en s'interrogeant sur sa compatibilité avec les objectifs généraux de l'éducation scolaire (*CECR*, 2001, p. 85).

3.4 D'une approche cloisonnée de l'altérité à la création d'un espace pluriculturel partagé

Comme nous l'avons montré dans les trois sections précédentes, en appréhendant l'autre à travers les principales composantes de l'approche interculturelle – communication interculturelle, acceptation et compréhension de l'autre, formation d'une personnalité interculturelle – le *CECR* et les ouvrages complémentaires de notre corpus s'en tiennent à une approche interculturelle de l'altérité. Nous verrons plus bas que seul le *Volume complémentaire* envisage une approche co-culturelle de l'autre par l'introduction de la notion d'« espace culturel » à propos de la médiation.

Cette approche interculturelle de l'altérité se caractérise par une conception cloisonnée du rapport à autrui dans laquelle l'apprenant/utilisateur est considéré comme un individu isolé sans idée de mise en partage d'une culture commune avec l'autre. Ceci est particulièrement visible dans le chapitre 3 (« L'apprenant comme acteur social ») de l'ouvrage *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* où le rapport à l'autre dans la réalisation d'une tâche est uniquement envisagé à travers le filtre mental de l'apprenant/utilisateur sans que soit évoquée l'émergence d'un espace commun entre les interactants (Piccardo, 2014, p. 18). Un dépassement de ce rapport à l'altérité cloisonné semble envisagé à propos de la médiation sociale analysée dans le chapitre « La médiation : une notion évolutive » de l'ouvrage *Élaborer des descripteurs* à travers la notion d'« espaces tiers » (*third spaces*). Définie dès 1993 par C. Kramsch comme la rencontre entre deux perspectives différentes fondée sur la distanciation de l'apprenant/utilisateur par rapport à ses propres repères culturels (North & Piccardo, 2016, p. 14-15), cette notion s'apparente cependant à la prise de recul interculturel, démarche centrale de l'approche interculturelle. L'orientation interculturelle de l'ouvrage est confirmée à propos du domaine « compétences plurilingue et pluriculturelle » dont les descripteurs généraux (capacité de gestion de l'altérité par l'identification des ressemblances et différences, capacité d'ouverture et de curiosité envers l'autre) ainsi que les trois activités de médiation proposées pour ce domaine (« se servir d'un répertoire pluriculturel », « compréhension plurilingue », « se servir d'un répertoire plurilingue ») (North & Piccardo, 2016, p. 34) correspondent aux principales orientations de l'approche interculturelle.

Le *Volume complémentaire*, ouvrage le plus récent de notre corpus, dépasse cette conception uniquement interculturelle de l'autre en s'ouvrant vers une approche co-culturelle de l'altérité développée dans « Les échelles de descripteurs du CECR » pour la médiation. Le descripteur « Établir un espace pluriculturel » prévoit ainsi la création d'un espace partagé entre interlocuteurs de langues et de cultures différentes. Même si l'objectif reste communicatif, au sens où l'on vise avant tout à assurer le succès de la communication, c'est-à-dire à « faire accepter ou mettre en valeur sa mission ou son message », il s'agit également de « créer un espace commun neutre et fiable » (*Volume complémentaire*, 2018, p. 128). Au contraire, le descripteur « Exploiter un espace pluriculturel » de la « Compétence plurilingue et pluriculturelle », centré sur la conscience des différences culturelles et leur gestion, reste d'orientation interculturelle

(Volume complémentaire, 2018, p. 166). Ces deux descripteurs se différencient également par les verbes employés dans leurs intitulés. Alors que « exploiter » dans « Exploiter un espace pluriculturel » place le rapport à l'altérité en position passive, dans la mesure où l'apprenant/utilisateur est appelé à l'exploiter, c'est-à-dire à en tirer profit pour réaliser ses objectifs, « établir », employé dans « Établir un espace pluriculturel », attribue au rapport de l'apprenant/utilisateur à autrui un rôle actif, car il ne s'agit plus d'utiliser à son profit ce qui existe déjà, mais de construire un espace nouveau.

Conclusion

Le *CECR* et ses ouvrages complémentaires s'en tiennent donc à une approche interculturelle de l'altérité qui reprend les principales composantes de l'approche interculturelle : la communication interculturelle fondée sur la gestion du contexte culturel de l'interaction, la prise de conscience interculturelle visant une meilleure compréhension de l'autre et la formation de la personnalité interculturelle de l'apprenant/utilisateur. Seul le *Volume complémentaire* (2018), l'ouvrage le plus récent du corpus, s'ouvre sur une approche co-culturelle de l'altérité. Mais cette ouverture concerne uniquement l'échelle de descripteur « La médiation ». En effet, la « compétence plurilingue et pluriculturelle » définie à la fin de l'ouvrage reste fondée sur le descripteur « Exploiter un répertoire pluriculturel » d'orientation interculturelle.

Cette approche essentiellement interculturelle de l'altérité dans le *CECR* et ses ouvrages complémentaires ne fait en réalité que refléter l'orientation à dominante interculturelle de la politique linguistique du Conseil de l'Europe promue notamment dans la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* rassemblant les principales publications du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique. Cette approche entérine, en outre, une conception individuelle de l'apprentissage des langues-cultures fondée sur la transformation de soi à travers l'acquisition d'une personnalité interculturelle en décalage avec l'approche co-culturelle de C. Puren fondée sur un apprentissage collaboratif des langues-cultures par construction d'une culture commune partagée.

Documents analysés

- [1] Beacco, J.-C. & al. (2016). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [2] Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2008). Niveau A1 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [3] Beacco, J.-L. & al. (2008a). Niveau A2 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [4] Beacco, J.-L. & al. (2008b). Niveau B1 pour le français. Un référentiel. Paris, France : Didier.
- [5] Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.

- [6] Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- [7] Candelier, M. & al. (2012). Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [8] North, B. & Piccardo, E. (2016). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- [9] Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. En ligne : https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf

Bibliographie

- [1] Collès, L. (2007). Les implications du Cadre européen commun de référence dans l'enseignement des langues. *International Journal of Applied Linguistics*, n°154 (2007), 127-139.
- [2] Puren, C. (2011). Mises au point de/sur la perspective actionnelle. *Association des professeurs de langues vivantes*. En ligne : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3841>
- [3] Puren, C. (2020). Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation (Niveaux Seuils à partir de 1975, CECR 2001, Volume complémentaire 2018). En ligne : file:///C:/Users/fschmitt/Downloads/PUREN_2020g_App%20comm-intercult+paradigme%20imm%C3%A9diation.pdf
- [4] Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°45 (janvier 2009), 487-498.

François Schmitt

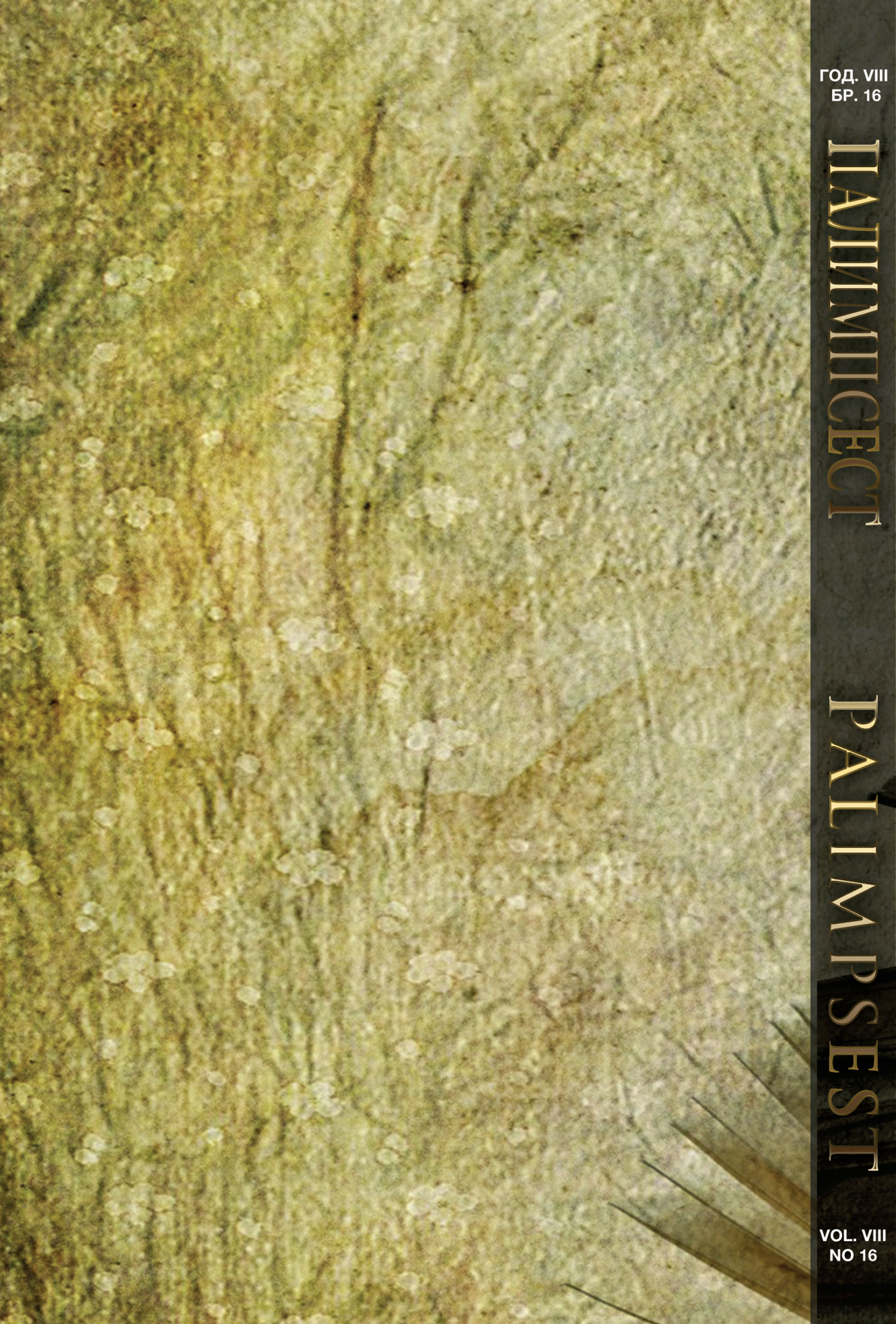
University Matej Bel, Slovakia

Intercultural or Co-Cultural Approach to Otherness in the Common European Framework of Reference for Languages and its Complementary Works?

Abstract: Language didactics conceives the relationship to otherness according to two approaches. The first one, the intercultural approach, inherited from the communicative approach, tackles otherness through intercultural encounter. The second one, the co-cultural approach theorized by Christian Puren, corresponds to the didactic conceptions of the action-oriented approach of the foreign languages teaching based on acting with others. Through their conceptions of language-cultures and languages teaching/learning, the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) and the later complementary works appear as promoters of the action-oriented approach of foreign languages didactics. However, an analysis of their conceptions of relationships to otherness shows that these works mainly stick to an intercultural approach to otherness. Only the *Companion Volume* (2018) of the *Common European Framework of Reference for Languages* marginally opens to a co-cultural approach to the relationship to otherness.

The intercultural conception of the Council of Europe's language policy disseminated in its main texts therefore seems out of step with Christian Puren's model, which bases the action-oriented approach of language teaching on a co-cultural conception of the relationship to otherness based on the principle of negotiated culture by the interactants.

Keywords: *action-oriented approach; co-cultural; Common European Framework of Reference for Languages; intercultural; otherness; Puren.*



ГОД. VIII
БР. 16

ПАЛІМПСЕСТ

PALIMPSEST

VOL. VIII
NO 16