

CONFIGURATIONS DIDACTIQUES, CONSTRUCTIONS MÉTHODOLOGIQUES ET OBJETS DIDACTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : PERSPECTIVE HISTORIQUE ET SITUATION ACTUELLE



SOMMAIRE

Avant-propos	2
Introduction générale.....	3
Chapitre 1. Configurations didactiques et constructions méthodologiques : perspective historique.....	6
Introduction du chapitre 1	6
1.1. L'exemple de la méthodologie directe (années 1900-1910)	6
1.2. L'exemple de la méthodologie active (années 1920-1960).....	9
Conclusion du chapitre 1.....	12
Chapitre 2. Situation didactique actuelle.....	12
Introduction du chapitre 2	12
2.1. Les objets d'enseignement	13
2.2. Les objets d'environnement.....	13
2.3. Les objets techniques	14
2.4. La méthodologie des documents authentiques	15
2.5. L'approche communicative	16
2.6. L'approche par les tâches	17
2.7. L'approche par compétences.....	18
Introduction du chapitre 2.7	18
2.7.1. L'action sociale.....	18
2.7.2. L'acte de parole.....	21
2.7.3. L'action en langue	21
2.7.4. Les activités langagières.....	22
Conclusion du chapitre 2.7	22
2.8. La perspective actionnelle	23
2.8.1. Présentation de la perspective actionnelle en elle-même.....	24
2.8.2. Présentation de la perspective actionnelle en opposition avec l'approche communicative	24
2.8.3. Deux remarques complémentaires	25
2.9. Les didactiques du plurilinguisme	26
Conclusion du chapitre 2.....	27
Conclusion générale.....	28

Avant-propos

Cet article correspond à une reprise d'une partie d'un texte publié en deux versions dans le numéro 144, avril 2012 de *Dialogue* (revue du GFEN, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, <http://www.gfen.asso.fr>), intitulé « Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir ». Mon article y a été publié dans les deux versions sous le titre « Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues : quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité ».

La version courte de mon article est publiée dans la version papier de la revue, qui peut être commandée (64 pages, 7 €) sur la page web de la revue : http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue.

La version longue est publiée dans le supplément gratuit en ligne de la revue (http://www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_n_144). Mon article y est librement téléchargeable, à l'adresse exacte suivante : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl_dial_144/cp_pratiques_linguistiques....pdf.

Le présent article, destiné à la publication sur mon site personnel, reprend de mon article pour la revue *Dialogue* la question de la relation entre les configurations didactiques et les constructions méthodologiques. C'est ce qui explique les trois principaux développements que j'intègre ici :

– J'illustre, sur l'exemple de la méthodologie active, la manière dont je conçois le mécanisme d'élaboration des méthodologies au moment de l'émergence d'une nouvelle configuration didactique, en précisant les différents éléments empruntés pour construire cette méthodologie : voir la fin du [chapitre 1.2](#) intitulé « L'exemple de la méthodologie active (années 1920-1960) ».

– Pour le panorama de la « situation didactique actuelle » ([chapitre 2](#)), j'introduis un nouveau concept nécessaire, celui d'« objet didactique »¹, et je développe l'objet « Approches par compétences », parce qu'il est en fait très composite, et source de beaucoup de confusions alors même qu'il correspond actuellement en France à l'orientation officielle pour l'enseignement de toutes les disciplines scolaires.

– J'ai recherché l'exhaustivité dans ce panorama en ajoutant cinq nouveaux objets didactiques aux quatre que je présentais dans l'article de la revue *Dialogue* et que je nommais « Projet politique d'éducation plurilingue et interculturelle », « Didactiques du plurilinguisme », « Perspective actionnelle » et « Approche par les compétences ».

Le présent article étant destiné à la publication exclusive sur mon site www.christianpuren.com, j'ai privilégié les références à mes publications qui y sont disponibles, avec les liens permettant aux lecteurs intéressés de les consulter immédiatement.

¹ Je précise dans l'Introduction du présent article le sens que j'attribue à ce concept.

Introduction générale

Les méthodologies (ou « méthodologies constituées ») sont des macro-cohérences centrées sur les modes d'enseignement et mettant à partir de là en cohésion les autres éléments hétérogènes qui constituent le « champ didactique », à savoir les finalités, objectifs et contenus, les modèles (en particulier pédagogiques, cognitifs, linguistiques et culturels) et les environnements d'enseignement-apprentissage), les matériels didactiques, les pratiques et l'évaluation tels qu'ils se trouvent au moment de leur constitution ou qu'ils les modifient au cours de leur élaboration.² Il y a eu au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures en France une succession de méthodologies différentes se chevauchant à certains moments, dont j'ai retracé l'histoire dans mon ouvrage de 1988³ (voir la colonne de droite dans le tableau de la page suivante).

Les méthodologies, qui sont des constructions, ne doivent pas être confondues avec **la** méthodologie, qui est l'espace sur lequel elles ont été édifiées, et qui est le domaine d'observation, d'analyse et d'intervention concernant les modes d'enseignement et d'apprentissage. On retrouve ce même type de différence dans toutes les Sciences humaines, par exemple entre la philosophie existentialiste et la philosophie, l'anthropologie structurale et l'anthropologie, etc.⁴

Le mécanisme qui provoque historiquement l'émergence et la construction d'une nouvelle méthodologie fonctionne au sein de ce que j'appelle les « configurations didactiques », ensembles historiques cohérents où sont venus se « configurer » par rapport à des éléments premiers – qui sont toujours un social langagier et/ou un objectif social culturel en relation avec une situation d'usage de référence – les autres éléments qui sont un agir d'usage, un agir d'apprentissage et une construction méthodologique. Le fonctionnement est le même que celui des « configurations informatiques » : pour qu'une configuration informatique (c'est-à-dire un modèle donné d'ordinateur) soit efficace, il faut qu'à partir d'un élément central lié à l'agir visé (la carte graphiste pour du traitement d'images, par exemple), les autres éléments viennent se configurer : un bon processeur pour fournir l'énergie indispensable à la carte graphique, une mémoire importante pour traiter des images en haute définition, donc « lourdes », un écran large et de bonne qualité pour visualiser le résultat du traitement des images, un stylet et une tablette graphique pour des manipulations précises (une souris ne sera pas suffisante).

Les cinq configurations didactiques qui sont apparues dans l'histoire de la didactique des langues-cultures en France correspondent à l'évolution suivante de l'objectif et de la situation de référence :

² Cf. « Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/>. Pour un développement de la différence entre ce que j'appelle la « perspective méthodologique » et la « perspective (du champ) didactique », cf. le Dossier n° 1 de mon cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », intitulé « Les trois perspectives constitutives de la DLC ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>.

³ *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris : Nathan-CLE international, 1988), en accès libre sur mon site personnel : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.

⁴ Sur ces deux sens de « méthodologie », cf., mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 2, « La perspective méthodologique », chap. 1.4 « Le concept de "méthodologie" », <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique/>.

	Objectif(s) et situation de référence	Construction(s) méthodologique(s)
1.	capacité à (re)lire chez soi les grands textes de la littérature classique	méthodologie traditionnelle (jusqu'à fin XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	méthodologies directe et active (1900-1960)
3.	« compétence communicative » : capacité à interagir langagièrement avec des étrangers de passage pour échanger des informations, en particulier lors de voyages et séjours touristiques	méthodologie audiovisuelle (1960-1980) et approche communicative (1970-1990)
4.	« compétence plurilingue et pluriculturelle » : capacité à gérer langagièrement et culturellement la cohabitation avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	« didactiques du plurilinguisme » (1990-?)
5.	capacité, dans une société, une institution ou une entreprise multilingues et multiculturelles, à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	perspective actionnelle (2000-?)

Pour plus d'informations sur ce concept de « configuration didactique », voir mon modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques », d'où est repris avec quelques modifications le tableau ci-dessus. J'y renvoie à deux articles dans lesquels je mets en œuvre ce modèle. En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

L'objectif que je m'étais fixé pour le présent article était d'analyser la situation didactique actuelle au moyen de ces deux concepts de « méthodologie constituée et de « configuration didactique ». Ils m'ont paru suffisants dans le premier chapitre, où je décris leur fonctionnement dans le cas de la méthodologie directe et de la méthodologie active. Mais ils m'ont paru insuffisants pour décrire la situation actuelle, caractérisée par la présence d'« éléments » plus réduits, plus autonomes et d'une autre nature que les méthodologies constituées.

Après avoir longtemps hésité sur leur appellation (j'ai pensé à « éléments didactiques », puis à « orientations didactiques »...), j'ai finalement opté, par une belle nuit claire, pour « objets didactiques ». Le terme d'« éléments » renvoie aux ensembles dont ces éléments seraient des parties constitutives : c'est le cas des « éléments » des configurations didactiques que sont les objectifs et les agir de référence (cf. *supra* dans cette même introduction générale), ou des « éléments » de construction des méthodologies (cf. *infra* les éléments de construction de la méthodologie active, [chap. 1.2](#), pp. 10-11). Au contraire, une fois constitués, les « objets didactiques », comme les « objets célestes », ont leur propre histoire et leur propre trajectoire. Il se trouve (le hasard fait parfois bien les choses...) que le concept de « configuration », que j'ai emprunté depuis quelques années, comme on l'a vu, au langage informatique, existe aussi en astronomie.

Il se trouve aussi que j'utilise depuis longtemps la comparaison entre la dite « programmation par objets », en informatique, et la pratique des enseignants qui, pour construire leurs pratiques de classe en temps réel en devant combiner les exigences contradictoires de rigueur et de souplesse, utilisent des « objets méthodologiques » (c'est le cas des « méthodes », dans ma terminologie, qui sont les objets de taille minimale parce qu'ils correspondent à des unités minimales de cohérence méthodologique ; mais ils peuvent avoir une taille plus importante, comme c'est le cas de la séquence d'apprentissage grammatical « repérage de corpus-conceptualisation-application-entraînement », ou encore de la procédure de sollicitation de l'autocorrection) qu'ils combinent en temps réel comme lorsque l'on construit un avion ou un sous-marin avec les mêmes pièces de Lego de taille différentes assemblées différemment. Les « objets méthodologiques » et les « objets didactiques »⁵, comme les pièces de Lego,

⁵ La différence entre « objets méthodologiques » et « objets didactiques » tient à la différence entre la nature du champ de la méthodologie et celle du champ de la didactique, telle que présentée *supra*. Les objets méthodologiques sont constitués de manières de faire (méthodes, procédés, approches et démarches) prédéterminées et figées, parce qu'ils ont été élaborés dans le cadre d'une méthodologie constituée ; pour reprendre les exemples donnés plus haut : les procédés d'explication des mots

fonctionnent comme les « objets informatiques », ou bouts de programmes déjà écrits et « free bug », que les informaticiens réutilisent dans leur écriture de nouveaux programmes en faisant un copier-coller. Dans la pratique d'enseignement comme dans le jeu de Lego, les pièces préconstruites permettent la rigueur, leur assemblage varié la souplesse. Je renvoie les lecteurs intéressés par ce thème au chapitre 3.2.2 « La programmation par "objets méthodologiques" » de mon article intitulé « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe » (*Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris : INRP). En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994d/>.

Dans le présent article, c'est la productivité de la métaphore céleste par rapport à mon sujet qui a emporté mon adhésion. La situation didactique actuelle, en effet, m'apparaît un peu comme une galaxie où se déplaceraient à des vitesses et sur des orbites différentes des objets de dimensions, de natures et d'âges variés, depuis des étoiles bien localisées avec leurs planètes tournant sagement autour, comme l'approche communicative, jusqu'à des comètes réapparaissant périodiquement, comme la correction phonétique verbo-tonale avec son Suvag Lingua à chaque Expolangues (si vous ne saviez pas quand et où regarder, vous n'avez jamais vu passer cet objet didactique : il ne vous reste plus qu'à aller en chercher des photos sur Internet...). On peut y observer des éclipses, comme la communication dans la méthodologie officielle de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France entre la méthodologie directe et la perspective actionnelle⁶, et même parfois de belles étoiles filantes, qui sont en réalité de gros cailloux appelés « météorites », qui se désintègrent dès qu'ils rentrent dans l'atmosphère terrestre (celle de nos établissements scolaires et de nos salles de classe) ; nos savants astrologues ne savent pas encore si la lueur produite actuellement dans le ciel didactique par un objet si nouveau qu'ils ne se sont pas encore mis d'accord sur son nom scientifique (certains parlent de « TBI », d'autres de « TNI »), si cet objet est une simple comète, ou une exoplanète habitable. Mais ils ont quelques certitudes : ils ont ainsi parfaitement repéré des conjonctions maudites contre lesquelles ils nous mettent régulièrement en garde, comme celle de l'apprentissage par cœur et du lexique. Enfin, notre planète a plusieurs soleils qui nous éclairent depuis longtemps, comme la méthode active et le paradigme direct : et aussi de vieilles lunes, comme le « bain linguistique » et l'« expression spontanée ».

C'est là que nous habitons tous, enseignants, formateurs et chercheurs en didactique des langues-cultures, que nous avons notre histoire, notre présent et notre avenir : nous verrons en conclusion si nous pouvons dégager quelques principes de vie et d'action démocratiques...

inconnus en méthode directe, dans la méthodologie directe ; la séquence grammaticale « repérage de corpus-conceptualisation-application-entraînement » et la procédure de sollicitation de l'autocorrection, dans la méthodologie active. Les objets didactiques sont de taille et de niveaux de complexité très variables, mais ce qui les différencie des objets méthodologiques, c'est qu'ils ont conservé la faculté de se réorganiser en interne afin de s'adapter à des environnements d'enseignement-apprentissage différents. André Giordan a proposé, pour cette faculté que possèdent selon lui les différentes conceptions que les apprenants vont se faire l'apprendre en fonction des modifications de l'environnement d'enseignement, et qu'ils vont mettre en œuvre, le concept d'« allostérie », emprunté à la biologie. Les lecteurs intéressés à savoir plus sur son « modèle allostérique » pourront partir de la page suivante :

<http://www.ldes.unige.ch/rech/allostr/allos.htm>.

C'est un modèle intéressant pour dépasser la notion d'« éclectisme », et concevoir la variation des pratiques des enseignants en termes de gestion de la complexité.

⁶ Pour désigner ce même phénomène, Pascal LENOIR a utilisé dans sa thèse une autre métaphore astronomique, celle de l'« ellipse ». Cf. *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint-Étienne, novembre 2009. En ligne :

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3252>.

Chapitre 1. Configurations didactiques et constructions méthodologiques : perspective historique

Introduction du chapitre 1

J'ai défini le concept de « configuration didactique » dans l'introduction générale ci-dessus. J'illustrerai dans ce chapitre 1 le mécanisme du passage d'un nouvel objectif social de référence à une nouvelle méthodologie constituée en prenant les exemples historiques de deux méthodologies qui furent un temps officielles dans l'enseignement scolaire français des langues : la méthodologie directe des années 1900, et la méthodologie active des années 1920 à 1960. Cette seconde fait toujours partie de notre actualité didactique, puisqu'elle a généré un modèle de traitement didactique des documents authentiques toujours en vigueur dans les manuels français de langue, et qu'il a servi de modèle d'évaluation certificative terminale (pour les épreuves de langues au baccalauréat) au moins jusqu'à cette année dans le système scolaire français.⁷ Il s'agit de la « didactique des documents authentiques » que j'aborde au [chapitre 2.4](#)).

1.1. L'exemple de la méthodologie directe (années 1900-1910)

La première grande rupture méthodologique qui intervient dans l'histoire de l'enseignement des langues est le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui a lieu au tournant des XIX^e-XX^e siècles.⁸ Rupture assurément radicale, puisque l'on passe en même temps :

- 1) d'une priorité à la formation intellectuelle – par la gymnastique mentale à laquelle obligent la réflexion comparative sur les deux grammaires, maternelle et étrangère, ainsi que les exercices d'application en langue étrangère – à une priorité à l'« objectif pratique », celui d'un usage effectif de la langue, en particulier oral ;
- 2) d'un paradigme cognitif – le paradigme indirect, où parler une langue étrangère est conçu comme une traduction mentale instantanée à partir d'un penser en langue maternelle – au paradigme opposé – le paradigme direct, où parler une langue étrangère est conçu comme un penser et un parler indissociables, sur le modèle de l'acquisition par les enfants de leur langue maternelle ;
- 3) d'un modèle pédagogique de la transmission-réception à un modèle opposé, celui des méthodes actives ;⁹
- 4) d'une reconnaissance, dans les grands textes de la littérature classique étrangère, des valeurs considérées comme transculturelles – les langues vivantes sont alors comme les langues mortes au service des « Humanités classiques » – à un enseignement des spécificités de la culture étrangère contemporaine à partir de

⁷ De toutes nouvelles instructions ont été publiées ce mois-ci (novembre 2012) pour la session 2013, qui demanderont à être analysées : <http://eduscol.education.fr/cid60505/les-nouvelles-modalites-des-epreuves-de-langues-vivantes.html>. Les épreuves reposant sur des documents authentiques entreront certainement – j'en fais du moins l'hypothèse – dans la typologie des « cinq logiques documentaires » que j'ai finalisée dans mon dernier article : « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

⁸ Pour plus de détails, on pourra se reporter à mon article « 31 mai 1902, genèse d'une révolution méthodologique ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin 1993, pp. 51-60. Paris : Klincksieck. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1993b/>.

⁹ Dans mon tableau synthétique « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », je qualifie ce modèle inspiré des méthodes actives de « modèle d'activation » (<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/>). L'action des apprenants y est conçue principalement comme une réponse à l'action de l'enseignant, le schéma correspondant étant la question de l'enseignant provoquant les réponses des apprenants. L'appellation de ce « modèle d'activation » permet de le distinguer du schéma stimulus-réponse, qui correspond au « modèle de réaction » (cf. le concept de « réaction réflexe » dans la théorie béhavioriste ; cf. aussi *infra* note 11).

Christian PUREN, « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir »

documents authentiques récents (littéraires et autres) : les langues vivantes se mettent alors désormais au service des « Humanités modernes ». ¹⁰

Pour que s'impose une rupture aussi radicale, il a fallu une convergence historique entre une forte volonté politique, en externe, et un modèle correspondant de rupture en interne, modèle fourni par les « méthodes actives » du mouvement d'« Éducation nouvelle » en plein développement à l'époque. ¹¹

La volonté politique, c'est celle de l'État français, après la défaite face à la Prusse en 1871 et dans un contexte de rivalité exacerbée avec l'Allemagne et de forte compétition internationale, de dynamiser le pays en modernisant son système éducatif. J'ai déjà eu l'occasion de citer ces mots de Charles Schweitzer (professeur d'allemand, et grand-père maternel de Jean-Paul Sartre) à un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893 : « Les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale ! » ; et ceux de Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, dans un discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique le 26 novembre 1902 :

Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courants de richesse; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. (...) Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme; il deviendrait un péril national.

Or c'est précisément l'époque où Gabriel COMPAYRÉ oppose ainsi la pédagogie moderne à la pédagogie traditionnelle : « L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit » (1880, p. 383) ¹² ; et où, en application de cet principe actif à l'enseignement-apprentissage des langues, Émile BAILLY, enseignant d'allemand, considère qu'« une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! » (1903, p. 178) ¹³

Dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988 (pp. 97-99, cf. *supra* note 3), j'ai proposé une hiérarchisation entre les différents facteurs à l'œuvre dans l'apparition et l'élaboration de la méthodologie directe : nouveaux objectifs sociaux (relayant de nouveaux besoins sociaux) ; contexte politique et éducatif ; professionnalisation du corps enseignant ; modèle allemand ; « méthode naturelle » et son paradigme direct ; enfin recherches en phonétique pratique et en psychologie expérimentale, en plein développement à l'époque. L'élément premier – chronologiquement et hiérarchiquement parlant – me semblait être un nouveau besoin social d'usage des langues étrangères dans une situation sociale de référence, le nouvel objectif social correspondant étant repris successivement aux niveaux politique, institutionnel puis méthodologique.

¹⁰ On passe ainsi d'une priorité à la composante « transculturelle » de la compétence culturelle (la capacité à reconnaître ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité ») à une priorité à la composante « métaculturelle » (« méta » étant pris ici dans le sens qu'il a dans le terme « métalinguistique », qui concerne les connaissances sur la langue). Sur l'ensemble des composantes de la compétence culturelle successivement privilégiées dans l'enseignement des langues, cf. mon article « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.

¹¹ Le modèle des méthodes actives avait déjà inspiré en 1880 des instructions officielles très innovantes pour l'enseignement du français langue maternelle.

¹² *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris : Hachette, 2^e éd. 1880, T. 1, 460 p. On voit dans cette citation que le concept de réaction est utilisé par G. Compayré dans un autre sens que celui qu'il prendra plus tard dans la théorie behavioriste : c'est pourquoi je préfère utiliser dans ce cas le concept d'*activation* (cf. *supra* note 8).

¹³ « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris : APLV.

Je continue sur cette position. Ce passage du premier texte officiel lançant la méthodologie directe, la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* du 15 novembre 1901 – cité dans mon *Histoire des méthodologies* – me paraît particulièrement clair à ce propos :¹⁴

[1] 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.

[2] 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. [3] Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

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

[5] 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.

[6] Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. [7] On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

[8] Il faut employer la méthode¹⁵ qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

[9] Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ce passage met en évidence le mécanisme qui provoque la construction d'une nouvelle méthodologie :

– On prend conscience de l'émergence d'un nouveau besoin social concernant la maîtrise des langues étrangères [5].

– Ce nouveau besoin social génère un nouvel objectif social de l'enseignement-apprentissage des langues [3].

– On constate l'insuffisance de la méthodologie en vigueur [1] du fait de son inadéquation en termes d'objectif [7], de méthodologie [6] et de résultats [2, 4].

– On définit un nouveau projet de construction méthodologique en accord avec ce nouveau besoin et ce nouvel objectif [8, 9].

Ce projet de construction méthodologique, où l'on se propose donc de construire une nouvelle cohérence globale concernant les modes d'enseignement, va s'appuyer sur un « noyau dur » combinant les méthodes¹⁶ correspondant, dans le cas de la méthodologie directe, aux nouvelles grandes réorientations présentées plus haut :

1) le nouveau modèle pédagogique des méthodes actives → *méthode active*

2) le nouveau paradigme cognitif → *méthode directe*

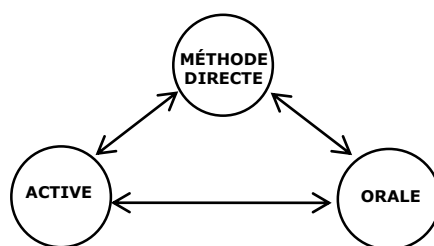
3) l'objectif d'usage effectif de la langue, prioritairement oral → *méthode orale*

¹⁴ Dans la citation qui suit, la division en paragraphes très courts est conforme à l'édition originale. Elle n'est pas courante dans les textes officiels, et elle veut sans doute ici marquer la rigueur de l'enchaînement argumentatif. La numérotation entre crochets des différentes phrases est mienne.

¹⁵ « Méthode » a ici, comme dans l'item suivant, le sens de « méthodologie ».

¹⁶ J'utilise pour ma part le terme de « méthodes » dans le sens d'« unités minimales de cohérence méthodologique » : toutes les méthodes apparues et mises en œuvre dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues se classent en paires opposées : méthodes indirecte/directe, transmissive/active, déductive/inductive, onomasiologique/sémasiologique, etc. sur mon site, en « Bibliothèque de travail », les documents 004 (« Le champ sémantique de "méthode" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/), 005 (« Trois exemples de méthodes », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/) et 008 « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/).

Ce noyau dur peut être schématisé de la manière suivante (la double flèche indiquant la combinaison) :



En d'autres termes, on va demander à l'enseignant de privilégier désormais en classe toutes les activités amenant les élèves eux-mêmes (méthode active) à parler en classe (méthode orale) en langue étrangère (méthode directe).

La mise en œuvre concrète de ce noyau dur méthodologique dans les tout débuts de l'apprentissage avait déjà été présentée ainsi dans une instruction antérieure, celle du 13 septembre 1890 :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. [...] Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

Dans les années 1900 – les grandes instructions directes datent de 1901, 1902 et 1908 –, la méthodologie directe va s'élaborer pour l'enseignement dans les deux premières années d'apprentissage par application de ce noyau dur à l'environnement de la classe (description – cf. citation ci-dessus – et manipulation des objets qui s'y trouvent, énoncé des actions que l'on peut y réaliser), puis aux images représentant d'autres objets et d'autres environnements (la maison paternelle, le corps humain, les vêtements, les quatre saisons, les travaux des champs, une gare, une fête à la ville, etc.), enfin à de petits textes fabriqués décrivant eux-aussi des lieux, des personnages et/ou des environnements concrets familiers aux élèves.

1.2. L'exemple de la méthodologie active (années 1920-1960)

Dans les années 1910-1920 s'élabore la méthodologie active, que je considère comme appartenant à la même configuration didactique que la méthodologie directe, les différences venant fondamentalement du fait que celle-ci s'est configurée par rapport à l'enseignement dans les premières années d'apprentissage – où l'objectif langagier est prioritaire –, alors que celle-là s'est configurée par rapport aux dernières années – où l'objectif culturel devient prioritaire, ou du moins aussi important que l'objectif langagier.

L'objectif social langagier de référence reste le même : il s'agit toujours de la pratique effective de la langue, en particulier à l'oral. Mais, comme je viens de le signaler, l'objectif social culturel (celui des Humanités modernes, c'est-à-dire la connaissance de la culture contemporaine du pays étranger) s'impose par rapport à l'objectif social langagier.

La situation d'usage de référence de la méthodologie directe était celle de l'usage professionnel, à savoir son utilisation par « le commerçant et l'industriel aussi bien que [par] le savant et le lettré » (cf. *supra* citation de l'instruction 15 novembre 1901, [5]). Mais cette méthodologie n'a eu ni le temps, ni les moyens de concevoir l'application à cet objectif de la loi

d'homologie fin-moyen¹⁷, qui aurait exigé d'inventer et d'imposer comme situation d'apprentissage de référence la simulation (les apprenants auraient en classe joué le rôle de commerçants et d'industriels). Toujours est-il que les activités demandées aux élèves dans la méthodologie directe, comme on le voit dans le passage cité supra de l'instruction du 13 septembre 1890, sont des activités réalisées par les élèves en tant que tels dans leur espace d'apprentissage, c'est-à-dire la classe. On leur propose bien des environnements extérieurs, mais jamais en tant que situation de communication pour s'y projeter en tant que locuteurs étrangers, comme ce sera le cas seulement près d'un siècle plus tard, dans l'approche communicative des années 1970-1980 : dans les manuels directs on demande parfois (très rarement) aux élèves d'imaginer des répliques de personnages, mais jamais, à ma connaissance, de se mettre à leur place.

Le niveau d'enseignement pour lequel la méthodologie active s'élabore au départ couvre ce que l'on appelle à l'époque la deuxième et la troisième « période », c'est-à-dire depuis la troisième jusqu'à la sixième et dernière année d'apprentissage, périodes où la poursuite de l'objectif culturel sur des documents « authentiques » (*i.e.* représentatifs tant en langue qu'en culture étrangères) devient progressivement tout aussi important que l'objectif langagier. Il s'agit à l'époque de la culture « patrimoniale », pour laquelle les supports privilégiés vont être tout naturellement les textes littéraires.

– De sorte que la situation d'usage de référence de la méthodologie active est l'honnête homme entretenant à distance, depuis chez soi, un contact avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés : l'agir social de référence est donc la lecture de textes littéraires. Cette situation sociale et cet agir social de référence ne sont pas différents de ceux de la méthodologie traditionnelle¹⁸ et ils se retrouvent en homologie naturelle avec la situation et l'agir d'apprentissage : les élèves sont eux aussi en classe dans une situation de contact à distance avec la culture étrangère au moyen de documents authentiques, et on va les y former directement à ces mêmes activités qu'ils devront réaliser plus tard chez eux, à savoir, à l'occasion de la compréhension de ces documents, à la mobilisation de leurs connaissances langagières et culturelles acquises, et à l'extraction de nouvelles connaissances langagières et culturelles. Il ne s'agit pas encore à l'époque de les préparer à la rencontre effective avec des étrangers chez eux ou à l'étranger : cette situation sociale de référence n'apparaîtra qu'à partir des années 1960, avec la méthodologie audiovisuelle puis l'approche communicative.

– Dans la méthodologie active, l'action scolaire (ou « d'apprentissage ») de référence va venir se configurer d'autant plus aisément en homologie maximale avec l'action sociale de référence (la lecture de textes représentatifs en langue-culture étrangère) que le modèle méthodologique est déjà disponible. La méthodologie active va en effet reprendre le noyau dur que la méthodologie directe appliquait à la situation de classe puis aux images et aux textes descriptifs fabriqués, en l'appliquant cette fois aux documents authentiques, dont prioritairement les textes littéraires. C'est ce dispositif qui va générer l'« explication de textes », macro-activité où s'agit pour les élèves, au moyen principalement d'une articulation entre compréhension écrite et expression orale en classe, de poursuivre collectivement les objectifs conjoints de mobilisation et extraction de connaissances langagières et culturelles.¹⁹

¹⁷ Cette loi est l'une des rares lois « transméthodologiques » que j'aie pu repérer en didactique des langues-cultures : elle consiste à toujours privilégier en classe l'activité qui ressemble le plus à celle à laquelle on veut préparer pour plus tard les élèves. Par exemple, dans l'approche communicative, on les a fait communiquer entre eux comme s'ils étaient des étrangers ou avec des étrangers dans la société étrangère (en simulation) pour les préparer plus tard à communiquer en langue étrangère avec des étrangers. Dans la perspective actionnelle, où l'on veut préparer les élèves à être plus tard des acteurs sociaux, on va par conséquent privilégier les projets pédagogiques, qui exigent d'eux qu'ils se comportent en acteurs sociaux dans leurs activités de classe.

¹⁸ Les différences – et elles sont nombreuses et décisives – sont comme nous l'avons vu *supra* au [chapitre 1.1](#), dans le passage d'un objectif prioritaire de formation intellectuelle à celui de formation pratique à l'usage de la langue, du paradigme indirect au paradigme direct, de la pédagogie transmissive à la pédagogie active, des Humanités classiques aux Humanités modernes.

¹⁹ Pour une analyse détaillée de cette explication de textes, cf. mes articles « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>) et « Traitement didactique des

Cette élaboration de l'explication de textes s'opère au cours des années 1900-1920 – la première grande instruction active date de 1925 –, mais la réflexion sur la « lecture directe » des textes littéraires commence dès le début de la décennie 1900, à partir du moment où les méthodologues se posent la question de l'application de la méthodologie directe à l'enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères à partir de la troisième année d'apprentissage.²⁰ Dans les décennies suivantes, au fur et à mesure des progrès des techniques de la reproduction et de l'émergence de nouveaux médias, cette activité d'explication de textes sera adaptée aux autres types de documents authentiques : visuels (tableaux de maître, photos,...), oraux (enregistrements radiophoniques, chansons,...) scriptovisuels (BD, publicités,...), audiovisuels (extraits de films, émissions télévisées,...).

4) Enfin, c'est sur ce squelette articulé – constitué donc de l'objectif social et de la situation sociale de référence ainsi que de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage de référence – que va venir, pour filer la métaphore, « prendre chair » la méthodologie correspondante, en puisant pour cela les éléments indispensables de son environnement pédagogique, didactique, scientifique, idéologique et matériel. Ces éléments sont, dans le cas de l'élaboration initiale de cette méthodologie active dans les années 1920,

1. *le modèle éducatif*, avec ses différentes finalités de formation intellectuelle, éthique et esthétique ;²¹
2. *le modèle pédagogique* : frontal et directif, centré sur l'enseignant ;
3. *le modèle méthodologique* : c'est le « noyau dur » de la méthodologie directe présenté *supra* au [chapitre 1.1](#).
4. *le modèle cognitif*, très éclectique : on considère que l'apprentissage se fait à la fois par mémorisation, par immersion, par conceptualisation-application et par réponses verbales aux questions de l'enseignant ;
5. *le modèle linguistique* : la grammaire morphosyntaxique ;
6. *le modèle phonétique* : la phonétique articulatoire ;
7. *le modèle culturel* : c'est la conception de l'identité culturelle comme celle d'une psychologie collective forgée par l'histoire (*toute une série de générations se succédant...*) et la géographie (*...sur le même territoire*) ; et d'autre part la culture patrimoniale, qui donne forcément une priorité absolue aux documents littéraires, les seuls à la fois langagiers et représentatifs de ce type de culture ;
8. *les modèles idéologiques* : on peut ainsi repérer, dans la méthodologie active, une conception « gestionnaire » du changement, une conception « ouverte » de la cohérence, mettant d'abord l'accent sur l'adaptabilité et la souplesse, une conception « pragmatiste » de la rationalité, partant non des théories mais des pratiques, et, très paradoxalement au regard des différents modèles idéologiques que je viens de citer, une conception très hiérarchique du pouvoir, avec un ministère de l'éducation transmettant non seulement ses objectifs et ses programmes, mais ses orientations méthodologiques, par l'intermédiaire d'instructions officielles contraignantes et d'inspecteurs se situant, face aux enseignants, dans une relation d'autorité ;
9. *les caractéristiques des conditions d'enseignement-apprentissage scolaire*, enfin : enseignement collectif, extensif, découpé en heures dispersées ; accès des élèves aux seuls documents du manuel,...

documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>.

²⁰ J'ai reproduit sur mon site les premières propositions, dès 1902, du germaniste Adrien GODART, déjà très concrètes et dont les grandes lignes seront conservées jusqu'à la dernière grande instruction active, celle de 1950 : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/>. L'instruction de 1908 est de ce point de vue une instruction charnière, parce que c'est la première à prendre en considération la problématique de l'enseignement conjoint de la langue et de la civilisation étrangères après les deux premières années d'apprentissage.

²¹ Pour plus de détails, cf. « La problématique des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004e/>.

La loi d'homologie maximale fin-moyen est là aussi parfaitement appliquée : les quatre tâches centrales de l'explication de textes – mobilisation et extraction de connaissances langagières et culturelles – correspondent parfaitement aux compétences que l'on veut à l'époque mettre en place chez les élèves pour plus tard, lorsqu'ils liront des textes en langue étrangère dans leur salon. Si l'activité d'explication de textes paraît artificielle aujourd'hui, c'est simplement parce que la situation sociale et l'objectif social de référence ont changé. Mais nous verrons *infra* au [chapitre 2.4](#) qu'en fait l'explication de textes fait toujours partie de notre actualité didactique, parce qu'elle fonctionne encore actuellement comme matrice du traitement didactique des documents authentiques.

Conclusion du chapitre 1

C'est sans doute en partie l'éloignement historique qui fait que l'on ne repère, dans le passé de la didactique des langues-cultures, que des objets de grande taille, en l'occurrence aussi massifs que la méthodologie directe des années 1900-1910 et la méthodologie active des années 1920-1960.

Mais deux autres facteurs ont joué à l'époque, je pense, pour que cette vision ne soit pas uniquement un effet d'optique :

- Les objectifs visés étaient les mêmes pour tous ; le seul public visé était le public scolaire ; l'environnement pris en compte était le seul système scolaire.
- Les différents modèles utilisés dans la construction méthodologique étaient unitaires (à la seule exception du modèle cognitif, éclectique). La raison en est qu'en méthodologie des langues-cultures comme dans les Sciences humaines en général, l'époque était à la recherche de *la* cohérence globale, universelle et permanente. Cette conception épistémologique, qui relève aussi de l'idéologie, s'est retrouvée chez les concepteurs de la méthodologie audiovisuelle ; et elle a perduré chez les concepteurs de l'approche communicative, alors même qu'elle était en totale contradiction avec la « centration sur l'apprenant » et ses « stratégies individuelles d'apprentissage », qu'ils promouvaient par ailleurs.

Ces facteurs ne jouent plus à notre époque, où la diversité des publics, des objectifs et des environnements a explosé, et où la didactique des langues-cultures, comme d'autres Sciences humaines, ne cherche plus les grandes lois universelles d'optimisation, mais les multiples règles contextuelles d'adéquation. On se retrouve du coup non seulement avec une coexistence de quatre configurations didactiques (les quatre dernières du tableau de l'[introduction générale](#)), mais avec un éclatement de la méthodologie en de multiples objets.

Chapitre 2. Situation didactique actuelle

Introduction du chapitre 2

Je décrirai la situation actuelle en didactique des langues-cultures comme on peut décrire le ciel, allongé sur le dos par une nuit claire, en nommant et décrivant successivement et succinctement les « objets didactiques » que l'on peut y observer. Comme les objets célestes, ils ont tous des âges différents – certains plus anciens côtoient d'autres plus jeunes, et d'autres en formation –, mais ils sont tous bien visibles.

Je me contenterai ici d'une présentation très schématique de ces différents objets didactiques ; non seulement pour ne pas allonger démesurément cet article, mais surtout parce que mon objectif dans ce chapitre n'est pas la présentation de chacune, mais la présentation de la diversité de leur ensemble. À l'intention de mes lecteurs étudiants, je donnerai cependant, à chaque fois que ce sera le cas, les références de quelques-uns de mes articles où j'ai étudié ces objets. L'ordre dans lequel je présente ici ces différentes classes d'objets n'a pas de signification particulière. J'ai seulement regroupé en premier lieu (2.1, 2.2 et 2.3) les objets didactiques de plus petite taille.

2.1. Les objets d'enseignement

Cela fait longtemps que l'on a pensé, en formation d'enseignants, à découper la problématique globale d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture en objets différents correspondant aux différents domaines d'activité en salle de classe : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale, lexicque, grammaire, relation graphie-phonie et phonétique, culture. C'est même le découpage le plus ancien en France depuis le début du XX^e siècle. Voici par exemple le programme de formation de l'EPPFE (École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger, de la Sorbonne), fondée en 1920, pour l'année 1925-1926 :

Cours théoriques	Cours pratiques
<ul style="list-style-type: none">- Diction : 8h- Phonétique : 12h- Grammaire : 18h- Histoire de la langue française : 29h- Vocabulaire : 16h- Orthographe : 8h- Théorie de la composition française : 16h- Explication de texte : 30h- Histoire/Géographie : 39h- Méthodologie des langues vivantes : 15h- Notions sur les pays étrangers : 8h- Littérature : 58h	<ul style="list-style-type: none">- Composition française : 48h- Commentaire grammatical : 36h- Explication de texte : 48h- Phonétique : 24h- Grammaire : 36h- Visite d'écoles : 8h- Visite de musées : 10h

Pendant longtemps, il s'est agi de « *méthodologie* de l'enseignement de la grammaire », « *méthodologie* de l'enseignement du lexicque », etc. À partir des années 1980, ces expressions sont remplacées par celles qui sont encore en usage de nos jours : « *didactique* de la grammaire », « *didactique* du lexicque », ce qui est le signe que ces objets se sont autonomisés par rapport aux méthodologies constituées. Il ne s'agit plus d'étudier la méthodologie de l'enseignement « direct » ou « actif » de la grammaire ou du lexicque, mais d'étudier comment, avec des apprenants différents, en fonctions d'objectifs, de dispositifs et de situations différentes, la grammaire peut être non seulement enseignée... mais aussi apprise en classe de langue. Alors que la perspective méthodologique vise à construire des réponses méthodologiques déterminées en fonction d'une méthodologie de référence, la perspective didactique vise en effet à diversifier les réponses méthodologiques en fonction du public et de l'environnement global d'enseignement-apprentissage.

Une autre manière de créer des objets didactiques va être précisément de les construire à partir non pas des activités didactiques, mais des paramètres environnementaux.

2.2. Les objets d'environnement

Je prendrai ici l'« environnement » dans le sens le plus large possible, regroupant tous les paramètres qui vont venir influencer la relation enseignement-apprentissage : les objectifs et les contenus eux-mêmes, dans ce sens, font partie de cet environnement. Certains de ses paramètres se trouvent dans l'espace de la classe (l'état d'esprit des élèves et la durée des séquences, par ex.) ; d'autres dans l'établissement scolaire (ainsi l'attitude de l'administration) ; d'autres dans l'institution (comme les programmes officiels) ; d'autres, non moins actifs, se trouvent dans la société (les familles, le quartier, l'image de la langue apprise dans les médias, etc.).²² J'ai proposé pour ma part de distinguer entre le « dispositif », qui regroupe les paramètres sur lesquels joue l'enseignant (le type de travail et de support, les objectifs d'une activité, les formes du travail entre élèves, la disposition des tables, etc.) et la « situation » (regroupant les paramètres sur lesquels l'enseignant ne peut pas ou ne veut pas jouer : le nombre et l'âge des élèves, le statut de la langue (LV1, LV2,...) et sa distance à la L1, les objectifs institutionnels, le manuel utilisé, par exemple).

²² Voir sur mon site le document intitulé « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures » , <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/>.

Le poids de l'environnement est tel en didactique des langues-cultures (comme dans l'enseignement en général)²³, que c'est tout naturellement que se sont constitués des objets didactiques en référence à des paramètres environnementaux, que j'appelle ici des « objets d'environnement », pour faire pendant aux « objets d'enseignement » que nous avons vu *supra* au [chapitre 2.1](#). En voici quelques exemples :

- « Prendre en mains sa classe en tout début d'année »
- « Enseigner en classe terminale »
- « Enseigner l'espagnol en BTS »
- « Le travail de groupe »
- « Le Français sur Objectif Spécifiques »
- « Le Français Langue Seconde »

Dans le sens très large que j'ai donné ici à « environnement », on peut considérer que les technologies utilisées en font partie (on parle d'ailleurs très justement des « environnements numériques »). Je vais cependant traiter à part les « objets techniques », dans le chapitre 2.3 ci-après, non seulement en raison du dynamisme d'innovation (du dynamisme de construction de nouveaux objets didactiques, pour reprendre ma terminologie) dont ils sont actuellement porteurs, mais parce que toutes les constructions d'objets technologiques s'appuient sur un postulat identique, celui du « déterminisme technologique », que certains philosophes et sociologues attribueront sans doute à l'« idéologie techniciste »...

2.3. Les objets techniques

Je regroupe dans cette classe tous les objets didactiques générés directement à partir des caractéristiques techniques d'un « outil », qui peut être un type de support, un procédé pédagogique ou une technologie. Ce sont de tels objets qui sont construits et présentés dans des formations intitulées, par exemple :

- « La presse en classe de langue »
- « La chanson en classe de langue »
- « La simulation globale en classe de langue »
- « Les techniques dramatiques en classe de langue »
- « Les jeux sérieux en classe »
- « Multimédia et pédagogie en langues »
- « TICE et autonomie en classe de langue »
- « Comment intégrer l'utilisation des technologies dans les pratiques de classe ? »
- « Le TNI, un outil innovant »
- « Enseigner avec la baladodiffusion »

Certains lecteurs pourront être surpris de voir ainsi regroupées dans la même classe d'objets des thématiques de formation apparemment très différentes. Mais je pense légitime de le faire :

- 1) en raison de la nature commune de ces objets, qui sont constitués d'un ensemble de manières d'utiliser un outil à des fins de production – en l'occurrence de production langagière de la part des apprenants: ils relèvent de ce fait de ce que les philosophes appellent la technè (τέχνη) ;

²³ J'ai pu parler dans mon *Essai sur l'éclectisme* (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/>) d'« éco-méthodologie », et j'ai cité en particulier, dans le paragraphe que je lui ai consacré (pp. 187-189) ces lignes de Jean-Pierre ASTOLFI et Michel DEVELAY : « Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie. Ainsi l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation des situations éducatives » (p. 127 in : *La didactique des sciences*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 2448, 1989, 127 p.)

2) et parce que, pour produire tous ces objets, on part du même postulat du déterminisme technologique, qui autorise à s'appuyer sur les potentialités de l'outil pour produire des innovations en didactique des langues-cultures. La démarche est donc descendante depuis la technique (« Qu'est que la technique permet de faire ? ») vers l'enseignement-apprentissage (« Qu'est-ce qui peut être efficace pour l'enseignement-apprentissage dans ce qu'on peut faire avec la technique ? »).²⁴

Étant donné le rythme actuel des innovations technologiques, on peut être sûr que de tels objets continueront à apparaître en nombre dans le ciel des enseignants de langues-cultures dans les années à venir....

2.4. La méthodologie des documents authentiques

J'emprunte cette expression aux méthodologues de français langue étrangère qui ont réfléchi, dans les années 1960, à la problématique dite du « passage au niveau 2 », c'est-à-dire à l'orientation méthodologique qui aurait à prendre le relais de la méthodologie audiovisuelle une fois que les apprenants, après les premières 150 ou 200 heures de cours, auraient acquis une compétence suffisante en langue pour aborder des documents authentiques avec le double objectif de poursuite de l'apprentissage langagier et de découverte de la culture étrangère. Ils ont retrouvé de ce fait la problématique à laquelle s'étaient trouvés confrontés les méthodologues scolaires dans les années 1900, qui avaient eux aussi réfléchi à la poursuite de l'enseignement après les premières années d'apprentissage en méthodologie directe. Et c'est la même problématique que rencontrent actuellement les auteurs de manuels communicatifs à partir du niveau B2, qui doivent alors passer dans leurs propositions de traitement didactique des documents d'une « logique support » (les documents, authentiques ou fabriqués, sont utilisés principalement comme support d'entraînement à l'une ou l'autre des activités langagières) à une « logique document » (ce sont à l'inverse les contenus culturels et les formes textuelles des documents authentiques qui déterminent les activités réalisées en classe).

Je renvoie, pour plus d'informations sur cette « méthodologie des documents authentiques », à mon article cité *supra* en note 6 (« Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/>), où j'analyse en détail cette méthodologie (chapitre 2, pp. 3-18) et où je présente les deux « logiques documentaires » citées ci-dessus parmi les cinq actuellement disponibles (chapitre 4, pp. 27-28).

Deux logiques nouvelles apparaissent avec la mise en œuvre de la perspective actionnelle, la « logique documentation » et la « logique sociale » ; mais je ne vois pas comment cette perspective actionnelle pourrait échapper, plus que les méthodologies antérieures, à cette méthodologie des documents authentiques et à sa « logique document », alors même que pour la formation d'un acteur social – finalité assignée à cette nouvelle perspective – la question de la formation aux « Humanités modernes », pour laquelle la méthodologie des documents authentiques a été spécifiquement élaborée au départ, redevient forcément d'actualité.

²⁴ Je renvoie mes lecteurs à ma conférence intitulée « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/>.

Le postulat du déterminisme technologique n'est pas à rejeter, mais il ne peut être le seul utilisé pour concevoir les relations entre la technologie et la didactique des langues-cultures : je présente dans cette intervention les quatre autres postulats qu'il est nécessaire de prendre aussi en considération : ceux du déterminisme social, du déterminisme disciplinaire, de la convergence/ divergence et de la complexité.

2.5. L'approche communicative

Cet objet didactique a été la méthodologie dominante – qui s'est même voulue unique, bien qu'elle se soit prétendue ouverte – pendant les décennies 70-80-90. Mais ses caractéristiques méthodologiques fondamentales apparaissent plus clairement maintenant qu'elles contrastent avec celles de la perspective actionnelle. J'ai utilisé cette approche comparative dans plusieurs de mes articles, auxquels je renvoie mes lecteurs (ils se répètent forcément en partie) :

- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle". En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>.
- « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008d/>.
- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e/>.
- « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009a/>.
- « Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ?", <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012g/>.

Je résume ci-dessous ces différentes caractéristiques, en ajoutant au passage en note de bas de page quelques références bibliographiques portant spécifiquement sur certaines d'entre elles :²⁵

- 1) Les objectifs des unités didactiques sont des objectifs de communication définis en termes de contenus notionnels-fonctionnels et de situations de communication.
- 2) La langue en tant qu'instrument de communication est découpée en cinq activités langagières : compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite, interaction orale.
- 3) La gestion de l'information se centre sur la communication langagière, laquelle tend à se réduire à de la transmission d'informations.²⁶
- 4) La communication a le double statut de moyen privilégié et d'objectif final : les activités de communication en classe se terminent par conséquent lorsque l'information a été correctement transmise.
- 5) La rupture entre la situation d'usage (la société étrangère où l'on parle avec des étrangers en L2) et la situation d'apprentissage scolaire (où l'on est dans son pays entre apprenants parlant la même L1) impose la simulation comme mode central d'activité langagière.
- 6) L'entraînement à la communication se fait au sein du type de groupe permettant de la démultiplier au maximum, à savoir le groupe de deux.
- 7) La dimension essentielle de l'apprentissage est de type individuel : dans le groupe de deux, l'interaction est en réalité une interaction interindividuelle ; le groupe-classe est principalement utilisé comme un prétexte à démultiplier à nouveau la communication en classe (chaque groupe de deux informe la classe du résultat de son travail) ;²⁷ l'autonomie est conçue uniquement en tant qu'autonomie individuelle ; la question de la

²⁵ Il serait sans doute intéressant de comparer cette liste des caractéristiques de l'approche communicative avec celles qui en étaient proposées il y a encore seulement quelques années, avant l'émergence de la perspective actionnelle. Au chapitre [2.8.2](#) du présent article, je reprends une par une ces caractéristiques de l'approche communicative pour présenter en regard celles de la perspective actionnelle.

²⁶ Sur ce point précis, cf. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.

²⁷ Sur ce dernier point précis, cf. infra, au [chapitre 2.6](#), l'analyse que je fais d'un exemple de tâche finale dans un manuel de FLE récent.

culture d'apprentissage est conçue uniquement sur les modes des styles individuels et des stratégies individuelles d'apprentissage.²⁸

8) La culture est elle-même traitée sur le mode communicatif : contrairement à ce que qu'aurait impliqué l'approche interculturelle (un travail des élèves sur la composante interculturelle de la composante culturelle, c'est-à-dire sur leurs représentations, il s'agit principalement d'un travail sur sa composante métaculturelle (les connaissances transmises par les documents authentiques).²⁹

2.6. L'approche par les tâches

J'ai présenté cette approche par les tâches, comme je l'ai fait pour l'approche communicative, en contrepoint à la perspective actionnelle, dans un article intitulé précisément « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>.

Cet objet didactique, d'origine anglo-saxonne (l'appellation originale est *Task Based Learning* ou *Task Based Approach*), est contemporain de l'approche communicative – il date des années 80 –, et c'est pourquoi il s'agit de *tâches communicatives*. Si je l'intègre ici, alors qu'il n'a guère eu d'influence sur la didactique du FLE et des langues en France, c'est parce que son existence a malgré tout fortement contribué à imposer au départ chez beaucoup de didacticiens français l'assimilation entre cette approche par les tâches communicatives et la perspective actionnelle³⁰ ; de ce fait l'impression que la perspective actionnelle n'était qu'un prolongement de l'approche communicative ; et enfin, chez beaucoup d'auteurs de manuels, la conviction qu'il suffisait, pour faire un manuel « actionnel », de remplacer à la fin de chaque unité didactique l'activité de simulation par ce type de tâche. En voici un exemple dans un manuel récent de français langue étrangère : (*voir page suivante*)

La tâche annoncée (« Présenter des informations sur une ville ») est communicative, et c'est bien le type de tâche visée : la vraie action (choisir une ville) se fait en petits groupes parce que ce n'est en réalité qu'un prétexte pour faire interagir langagièrement au sein de chacun de ces groupes, puis pour faire communiquer chacun d'eux avec le groupe-classe. Le vrai enjeu d'acteurs sociaux (celui des apprenants dans leur société-classe) aurait été de décider collectivement – et si possible réellement, ou du moins de manière réaliste³¹ – de la ville qu'ils iraient ensemble visiter.

²⁸ Sur ce dernier point, cf. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>.

²⁹ Sur les différentes composantes de la compétence culturelle, cf. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.

³⁰ Au tout début de l'avant-propos qu'elle rédige pour *Rond-Point 1* (Éditions Maison des Langues, 2004), Geneviève-Dominique de Salins écrit ainsi, dans un paragraphe intitulé « La perspective actionnelle et l'apprentissage par les tâches », « [...] le CECR [*Cadre Européen Commun de Référence*] formule une proposition méthodologique cohérente et privilégie ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Cela signifie que les usagers et les apprenants d'une langue sont, avant tout, considérés "comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés..." C'est dans ce sens que ROND-POINT est la première méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. » (p. 2)

³¹ Le réalisme impliquerait, dans l'exemple de cette tâche de manuel, que ce qui y est présenté comme « informations utiles pour visiter la ville » (approche communicative) une fois la ville choisie, soit intégré dans les *critères mobilisés pour la choisir* (perspective actionnelle).



2.7. L'approche par compétences

Introduction du chapitre 2.7

Cette expression est sans doute l'une des plus confuses actuellement en didactique des langues-cultures, écartelée qu'elle est entre des descriptions très différentes du concept de « compétence ».

Je vais tenter d'y mettre un peu d'ordre, en partant d'une *définition* la plus abstraite possible de compétence, qui se resserre au maximum sur l'idée de *l'agir* : une compétence est un « savoir-agir » ou, plus explicitement, une « capacité d'agir efficacement ». La *description*³² qu'on en fera dépendra donc forcément de celle que l'on fera de cet agir. Or on se retrouve actuellement en didactique des langues-cultures avec au moins quatre descriptions différentes de l'agir :

- 1) *l'action sociale* (l'agir complexe en société),
- 2) *l'acte de parole* (l'agir sur l'autre par la langue),
- 3) *l'action en langue* (dont l'efficacité est fonction de la dite « composante pragmatique de la compétence de communication »),
- 4) *les activités langagières* (actuellement au nombre de six : compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite, interaction, médiation).

2.7.1. L'action sociale

Un certain consensus semble s'être dégagé parmi les spécialistes en pédagogie générale³³ pour décrire la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la

³² Il faut distinguer entre la *définition* d'un concept, qui est sa détermination la plus abstraite possible, et sa *description*, où le concept reçoit des caractéristiques concrètes en fonction de l'auteur et de son environnement. Ainsi, la tâche d'apprentissage peut être définie comme une unité de sens au sein de l'activité d'apprentissage, mais pour les communicativistes elle est forcément une tâche communicative, alors qu'en didactique des langues il existe de nombreux autres types de tâches. Cf. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/>.

³³ L'expression de « pédagogie générale » est utilisée couramment en France pour distinguer l'approche généraliste des pédagogues de celle des didacticiens, spécifique à chaque matière enseignée.

Christian PUREN, « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir »

combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (TARDIF Jacques 2006, p. 22).³⁴

C'est un « savoir-agir complexe » de ce type qui est mis en œuvre dans la vie et le travail en société auxquels l'enseignement scolaire a pour mission de préparer les élèves, et on comprend par conséquent que les pédagogues scolaires soient très favorables à une telle « approche par (les) compétences »³⁵, parfaitement adaptée, selon Philippe PERRENOUD³⁶, « à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne », permettant de relier les savoirs des élèves « à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets », ou encore « à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école », de manière à ce que ces savoirs soient « mobilisables dans la vie et dans le travail »

Cette approche par compétences est d'ailleurs devenue en France l'orientation officielle de l'enseignement obligatoire depuis la publication dans le *Bulletin Officiel* du ministère de l'Éducation nationale, en 2006, du *Socle commun de connaissances et de compétences*.³⁷ L'Annexe de ce document présente les sept compétences qui composent ce Socle : 1) la maîtrise de la langue française, 2) la pratique d'une langue vivante étrangère, 3) les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, 4) la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, 5) la culture humaniste, 6) les compétences sociales et civiques, 7) l'autonomie et l'initiative.

La présentation de la compétence n° 6 (« les compétences sociales et civiques ») comporte deux parties :

- « A. Vivre en société » : « L'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective ».
- « B. Se préparer à sa vie de citoyen » : « L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de devenir des acteurs responsables de notre démocratie. »

Quant à la seconde partie de la compétence n° 7 (« l'initiative »), on peut constater que le rédacteur la relie entièrement à la démarche de projet :

Compétence n° 7 (B), L'esprit d'initiative, Capacités :

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

On comprendra qu'un mouvement pédagogique comme le CRAP³⁸ ait pu soutenir fortement une telle approche pour l'ensemble des disciplines scolaires, avec la publication, depuis 2007, de deux numéros des *Cahiers pédagogiques* (en 2009 et 2011), de deux Hors-série numériques (2007 et 2010) ainsi que d'un ouvrage dans la collection « Repères pour agir »

³⁴ TARDIF Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal (Québec), Chenelière Éducation, 2006, 363 p.

³⁵ On trouve utilisées les deux expressions. Je parlerai dans la suite de mon article d'« approche par compétences ».

³⁶ PERRENOUD Philippe, « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? En ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.rtf (dernière consultation 6 octobre 2012).

³⁷ B.O. n° 29 du 20 juillet 2006, <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (dernière consultation 6 octobre 2012).

³⁸ Le CRAP, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, est avec le GFEN l'un des mouvements pédagogiques les plus connus et actifs en France, et l'éditeur de la revue *Cahiers pédagogiques* (voir <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article331>).

(ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, HATEM Rolande, *Travail par compétences et socle commun*, 2009). On comprendra aussi, je pense, que ce soit l'approche que j'ai personnellement privilégiée et impulsée en didactique scolaire des langues-cultures depuis la publication du *CECRL*, parce qu'elle me semble parfaitement adaptée à la nouvelle finalité de formation d'un *acteur social* que ce document du Conseil de l'Europe assigne désormais à l'enseignement-apprentissage scolaire des langues (cf. le fameux paragraphe de la page 15 de l'édition Didier de 2001).

Même si on partage largement les valeurs, les finalités et les objectifs du CRAP, on ne peut toutefois qu'être critique devant la manière dont cette approche par compétences est conçue pour l'enseignement des langues dans ce Socle. On voit en effet très clairement, dans la présentation de la compétence n° 2 (« la pratique d'une langue vivante étrangère »), que les rédacteurs ont en tête l'approche communicative, en ce qui concerne l'enseignement de la langue, et, en ce qui concerne l'enseignement de la culture, l'approche qui est historiquement liée à l'approche communicative, à savoir l'approche interculturelle :

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est savoir l'utiliser de façon pertinente et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans des situations courantes de la vie quotidienne [...].

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il favorise :

- *le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;*
- *l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.*

Pour la compétence en langue, les auteurs du Socle commun – ou plus exactement, je pense, les auteurs de cette partie du Socle... – en restent donc à une configuration didactique qui est antérieure aux deux nouvelles configurations émergeant dans le *CECRL* – celle du vivre ensemble, avec les compétences plurilingue³⁹ et pluriculturelle ; et celle du travailler ensemble, avec la compétence de l'agir social –, toutes compétences qui sont précisément en adéquation parfaite tant avec la conception pédagogique de l'approche par compétences qu'avec la finalité éducative de l'enseignement scolaire. L'une des explications de ce surprenant décalage est que le Socle est d'abord et avant tout considéré – du moins en langues – comme un instrument d'évaluation⁴⁰, et que l'évaluation est conçue exclusivement, dans le *CECRL*, sur la base de l'approche communicative (j'y reviens *infra* au [chapitre 2.7.2](#)).

Pour les pédagogues, donc, la compétence est la capacité d'agir complexe exigé par la vie et le travail en société. C'est ce qui semble être aussi la conception des auteurs du *CECRL* dans le seul passage où ils décrivent la perspective actionnelle, où ils opposent explicitement l'agir de référence de l'approche communicative – l'acte de parole, qui est un agir de l'un sur l'autre par la langue – aux tâches réalisées par des « acteurs sociaux » : « 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. » (p. 15) La description qu'ils donnent du concept de « tâche » dans la phrase suivante reprend d'ailleurs comme caractéristique cette même action sociale : « 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 les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (*ibid.*)

C'est cette interprétation de la compétence comme capacité d'agir social qui a été la mienne dans les propositions que j'ai faites, depuis une dizaine d'années, d'élaboration

³⁹ On aura noté que le Rédacteur du Socle ne prend en considération que la pratique d'une langue étrangère.

⁴⁰ Cf., dans ce document, « La définition du socle commun [...] se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie. »

méthodologique de la perspective actionnelle (je reviens sur cet objet didactique *infra* au [chapitre 2.8](#)).

2.7.2. L'acte de parole

Or, paradoxalement, l'agir de référence dans les échelles de compétences du CECRL n'est pas l'action sociale, mais l'acte de parole, comme on le voit dans les descripteurs des niveaux A1 à B2 :

UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale (p. 25)

2.7.3. L'action en langue

Par ailleurs, les auteurs du CECRL proposent leur propre modèle de la composante pragmatique de la compétence de communication. On y trouve bien sûr les actes de parole, mais aussi les composantes discursive et textuelle :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. (p. 18)

Dans l'échelle globale de la page 25 du CECRL, ces autres composantes de la compétence pragmatique n'apparaissent clairement que dans les descripteurs du niveau C1 (je souligne) :

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

Mais le critère de compétence pragmatique est tout naturellement conçu de manière bien plus large – de manière à évaluer l'efficacité de l'action réalisée en langue – et utilisé systématiquement pour tous les niveaux de certification, dans les deux diplômes français qui évaluent l'efficacité de l'activité professionnelle réalisée en langue, l'un en entreprise – il s'agit

Christian PUREN, « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir »

du DCL, Diplôme de Compétence en langue⁴¹ – l'autre à l'université – il s'agit du CLES, Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur.⁴²

Voici par exemple les contenus du critère pragmatique utilisés dans l'évaluation de tous les candidats au DCL, quel que soit le niveau visé, en particulier parce qu'y sont naturellement intégrés les critères d'efficacité dans la gestion de l'information, et pas seulement d'efficacité dans la communication⁴³ (je souligne) :

Critères pragmatiques phase 3/4 : Interaction à l'oral

Qualité de la production (présentation de soi, du choix effectué)

Questionnement (**recherche d'informations complémentaires**)

Interaction (mise en œuvre, réactivité)

Adaptation à l'environnement (rôle, règles culturelles)

Critères pragmatiques phase 5 : Travail de rédaction

Qualité de la présentation et de la communication (présentation formelle, formulation)

Qualité de l'information (exactitude, organisation)

Réalisation de la mission (rôle et adaptation à l'environnement)

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/DCL/45/9/nouveau_profil_candidat_190459.pdf (dernière consultation 6 octobre 2012))

2.7.4. Les activités langagières

Enfin, les « compétences » sont parfois interprétées simplement en tant que capacités à effectuer les différentes « activités langagières » : on parlera alors des « compétences de compréhension de l'écrit et de compréhension de l'oral », et des « compétences d'expression écrite et d'expression orale ». On trouve cette conception mise en œuvre dans l'organisation des « groupes de compétences » officiellement instaurés dans l'enseignement scolaire français des langues⁴⁴, ainsi que dans l'ouvrage de Jean-Claude BEACCO *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues* (Paris : Didier, 2007).⁴⁵ Je renvoie mes lecteurs aux critiques faites dans les deux articles cités en note de bas de page à cette interprétation aussi surprenante que régressive.

Conclusion du chapitre 2.7

Je laisse mes lecteurs juges pour savoir si je suis vraiment parvenu, comme je me le proposais dans l'[introduction](#) de ce chapitre 2.7, à « mettre un peu d'ordre » dans les confusions actuelles sur le concept de « compétences » en langue.

Ce qui est certain, en tout cas, c'est que ces confusions sont d'autant plus dommageables que toute l'évaluation scolaire s'appuie désormais sur les « échelles de compétences » du CECRL, et qu'on observe une dérive qui consiste à les utiliser non seulement pour les évaluations sommatives de fin d'année, mais pour les évaluations formatives en cours d'année, au mépris de la complexité des fonctions de l'évaluation en enseignement scolaire⁴⁶, et avec le risque de

⁴¹ Site officiel : www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html.

⁴² Site officiel : www.certification-cles.fr/.

⁴³ Cf. mon article opposant « compétence communicative » et « compétence informationnelle » : « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.

⁴⁴ Cf. mon article critique intitulé « À propos des "groupes de compétences" », pp. 271-281 in : ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors-série numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010h/>.

⁴⁵ Cf. le compte rendu critique de cet ouvrage par Jean-Jacques RICHER dans *Les Langues modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin, pp. 86-88.

⁴⁶ Cf. mon article analysant « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », publié dans un numéro des *Langues modernes* (n° 2/2001, avr.-mai-juin) consacré à l'« évaluation et certification en langues ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>.

démotiver les élèves les plus faibles, renvoyés ainsi en permanence à la distance les séparant des exigences institutionnelles terminales.

On en revient de ce fait à une conception de l'enseignement directement et étroitement basée sur des objectifs prédéfinis de manière très analytique, comme l'y incitent d'ailleurs les « échelles de démonstration » du *CECRL* (regroupées pp. 158 *sqq.*), qui proposent des descripteurs de compétence sur des domaines différents (activités langagières, types de textes, situations de communication, stratégies), avec pour chaque domaine des critères différents. Les amateurs de micro-découpe de contenus langagiers peuvent s'en donner à cœur joie, mais cette conception constitue clairement une régression pédagogique, avec comme conséquences prévisibles les effets pervers bien connus de la « pédagogie par objectifs » qui a été à la mode en pédagogie générale dans les années 80, et à laquelle l'enseignement des langues avait par bonheur échappé à l'époque.

Cette dérive n'est pas seulement observable actuellement dans l'enseignement des langues, si j'en crois le texte d'orientation du numéro de *Dialogue* « Éducation et politique », dont le premier paragraphe, après le passage cité *supra* dans l'Introduction du présent article, continue et se termine ainsi : « Cette école multiplie les évaluations qui fragilisent les sujets. Une telle modernité épouse l'idéologie de l'enfermement sur soi et la dégradation de l'estime de soi. » Cette dérive explique et justifie à elle seule les réserves et les oppositions résolues qu'ont suscité et continuent à susciter, parmi les pédagogues et enseignants français, la conception et la mise en œuvre du fameux « Livret de compétences ». ⁴⁷ Le dernier des nombreux épisodes connus par ce Livret, qui a déjà subi de nombreuses modifications, est la toute récente décision qui a été prise non de le supprimer, mais de le « simplifier » ⁴⁸ : même si « le principe selon lequel seule la validation des compétences est obligatoire est réaffirmé », on peut constater qu'il s'agit de revenir sagement à une évaluation moins parcellarisée, plus globale. ⁴⁹

On peut trouver aussi, dans les lignes citées *supra* du texte d'orientation de *Dialogue*, une critique des effets individualisants de ces évaluations, alors que l'une des missions du système scolaire est de former des citoyens certes autonomes, mais aussi solidaires. Le même type de critique peut être adressé au *CECRL*, dont les descripteurs de compétence n'intègrent pas cette dimension collective pourtant essentielle à la formation d'un acteur *social*.

2.8. La perspective actionnelle

L'impulsion initiale de la perspective actionnelle est venue en 2011 du *CECRL*, qui a proposé comme nouvel objectif/finalité) sociale de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures la formation d'un futur « acteur social », tout en considérant les élèves comme des acteurs sociaux à part entière dans l'espace et le temps de la classe, et dans leur activité collective d'apprentissage dans leur microsociété classe.

Or il s'agit là de la finalité et du principe pédagogique qui sont à la base même de la dite « pédagogie de projet », de sorte qu'il y a actuellement, en didactique des langues-cultures, une conjonction remarquable – qui n'existait pas dans la configuration antérieure, celle de

⁴⁷ Voir *Enseignements primaire et secondaire. Évaluation. Livret personnel de compétences. B.O. n° 27 du 8 juillet 2010. Arrêté du 14-6-2010, J.O. du 1-7-2010. En ligne, dernière consultation 10 octobre 2010 : <http://www.education.gouv.fr/cid52377/mene1015788a.html>.*

⁴⁸ cf. B.O n° 35 du 27 septembre 2012, *Enseignements primaire et secondaire. Livret personnel de compétences. Simplification pour l'année 2012-2013. Note de service n° 2012-154 du 24-9-2012. En ligne, dernière consultation 10 octobre 2012 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61611.*

⁴⁹ 1. Dans le cas des élèves ne rencontrant pas de difficultés particulières, l'attribution du socle repose uniquement sur la validation des sept compétences, sans que soit exigé le renseignement des domaines et des items du livret personnel de compétences.

2. Lorsqu'il s'avère que l'acquisition d'une compétence est discutée, les équipes pédagogiques ne renseignent que les domaines et non plus les items (26 domaines, pour le palier 3, contre 97 items au total).

l'approche communicative – entre un projet politique, d'une part, et d'autre part un projet éducatif que le GFEN (avec son Secteur Langues), et les autres mouvements pédagogiques tels que l'ICEM-(Institut Coopérative de l'École Moderne-Pédagogie Freinet, avec son Groupe Langues vivantes) et le CRAP-*Cahiers pédagogiques* ne peuvent me semble-t-il que défendre : qu'il me suffise ici de reproduire les deux citations actuellement mis sur le site du GFEN⁵⁰ en exergue de son dernier « texte d'orientation » :

L'Éducation Nouvelle prépare chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme. Principe de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, 1921

Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action. Henri Wallon

Je ne présenterai pas ici la perspective actionnelle, qui a donné lieu de ma part à de nombreux publications disponibles sur mon site www.christianpuren.com On peut les classer en deux catégories, selon qu'elles relèvent plutôt d'une présentation de ce nouvel objet didactique en lui-même, ou plutôt d'une présentation en opposition avec l'approche communicative.⁵¹

2.8.1. Présentation de la perspective actionnelle en elle-même

- Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.
- « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de *Rond-point 1* (Difusión, 2004) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009g/>.
- « Mise en œuvre de la perspective actionnelle : analyse comparative de la tâche finale dans deux manuels de FLE, *Latitudes 1* (2008) & *Version Originale 1* (2009) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011d/>.
- « Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011) », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>.

2.8.2. Présentation de la perspective actionnelle en opposition avec l'approche communicative

J'ai donné les références de ces documents *supra* au [chapitre 2.5](#). Je reprends dans le tableau ci-dessous les caractéristiques de l'approche communicative que je présentais dans ce chapitre 2.2, en ajoutant en face celles de la perspective actionnelle :

Approche communicative	Perspective actionnelle
1) Les objectifs des unités didactiques sont des objectifs de communication définis en termes de contenus notionnels-fonctionnels et de situations de communication.	1) Les objectifs des unités didactiques sont des objectifs actionnels définis en termes d'action(s) que les apprenants sont invités à réaliser.
2) La langue en tant qu'instrument de communication est découpée en cinq activités langagières : compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite, interaction orale.	2) La langue en tant qu'instrument de communication est mise au service de l'action, laquelle peut demander des articulations et combinaisons variées d'activités langagières.
3) La gestion de l'information se centre sur la communication langagière, laquelle tend à se réduire à de la transmission d'informations.	3) La gestion de l'information comprend toutes les activités du « cycle de maîtrise de l'information ».
4) La communication a le double statut de moyen privilégié et d'objectif final : les activités de communication en classe se terminent par conséquent lorsque l'information a été correctement transmise.	4) La communication est un moyen, mais l'objectif final est l'action commune (la « co-action »).

⁵⁰ http://www.gfen.asso.fr/fr/texte_d_orientation_2010 consultation 29 janvier 2012.

⁵¹ Je signale aussi que j'ai publié sur mon site, à partir de mes articles et conférences sur la question, des « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011c/>.

<p>5) La rupture entre la situation d'usage (la société étrangère où l'on parle avec des étrangers en L2) et la situation d'apprentissage scolaire (où l'on est dans son pays entre apprenants parlant la même L1) impose la simulation comme mode central d'activité langagière.</p>	<p>5) Il y a homologie naturelle entre la situation d'usage (la société multilingue et multiculturelle où cohabitent et co-agissent les citoyens) et la situation d'apprentissage scolaire : la classe est une microsociété multilingue (sont au moins en présence la L1 et la L2) et multiculturelle (sont en présence la culture d'enseignement et les cultures ou au moins les différents types et stratégies d'apprentissage) dans laquelle enseignant et apprenants doivent vivre et travailler en commun. La langue étrangère y est la langue de travail par <i>convention</i>.⁵²</p>
<p>6) L'entraînement à la communication se fait au sein du type de groupe permettant de la démultiplier au maximum, à savoir le groupe de deux.</p>	<p>6) L'entraînement à l'action sociale se fait au sein du groupe-classe dans son entier.</p>
<p>7) La dimension essentielle de l'apprentissage est de type individuel : dans le groupe de deux, l'interaction est en réalité une interaction interindividuelle ; le groupe-classe est principalement utilisé comme un prétexte à démultiplier à nouveau la communication en classe (chaque groupe de deux informe la classe du résultat de son travail) ; l'autonomie est conçue uniquement en tant qu'autonomie individuelle ; la question de la culture d'apprentissage est conçue uniquement sur les modes des styles individuels et des stratégies individuelles d'apprentissage.</p>	<p>7) Le groupe de référence est celui au sein duquel se réalisent les coactions » (actions à dimension collaborative et objectif collectifs), c'est-à-dire le groupe-classe, même si les activités en grand groupe sont préparées et réalisées par des activités en groupes restreints (dimension coopérative)⁵³ ; l'autonomie recherchée est aussi celle des groupes restreints et du groupe-classe en tant que tel ; la culture d'apprentissage est conçue d'abord en fonction de la nécessité première de négocier une stratégie collective d'enseignement-apprentissage.</p>
<p>8) La culture est elle-même traitée sur le mode communicatif : contrairement à ce que qu'aurait impliqué l'approche interculturelle (un travail des élèves sur la composante interculturelle de la composante culturelle, c'est-à-dire sur leurs représentations, il s'agit principalement d'un travail sur sa composante métaculturelle (les connaissances transmises par les documents authentiques).</p>	<p>8) La culture principalement visée est la « co-culture » ou culture d'action commune, c'est-à-dire l'ensemble des conceptions partagées par et pour l'action collective. Cette culture d'action correspond à la composante « co-culturelle » de la compétence culturelle.</p>

2.8.3. Deux remarques complémentaires

Deux remarques me semblent nécessaires pour compléter cette présentation succincte de la perspective actionnelle comme objet repérable de la situation actuelle en didactique des langues-cultures :

1) De même que les certifications DLC et CLES (cf. *supra* [chapitre 2.7.3](#)) sont des certifications « actionnelles » du fait qu'elles attestent de la capacité à utiliser la langue dans le cadre d'une action sociale (celle d'un employé dans une entreprise pour la première, celle d'un étudiant dans son université, pour la seconde), de même les problématiques du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), FOU (Français sur Objectifs Universitaires) et autres FLI (Français Langue d'Insertion)⁵⁴ relèvent à mon avis de la perspective actionnelle, puisque dans tous ces cas il s'agit de préparer les apprenants non pas à une langue de communication qu'ils utiliseraient ensuite eux-mêmes pour leur action sociale dans leur milieu de travail, mais à une

⁵² Cf. « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », Chap. 4 « L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention », pp. 8-9, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

⁵³ On parle de *collaboration* lorsque le travail est réalisé constamment en grand groupe, et de *coopération* lorsqu'elle le travail est divisé et plusieurs parties qui sont réalisées chacune par un groupe différent, avant d'être finalement mises en commun.

⁵⁴ Sur cette dernière appellation, et la polémique que le concept lui-même et les décisions ministérielles qui l'ont accompagné ont créé cette année et l'année passée, cf. la rubrique « FLI » sur mon site : <http://www.christianpuren.com/fli/>.

Christian PUREN, « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir »

langue d'action sociale. Pour certains types de publics, certains didacticiens de FLE ont proposé par ailleurs le concept de « français langue professionnelle ».⁵⁵

2) Le projet constitue la forme la plus aboutie – parce que la plus en homologie avec la forme d'action actuellement considérée comme la plus pertinente et adéquate d'action sociale – de la mise en œuvre de la perspective actionnelle en classe de langue. Mais la dite « pédagogie de projet » exige pour sa mise en œuvre concrète d'être combinée avec d'autres types de pédagogie elles aussi bien connues en pédagogie générale, à savoir la pédagogie de groupe, la pédagogie de contrat et la pédagogie différenciée. La didactique des langues revient ainsi, après la parenthèse historique qu'aura représentée l'approche communicative, aux grandes orientations de la pédagogie générale, et l'aménagement de ce retour devrait être à mon avis, pour les années à venir, la priorité des recherches et expérimentations en didactique des langues-cultures.

2.9. Les didactiques du plurilinguisme

Parmi les orientations politiques et les méthodologies empiriques, « de terrain », les « experts » auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*⁵⁶ publié par le COE en 2010 font ainsi l'inventaire, au titre de la composante méthodologique des « composantes de la planification curriculaire » (p. 14), de toutes les « démarches et activités d'apprentissage pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle » (pp. 105-109) :

Double immersion (Dual Language Education – Enseignement bilingue voire trilingue, CLIL / EMILE, Language Across the curriculum – Didactique intégrée des langues (DIL) – Pédagogie intégrée des langues – Language awareness (UK) – Éveil aux langues (FR) – Éveil et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) (CH) – Intercompréhension – Pédagogie de la rencontre – Mobilité virtuelle – Démarche interculturelle – Curriculum minimum (une semaine) – Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières. (Annexe V, pp. 105-110 ; je reprends textuellement les titres de la première colonne verticale de ce tableau.)

On voit qu'il s'agit là d'une énumération d'objets extrêmement hétéroclites – regroupant non seulement des « didactiques » proprement dites, mais aussi des objectifs, de types de cursus, des dispositifs, des procédés et même des types de support, la seule composante commune étant qu'ils relèvent d'une même visée politique de diversification des langues apprises. Ils sont effectivement au service d'une « éducation plurilingue », mais pas obligatoirement de « l'éducation interculturelle », pour laquelle on voit d'ailleurs qu'une démarche spécifique est citée dans la liste. On peut par exemple imaginer un enseignement intensif d'une langue sur une semaine qui ne viserait qu'une compétence de communication langagière « de survie », ou encore l'usage de supports plurilingues pour un simple enrichissement plus ou moins ponctuel d'informations techniques.

Autant dire que l'orientation exclusive prise depuis le milieu des années 2000 par les « experts » de la Division des Politiques Linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe (COE) est très surprenante, qui ne parle plus que d'« éducation plurilingue et interculturelle », et semblent avoir complètement abandonné la perspective actionnelle. Celle-ci ferait même désormais l'objet de réserves explicites, si du moins j'interprète bien ce passage d'une intervention récente de l'un des membres de cette DPL, Jean-Claude BEACCO, à l'occasion d'un séminaire européen à Strasbourg :⁵⁷

⁵⁵ Cf. par exemple le dossier bibliographique publié en juillet 2012 par le CIEP (dernière consultation 11 novembre 2012) : <http://www.ciep.fr/biblio-flash/docs/biblio-flash-francais-langue-professionnelle-n-10.pdf>.

⁵⁶ Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, septembre 2010. En ligne, dernière consultation 10 octobre 2012 : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

⁵⁷ « Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives », Texte présenté lors du Séminaire sur « *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle* », Strasbourg 29-30 novembre 2011 www.coe.int/lang/fr.

Christian PUREN, « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir »

*Car les enseignements de langues **peuvent tendre à être limités** à des objectifs fonctionnels (communiquer **pour faire**) et à minimiser ainsi des objectifs comme « communiquer pour apprendre » ou « communiquer pour comprendre (le monde) ». (p. 1)*

Je souligne : on appréciera la prudence extrême et linguistiquement un peu acrobatique de la première formule soulignée, prudence parfaitement compréhensible de la part de l'auteur : je me demande d'où il aurait pu tirer une connaissance aussi générale de ce qui se passe dans les pratiques d'enseignement de toutes les langues pour tous publics à tous niveaux dans toutes les institutions et organismes à l'échelle de toute l'Europe... Et tous les pédagogues qui dans le passé ont milité pour les méthodes actives, le *learning by doing* ou la pédagogie de projet, seraient sans doute stupéfaits de constater que certains peuvent considérer comme une régression le fait de passer du « communiquer pour communiquer » (comme dans l'approche dite précisément pour cela « communicative ») à un « communiquer pour faire », et opposer le « faire » à l'« apprendre » et au « comprendre ». Je repense à cette idée de Gianbatista Vico que j'ai mise en exergue à un article de 2006⁵⁸ : « L'*ingenium*, cette étrange faculté de l'esprit qui est de relier, a été donné aux humains pour comprendre, autrement dit pour faire. » (p. 136)⁵⁹

Les institutions scolaires n'ont pas attendu les années 2010 et les « experts » de la DPL du COE, en France et ailleurs en Europe, pour préconiser dans l'enseignement des langues l'« apprendre à apprendre » ; et la « compréhension du monde » (par la découverte d'autres cultures) fait partie depuis très longtemps des finalités de l'enseignement scolaire des langues. J'ai même constaté pour ma part, dans mes recherches sur l'histoire de la didactique des langues en France, que c'est parfois à l'inverse l'objectif pratique qui a été sacrifié sur l'autel des finalités culturelles, le Ministère français de l'Éducation se plaignant de manière constante depuis des décennies que élèves se sont pas suffisamment formés à une communication au service des activités de la vie quotidienne.

On peut craindre que l'institution scolaire française ne veuille imposer dans les années à venir le nouveau projet politique européen d'« éducation plurilingue et interculturelle » –, et qu'elle ne le fasse avec le même degré d'improvisation et d'insuffisance dans le suivi et l'évaluation que la perspective actionnelle, alors même que ce projet touche au cœur de métier des enseignants... **de langues**, et qu'il implique, avec ses multiples « didactiques du plurilinguisme », un éclatement inédit des objectifs, dispositifs et modes d'enseignement.⁶⁰

Conclusion du chapitre 2

La situation didactique actuelle telle que je l'ai décrite dans ce chapitre peut se résumer en énumérant les quatre grands phénomènes liés entre eux qui l'affectent :

- 1) la diversification (pour ne pas dire l'explosion) des objectifs et situations d'usage de référence ;
- 2) en conséquence, la coprésence des quatre dernières configurations (les trois dernières apparaissent explicitement dans le *CECRL*), qui couvrent l'essentiel de cette diversité d'objectifs et de situations d'usage de référence ;
- 3) l'éclectisme des modèles de construction méthodologique ;
- 4) en conséquence des précédents phénomènes, la multiplication d'objets didactiques de toutes sortes, de nature et de tailles très diverses.

⁵⁸ « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.

⁵⁹ VICO Gianbatista, *De l'antique sagesse de l'Italie* (1710), traduction J. Michelet, 1835. Rééd. Paris : GF-Flammarion, 1993, p. 136.

⁶⁰ Pour une critique développée des orientations actuelles de la DPL du COE, voir l'ouvrage de Bruno MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.), et le compte rendu que j'en fais sur mon site (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>).

Même s'ils sont apparus successivement au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures, comme nous l'avons vu, tous ces objets didactiques sont actuellement actifs, dans les formations, les pratiques de classe et les manuels, parce qu'ils correspondent à des environnements différents...

– ... *pour des apprenants différents*

Aux deux extrémités d'un cursus de formation, on pourra ainsi recourir à l'« éveil aux langues » (une des formes de mise en œuvre des « didactiques du plurilinguisme ») pour sensibiliser les enfants à des langues différentes et les motiver au plurilinguisme ; et à la perspective actionnelle pour former de futurs professionnels à agir en langue étrangère dans leur entreprise.

– ... *ou pour les mêmes apprenants*

On retrouve ainsi la méthodologie des documents authentiques dans tous les manuels communicatifs, et elle redevient même l'objet méthodologique principal dans les manuels de niveau B2 et C1 ; même si l'on prépare les apprenants à communiquer plus tard avec des étrangers, il serait impensable en effet de ne pas exploiter la possibilité de leur faire déjà prendre contact en classe avec la culture étrangère par l'intermédiaire de documents authentiques.

Conclusion générale

De nombreuses conclusions différentes peuvent être tirées à la fin d'un article traitant d'un thème aussi général que celui-ci, et mes lecteurs tireront certainement d'eux-mêmes celles qui leur semblent les plus pertinentes. Pour ma part, j'ai choisi de revenir à la conclusion que j'avais proposée pour la version longue de cet article publié en ligne dans le numéro de la revue *Dialogue*. Ce numéro s'intitule, comme je l'ai dit dans mon avant-propos, « Éducation et politique, histoire ancienne, enjeux d'avenir », et les rédacteurs de la revue se proposaient, dans leur texte d'orientation envoyé aux collaborateurs, de « donner un éclairage sur l'articulation entre les projets éducatifs, les modalités et pratiques d'enseignement, et leur contexte idéologique et politique ». Je reprends donc ci-dessous l'intégralité de cette conclusion.

Le pilotage de l'enseignement scolaire des langues à partir des propositions du COE, qui influence fortement depuis une décennie la politique linguistique française et les orientations didactiques et méthodologiques de l'enseignement des langues dans ce pays, doit faire l'objet d'un véritable débat scientifique et d'un vrai débat démocratique, auxquels il a jusqu'ici complètement échappé. Or :

– Les instructions officielles de l'enseignement des langues en France sont, depuis le milieu de la décennie passée, « adossées » aux niveaux et descripteurs de compétence du *CECRL*, avec des implications très concrètes sur les modes d'enseignement et d'évaluation, lesquels ont été imposés de manière autoritaire et bureaucratique, sans que la formation et même l'information des enseignants soient assurées correctement, et sans que soit réglée la contradiction entre d'une part la nouvelle logique d'évaluation – par les compétences, et certificative –, et d'autre part les modalités des épreuves de langues au baccalauréat ainsi que l'évaluation continue toujours exigée des enseignants tout au long de l'année.

– Alors même que son élaboration n'est pas terminée et que sa mise en œuvre dans les manuels et les classes ne fait que commencer, la perspective actionnelle est abandonnée, ou du moins son « service après-vente » n'est plus assuré.

– Enfin, un nouveau projet politique différent – « l'éducation plurilingue et interculturelle » – est proposé depuis quelques années par la Division des Politiques Linguistiques du COE, dont on peut penser, étant donné ce que l'on a pu constater pour le précédent, que l'institution voudra l'imposer à son tour, mais qu'elle le fera avec le même degré d'improvisation et d'insuffisance dans le suivi et l'évaluation, alors même qu'il touche au cœur de métier des

enseignants... **de langues**, et qu'il implique, avec ses multiples « didactiques du plurilinguisme », un éclatement inédit des objectifs, dispositifs et modes d'enseignement.

La vigilance des associations et mouvements pédagogiques ainsi que leur exigence d'un débat démocratique avant toute importation inconsidérée d'orientations didactiques concoctées par des « experts » en situation d'irresponsabilité parfaite (ils peuvent faire fi *a priori* des contraintes de mise en œuvre sur le terrain et n'ont pas à rendre compte *a posteriori* des conséquences pratiques de leurs recommandations), cette vigilance et cette exigence sont d'autant plus nécessaires que ces orientations didactiques renvoient forcément à des orientations politiques et idéologiques, et qu'elle peuvent donner lieu à des dérives.

À titre d'illustration, je proposerai quelques remarques sur quelques-unes des « étapes dans l'élaboration d'un curriculum » présentées au chapitre 2.1.3 (pp. 28-29) du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (voir supra note 26) :

Étapes	Remarques
<p>[...]</p> <p>– <i>caractérisation de la situation sociolinguistique concernée et celle des répertoires langagiers individuels des apprenants</i></p> <p>Analyse des besoins langagiers</p>	<p>On comprend que l'on cherche à partir de la réalité des élèves (principe pédagogique de base). Cependant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il ne faut pas oublier cependant qu'il s'agit aussi de leur donner les moyens d'échapper à leurs déterminismes sociaux (<i>e-ducare</i> = conduire au-delà). – Il faut aussi veiller à ce que ces étapes n'aboutissent pas à légitimer des filières de sélection précoce sur la base d'une sélection sociale.
<p>[...]</p> <p>– <i>élaboration des documents programmatiques tenant compte des contraintes (volume horaire d'enseignement disponible, nombre d'apprenants par groupes, ressources techniques telles que manuels, matériel d'enseignement, espaces et locaux), spécifiant les méthodologies d'enseignement, la nature des activités de classe, les domaines, situations de communication, genres de discours pris en charge dans l'enseignement, les formes des séquences didactiques ou des modules d'enseignement, ainsi que des indications sur la répartition linéaire des contenus d'enseignement</i> (je souligne)</p>	<p>Telle qu'elle présentée ici, cette étape remet en question le principe de la liberté pédagogique des enseignants, liberté nécessaire tout autant d'un point de vue de cohérence idéologique (un enseignant exécutant ne peut former de futurs citoyens responsables) que d'efficacité pratique (la complexité ne peut être gérée qu'en temps réel sur le terrain).</p>

Ces quelques remarques, comme l'ensemble de mon texte, se veulent une participation personnelle à un débat démocratique, totalement absent depuis ces dernières années, sur les orientations politiques et didactiques dans l'enseignement scolaire français des langues. L'analyse historique montre que ce sont les usages sociaux auxquels on veut préparer les élèves qui y déterminent fondamentalement toutes les configurations didactiques. On ne reviendra certainement plus à une configuration unique, comme il en existait dans le passé, parce que les usages sociaux se sont fortement différenciés, et que l'on pense légitime d'y préparer les élèves. Mais étant donné la redoutable efficacité du système scolaire français à sélectionner les élèves sur des critères qui se révèlent à l'analyse des critères sociaux, on peut craindre que les différenciations curriculaires dans l'enseignement des langues ne viennent finalement reproduire et renforcer les différences sociales. C'est ce risque majeur, auquel cet enseignement n'a pas échappé dans les années passées (cf. le choix de langues peu enseignées ou de langues renforcées pour constituer des « filières d'excellence »), qui exige de tous les collectifs d'enseignants de langue en France, dans les prochaines années, la plus grande vigilance.