

La perspective actionnelle Vers une nouvelle cohérence didactique

CHRISTIAN PUREN (France)

Un nouveau paradigme d'intégration du changement se met peu à peu en place en didactique des langues. Christian Puren le met en exergue et retrace à cette occasion les successives pratiques mises en œuvre depuis les débuts de la didactique des langues. Petite analyse diachronique...

Deux des grands problèmes structurels que l'enseignement formel des langues a constamment cherché à résoudre sont la nécessité de découper le flux du processus d'enseignement/apprentissage en des segments successifs relevant d'un même modèle de cohérence, alors même que l'objet de ce processus est composé de domaines multiples et hétérogènes - compréhensions/expressions écrites et orales, culture, grammaire, lexique, graphie et phonie et leurs relations - : c'est la problématique de l'unité didactique ; et celle de distribuer chronologiquement ces différents segments de la manière la plus efficace possible : c'est la problématique de la *progression didactique*.

Il faut pour cela nécessairement disposer de deux grands principes : un principe d'unité (de l'unité didactique), et un principe de chainage (d'une unité à l'autre).

J'ai proposé dans un article récent (Puren 2005) le concept d'« entrée » pour désigner la solution unique, que l'on trouve utilisée dans toutes les configurations didactiques depuis plus d'un siècle pour répondre à la question de la cohérence des séquences d'enseignement. L'« entrée », c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire à chaque nouvelle unité didactique, celui par lequel va commencer sa séquence, et qui va ainsi donner à la fois le sens de son parcours et du sens à son parcours.

L'histoire de la didactique scolaire des langues en France est marquée depuis un siècle et demi par une succession d'entrées différentes (voir encadré ci-contre) qui sont aisément repérables dans les titres mêmes des unités didactiques.



L'entrée par la grammaire

Voici la liste des premières unités du manuel de Charles Marquard Sauer, *Nouvelle grammaire espagnole* (Heidelberg-Paris, Groos Éditeur, 2^e éd. 1882) :

- Leçon 1 : De l'article
- Leçon 2 : Du pluriel des substantifs
- Leçon 3 : Déclinaison des substantifs
- Leçon 4 : Des prépositions
- Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)

On voit que dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'unité de chaque unité didactique était donnée par l'unicité du point de grammaire qui y était traité. La progression d'enseignement - le principe de chainage des différentes unités - était quant à elle empruntée à l'ordre canonique de la grammaire de référence (hérité de la grammaire latine).

L'entrée par le lexique

Voici le début de la table des matières d'un manuel des années 1900 :

- 1^{re} leçon : La salle de classe
- 2^e leçon : La cour
- 3^e leçon : La maison
- 4^e leçon : La place de la ville
- 5^e leçon : Le bazar
- 6^e leçon : Le parc de la ville
- 7^e leçon : Le jardin d'agrément
- 8^e leçon : Le jardin potager
- 9^e leçon : Le marché
- 10^e leçon : Les métiers

On voit qu'avec la méthodologie directe du début du XX^e siècle, ce n'est plus la grammaire mais le lexique qui sert d'entrée : l'unité didactique est donnée désormais par l'unicité du thème lexical. Les documents

privilegiés comme supports didactiques sont désormais les descriptions, parce c'est le type de texte qui supporte naturellement la plus grande densité de vocabulaire thématique.

Quant au principe de progression, il est emprunté à l'une des innovations pédagogiques dans l'enseignement primaire de la langue maternelle à la fin du XIX^e siècle, à savoir les « centres d'intérêt », qui partent de l'environnement le plus immédiat de l'élève (la classe où il se trouve) et s'en éloignent concentriquement jusqu'à aboutir aux domaines les plus généraux et les plus abstraits (« Vie sociale », « Qualités et défauts »,...).

Voici les consignes données dans l'Instruction officielle du 13 septembre 1890, qui annonçait la grande instruction directe du 7 juin 1902 :

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.

L'entrée par la culture

Avec la méthodologie active s'opère, à partir des années 1920 en France, un très fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues dès les débuts de l'apprentissage. Or il existe bien pour la culture des principes possibles de cohésion (géographiques, historiques ou plus largement thématiques : « Le Canada français », « La Révolution française », « La société du spectacle », « La francophonie »...) et un principe de progression (la chronologie), mais ils sont très délicats à combiner dans les premières années de l'apprentissage avec les cohésions et progressions grammaticales et lexicales, voire opposés : suivre la chronologie oblige ainsi à commencer par les textes et les contenus culturels les plus difficiles.

C'est la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite, dans les débuts de l'apprentissage, à partir d'un document textuel unique servant de support pour l'enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères. C'est le dispositif dit d'« intégration didactique maximale », dans laquelle l'unicité du document de base constitue l'unité de l'unité didacti-

que. Ces documents supports ne sont plus des descriptions, mais des récits, la culture étant présentée, comme le veut l'approche humaniste de l'époque, à travers la vie de personnages supposés représentatifs.

L'entrée par la communication

Voici, reclassés après coup en trois groupes significatifs, quelques titres du cours prototypique de la méthodologie audiovisuelle de première génération, *Voix et Images de France* (CRÉDIF-Didier, 1^{re} éd.1961) :

- 2^e leçon : La maison
- 4^e leçon : L'appartement
- 6^e leçon : La famille

- 9^e leçon : À la fenêtre
- 10^e leçon : Dans l'ascenseur
- 11^e leçon : Dans la rue
- 20^e leçon : À la poste
- 25^e leçon : Au café
- 26^e leçon : À l'hôtel
- 27^e leçon : Au restaurant

- 14^e leçon : En rangeant l'armoire
- 21^e leçon : Mme Thibaut fait ses courses
- 22^e leçon : M. Robin achète son journal

Le premier groupe de titres renvoie encore à l'ancienne entrée par le lexi-

que. Le second groupe correspond à la nouvelle entrée par la communication, et c'est pourquoi il est le plus important quantitativement. Ce qui commence ainsi à s'imposer comme unité de l'unité didactique, c'est un même dialogue de base dans lequel les mêmes personnes, dans le même lieu et pendant un même temps, communiquent sur un même thème de conversation. Il y a donc là cinq principes conjoints d'unité, celle choisie pour le titre (l'unité de lieu) renvoyant symboliquement à toutes les autres.

On voit aussi apparaître dans *Voix et Images de France*, de manière très moderne, un troisième groupe de titres (leçons 14-21-22) qui annoncent ceux qui vont se généraliser dans les années à venir avec la « perspective actionnelle » du *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)* de 2001 : l'unité annoncée de l'unité didactique y est en effet l'unité d'action.

L'entrée par l'action

Voici les titres et sous-titres des quatre premières unités didactiques du manuel *Rond-Point 1* (J. Labascoule, Ph. Liria, M. R. Rodriguez, C. Royer, Grenoble – PUG, 2004).

Unité 1. Qui sommes-nous ? Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES « ENTRÉES »

ENTRÉE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION	5 L'ACTION	
	Les exemples	Les documents			Les projets	
SUPPORTS DE RÉFÉRENCE	phrases isolées fabriquées ou authentiques	documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)	documents textuels authentiques (récits)	documents audiovisuels fabriqués (dialogues)	tous types de documents authentiques	documents fabriqués par les apprenants*
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	lire	décrire	« expliquer »**	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative	perspective actionnelle
PÉRIODES DE RÉFÉRENCE	...-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-...

* notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,...

** paraphraser, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer,...

et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.

Unité 2. Elle est très sympa. Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.

Unité 3. En route! Nous allons organiser des vacances en groupe.

Unité 4. Levez une jambe! Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.

Cette « entrée par l'action » est certainement promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'entrée naturelle dans les classes pour enfants, dans les classes « européennes » ou « bilingues » (dans lesquelles la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'enseignement/apprentissage d'une ou plusieurs autres matières scolaires) ainsi que dans d'autres dispositifs récents officiellement proposés ces dernières années dans l'enseignement scolaire français :

« itinéraires de découverte » (voir www.cndp.fr/seconaire/idd/) et autres « travaux personnels encadrés » (voir www.education.gouv.fr/sec/tpe.htm).

C'est aussi l'entrée la plus adéquate pour exploiter la potentialité didactique spécifique à l'Internet, qui est de mettre les élèves eux-mêmes immédiatement et directement en contact avec une masse énorme de documents authentiques en langue étrangère. Pour savoir sur quels sites se rendre, quels documents rechercher, lesquels sélectionner, quels copier-coller, montages et réécritures effectuer, ils doivent en effet impérativement, avant même d'allumer l'ordinateur et de se connecter, *savoir ce qu'ils doivent faire*. Alors que jusqu'à présent, en didactique des langues-cultures, comme il est écrit dans la Bible, « Au début était le Verbe », pour les élèves sur Internet, comme l'a proclamé Goethe en son temps, « Au début est l'action ». Jusqu'à présent, l'agir scolaire était instrumentalisé au service des documents, désormais ce sont à l'inverse les documents qui sont instrumentalisés au service de l'agir social.

Une nouvelle philosophie didactique

Il ne s'agit pas du tout de soutenir ici que la perspective actionnelle devrait remplacer désormais l'approche commu-

nicative, la méthodologie audiovisuelle ou même la méthodologie active dans les manuels, les classes et les contenus de formation. Car au-delà de l'émergence de cette toute nouvelle entrée, et bien plus fondamentalement, ce qui a changé ces dernières années en didactique des langues-cultures (du moins je l'espère), c'est notre conception du changement lui-même. Nous sommes en effet passés dans notre discipline :



- du *paradigme de l'optimisation* (on cherche les meilleures réponses dans l'absolu) et d'une *conception du progrès par substitution* (on remplace l'ancien par le nouveau puisque celui-ci est considéré comme meilleur) ;

- au *paradigme de l'adéquation* (on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe en leur apportant des réponses « assez bonnes » : c'est le *satisficing* de H. Simon 1969) et à une *conception du progrès par addition* : progresser, pour un enseignant, c'est être capable, face à la multitude de problèmes contextuels qui se posent à lui, non pas de mettre en œuvre telle ou telle nouvelle solution réputée meilleure en abandonnant les solutions anciennes, mais au contraire de mettre en œuvre un plus grand nombre de solutions différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser un maximum de questions, et c'est là, contrairement à la *méthodologie* (qui cherche les réponses aux problèmes), la fonction même de la *didactique* (qui « problématise », c'est-à-dire qui construit des ensembles complexes de questions).

À toutes ces différentes entrées que nous a léguées l'histoire de notre discipline, y compris la toute dernière, il faut désormais appliquer ces deux nouveaux paradigmes : la question n'est pas - n'aurait jamais dû être - de savoir quelle est la meilleure « entrée » dans l'absolu, mais quelles sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de

ces différentes entrées à l'intérieur d'unités didactiques construites en fonction de l'ensemble des paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage.

De la même manière, la question n'est plus de mettre en œuvre uniquement telle ou telle configuration didactique - fût-elle la dernière, en l'occurrence celle qui correspond à la « perspective actionnelle » du *CECR* -, mais de sélectionner, articuler et combiner les unes et les autres en fonction de la variété et variabilité des environnements didactiques.

Une part de cette responsabilité revient certes à l'Institution scolaire dans la définition des curricula, une autre aux formateurs, une autre aux éditeurs et concepteurs de manuels, mais de toute évidence la plus grande part devra être prise en compte par les enseignants eux-mêmes, pour des raisons très pragmatiques de pertinence et d'efficacité : ce sont les seuls en mesure de connaître en temps réel l'environnement didactique dans sa complexité. À l'opposé de toute logique hiérarchique et bureaucratique (fût-elle celle du Conseil de l'Europe...), il est temps désormais, avec les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (on les informe des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils sont d'emblée partie prenante d'une action collective d'innovation). ●

CHRISTIAN PUREN

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

cf. Fiche p. 91

BIBLIOGRAPHIE

- PUREN CHRISTIAN (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT*, 5-7 juin 2003 à Auch, Les Cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.
- PUREN CHRISTIAN (2005), « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre, pp. 41-44
- SIMON HERBERT A. (1969), *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, 230 pp. [1^{re} éd. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981]

ENTRÉES LIBRES

Objectifs

Repérer les approches et entrées proposées dans les manuels de langue.

Public

Enseignants et formateurs

Matériel

Lecture de l'article pp. 42 à 44.

L'organisation de l'apprentissage, des séquences d'enseignement, de la progression de l'élève dans sa découverte de la langue est régie par le principe de l'« entrée didactique ». Toutefois, tout comme les contenus évoluent, la manière dont enseignants mais aussi concepteurs de méthodes les abordent change.

L'histoire de la didactique scolaire des langues en France est marquée depuis un siècle et demi par une succession de méthodologies proposant ou préconisant différentes « entrées » didactiques, aisément repérables dans les titres mêmes des unités des manuels de langue. L'enjeu n'est pas de déterminer laquelle de ces entrées est la meilleure, ou la plus complète, mais bien de savoir les reconnaître afin d'être à même de les sélectionner, combiner et/ou articuler à l'intérieur de nos propres unités didactiques.

DES TITRES EXPLICITES

Si vous avez lu l'article de la page 42 de ce numéro, ou avant même de le lire, voici un petit exercice qui vous permettra de savoir si vous maîtrisez le concept d'« entrée didactique ».

Si vous prenez le risque de vous tester sans avoir « révisé », référez-vous simplement au tableau retraçant « l'évolution historique des "entrées" », proposé avec l'article. Il présente tous les types d'entrée ayant émergé durant l'histoire de la didactique, ainsi que les sup-

ports de référence propres à chacun d'entre eux, les tâches demandées et la méthodologie de l'époque.

A. Assignez à chacun des titres suivants le type d'entrée utilisé par l'auteur de l'unité didactique correspondante :

TITRES
1. La salle de bains
2. Concevoir la salle de bains de sa future maison
3. Les verbes réfléchis
4. La toilette de M. Vincent
5. Dans la salle de bains
ENTRÉE
a. par la culture
b. par la grammaire
c. par le lexique
d. par la communication
e. par l'action

FICHE PÉDAGOGIQUE

MÉTHODOLOGIE

cf. Formation

cf. pp. 42 à 44

CHRISTIAN PUREN (FRANCE)

REPÉRAGES

Le doc. 1 présente le support de la leçon 24 du *Cours de langue et de civilisation françaises*, de Gaston Mauger (Paris. Hachette, 1^{re} éd. 1953).

B. Prenez connaissance de son contenu et répondez aux quelques questions suivantes :

- Au vu du titre et de la forme du document, de quel type d'entrée s'agit-il ? Pourquoi ?
- Quelles autres entrées sont combinées avec l'entrée précédente ?
- La fin du texte illustre bien un autre type d'entrée, non encore utilisé à l'époque, mais qui sera systématisé quelques années plus tard, lequel ? ●

Réponses : Exercice A : 1-c ; 2-e ; 3-b ; 4-a ; 5-d

Exercice B : – Le titre et le type de texte correspondent bien au récit, il s'agit donc d'une entrée par la culture ; – L'auteur combine cette unité culturelle avec une unité grammaticale sur les verbes réfléchis, et une unité lexicale, sur les instruments de toilette. Les deux entrées historiques précédentes sont donc maintenues (comme « entrées de services », pourrait-on dire...) : par la grammaire et par le lexique ; – La fin du texte est constituée d'un dialogue, dont le passage au style direct annonce la future entrée par la communication.

DOC. 1

Histoire d'entrées



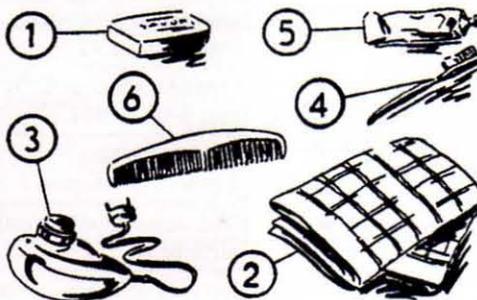
La toilette de M. Vincent

25 juillet. Le grand jour, le jour du départ est arrivé. M. Vincent **se réveille** à 6 heures. Il **se lève*** aussitôt ; puis, en pyjama il entre dans la salle de bains.

M. Vincent a pris son bain, hier soir. Aujourd'hui, il fait vite sa toilette. Il prend le **savon** [1] sur le lavabo, il **se savonne**, il **se lave** avec de l'eau froide, il prend une serviette [2] de toilette, il **s'essuie***. Il est

propre. Puis il **se rase** avec son **rasoir électrique** [3]. La brosse à dents [4] et la pâte dentifrice [5] maintenant ! Ensuite un coup de peigne [6].

Il revient dans sa chambre. Là, il **se chaussera** et **s'habillera** et, pendant ce temps, Mme Vincent et les enfants feront leur toilette. Mais Mme Vincent va passer une heure dans la salle de bains ! Du rouge sur les lèvres... du vernis sur les ongles (m.) et puis un peu de poudre (f.)... « Margaret, demande M. Vincent, avez-vous fini ? Le train de New York part à 8 h. 45 ! Nous allons être en retard ! »



MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises 1^{er} et 2^e degrés*, Paris, Hachette, 1953. Leçon 24, p. 64.