

# HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ET HISTOIRE DES IDÉES

par Christian Puren  
Université de Tallinn (Estonie)  
Université de Saint-Étienne (France)

## Introduction

Au cours de mes recherches sur l'histoire de la Didactique des langues-cultures (DLC) au XX<sup>e</sup> siècle, j'ai souvent été frappé par l'influence décisive, à l'intérieur de cette discipline, exercée par le système d'idées dominant à chaque époque dans l'ensemble de la société (par sa « porosité idéologique », en d'autres termes), et particulièrement, depuis un demi-siècle, par les analogies répétées entre ses modèles idéologiques d'innovation et de conception et ceux déjà en vigueur plusieurs années plus tôt en management d'entreprise. Je me propose dans cet article de présenter et d'analyser ce phénomène.

Deux précisions préalables, pour la bonne compréhension de la suite de cet article:

– J'utilise ici « idéologie » dans le sens neutre d'un « système d'idées » qui comme tel tend à se rendre de plus en plus cohérent et exclusif, et par conséquent à se diffuser, à l'intérieur d'une société donnée, dans un maximum de domaines de pensée et d'action. C'est dans ce sens que l'on parle beaucoup actuellement de l'« idéologie libérale », pour laquelle la liberté individuelle est considérée comme produisant partout et en tout les meilleurs résultats.

– Le tableau suivant définit ce que j'entends par ailleurs par « configuration didactique » :<sup>1</sup>

| <b>« CONFIGURATION DIDACTIQUE »</b>                      |   |
|--|---|
| <b>composantes</b>                                       | <b>exemples</b>   |
| une compétence sociale langagière de référence           | échanger ponctuellement des informations avec des étrangers                             |
| une compétence sociale culturelle de référence           | maîtriser au cours de l'échange langagier les effets interculturels des représentations |
| une action d'usage (ou « sociale ») de référence         | l'interaction langagière  |
| une tâche d'apprentissage (ou « scolaire ») de référence | l'exercice de simulation  |
| une construction didactique de référence                 | l'« approche communicative »  |

Mes trois thèses concernant les modèles d'innovation et les modèles de conception didactiques dans notre discipline sont les suivantes :

---

<sup>1</sup> Pour une présentation plus détaillée de ce concept et son illustration par toutes celles qui se sont succédé au XX<sup>e</sup> siècle, cf. Puren Christian 2006b, p. 39.

**Thèse n° 1** : *Il y a passage d'une configuration didactique à une autre lorsque les demandes, attentes et besoins sociaux ont évolué jusqu'à un point de rupture par rapport à ceux en fonction desquels la configuration antérieure s'était construite.*

**Thèse n° 2** : *La conception des ruptures historiques entre des configurations didactiques différentes et les constructions méthodologiques correspondantes se fonde à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.*

**Thèse n° 3** : *Le fort parallélisme entre les conceptions managériales et les conceptions didactiques tout au long de l'évolution historique est dû aux influences simultanées et aux enjeux en partie identiques dans les deux domaines du management et de l'enseignement.*

Ces trois thèses sont étroitement interreliées :

– demandes, attentes et besoins sociaux, d'une part, idéologies du changement et du progrès social, d'autre part, sont en relation récursive : elles sont en même temps cause et conséquence ;

– les enjeux identiques dans le management et l'enseignement sont provoqués par les mêmes demandes, attentes et besoins sociaux ; et les influences parallèles par les mêmes modèles idéologiques du changement et du progrès social.

### **Thèse n° 1**

*Il y a passage d'une configuration didactique à une autre lorsque les demandes, attentes et besoins sociaux ont évolué jusqu'à un point de rupture par rapport à ceux en fonction desquels la configuration antérieure s'était construite.*

Les lignes suivantes de la *Circulaire du 15 novembre 1901* – qui annoncent la grande rupture historique entre la méthodologie traditionnelle de « grammaire-traduction » et la méthodologie directe – me semblent sur ce point assez claires pour se passer de tout commentaire :

*L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.<sup>2</sup>*

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

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

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

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

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

*Cette méthode, c'est la méthode directe.*

Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes.  
Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction Publique.  
N° 1495, année 1901, 23 novembre 1901, p. 896.

La même thèse n° 1 se retrouve validée, me semble-t-il, dans les deux évolutions récentes qui font notre actualité didactique :

---

<sup>2</sup> Ce passage d'une instruction officielle à destination des enseignants illustre une première constante stratégique, jusqu'à nos jours, de ce genre très particulier de documents : les compliments adressés aux enseignants sont d'autant plus appuyés que la pilule qu'il s'agit de leur faire avaler est amère...

– Depuis les années 1970-1980, lorsque l’objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme), est apparue l’approche communicative avec la publication des *Niveaux seuils* du Conseil de l’Europe : lorsque l’on rencontre des gens que l’on ne connaît pas, l’enjeu naturel est la communication langagière (l’échange réciproque d’informations) et l’interaction langagière (l’agir l’un sur l’autre au moyen des actes de parole).

– Dans les présentes années 2000, la perspective actionnelle du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais « CECRL », Paris : Didier, 2001) publié par le même Conseil de l’Europe a amorcé la prise en compte d’un nouvel objectif social lié aux progrès de l’intégration européenne, et qui consiste à préparer les apprenants à travailler en langue étrangère, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures (dont ceux de sa langue-culture maternelle), comme c’est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d’accueil. Il ne s’agit plus seulement de *parler avec l’Autre* (de communiquer avec lui pour s’informer et l’informer) en *agissant sur* lui par la langue, mais d’*agir avec* lui en langue étrangère (de réaliser avec lui des « actions sociales », pour reprendre l’expression utilisée par les auteurs du CECRL).

## **Thèse n° 2**

*La conception des ruptures historiques et des passages entre configurations didactiques différentes se fonde à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.*

S’interrogeant sur la réalité d’un « progrès pédagogique » dans les instructions officielles de français langue maternelle depuis un siècle, Frank MARCHAND, écrit, à partir de la longue expérience de celui qui fut longtemps Directeur de l’École Normale d’Instituteurs de Paris :

*Il est difficile de dire si l’on peut qualifier ces changements de progrès. On doit constater toutefois qu’un certain nombre de ces changements se calquent exactement sur l’évolution des valeurs sociales qui existent en dehors de l’école. Passer d’une école où l’on évolue de l’effort au plaisir, de la censure à la liberté, de la copie à l’invention, c’est passer aussi d’un état social à un autre. À ce titre le progrès de la pédagogie n’est qu’un calque du « progrès social ». (1985, p. 123)*

Ce phénomène de « calque idéologique » est repérable dans toute l’évolution des conceptions didactiques en enseignement-apprentissage des langues, où l’on peut repérer les effets des différents idéologies sociales qui se sont succédé :

### *1. L’idéologie de la révolution politique*

Chargé à la fin des années 1890 par le Ministère de l’Instruction publique des premiers cours de formation des enseignants de langues qui aient été organisés officiellement en France, Charles Schweitzer<sup>3</sup> ouvre sa série de conférences à la Sorbonne sur la nouvelle méthodologie directe par ces mots : « Du passé faisons table rase ! ». La formule n’est pas du tout rhétorique : dans l’esprit des méthodologues directs – pour reprendre les trois grandes caractéristiques idéologiques du modèle de changement social de leur époque, (1) le fait que leur « révolution pédagogique » ait été conçu par un petit groupe de spécialistes et de responsables ne leur pose pas problème (cf. la notion marxiste d’ « avant-garde »...) ; et il est clair qu’ils vont conduire cette révolution avec l’idée qu’elle sera d’autant plus efficace qu’elle sera (2) brutale et (3) radicale. On peut repérer ainsi dans les instructions officielles des années 1900 des prises de position aussi extrêmes qu’irréalistes (comme l’interdiction absolue de l’utilisation de la langue maternelle en classe en 1908) qui ne s’expliquent que par une telle idéologie de la rupture conçue par une minorité pensante et agissante. Toute une polémique se développera d’ailleurs à l’époque parmi les enseignants de langue au sujet de ces instructions innovantes, une partie d’entre eux dénonçant bruyamment dans l’imposition officielle de la

<sup>3</sup> L’un des grands méthodologues directs de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, moins connu actuellement que son petit-fils Jean-Paul Sartre...

méthodologie directe ce qu'ils appelaient (à juste titre, d'ailleurs) un « coup d'état pédagogique »).

## 2. L'idéologie réformiste

Un autre enseignant de langue, René Villard, écrit dans un article dans *Les Langues Modernes* en 1928 :

*La « méthode directe », telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. [...] Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes.*

Il ne s'agit pas non plus d'un point de vue isolé à l'époque, ni en didactique des langues vivantes ni en pédagogie générale : l'époque est marquée en effet dans tous les domaines de l'éducation par ce que certains appelleraient de nos jours – en fonction de leur idéologie personnelle – « une régression », ou au contraire « un retour aux valeurs traditionnelles ». Auguste PINLOCHE, autre enseignant qui batailla très tôt et très ferme contre ce qu'il considérait comme les excès de la méthodologie directe officielle, avait déjà écrit en 1908 dans la revue *Les Langues modernes* un article intitulé très significativement « Réaction et progrès ». Le titre annonce bien l'argumentation développée dans le corps de l'article : l'auteur considère qu'étant donné les excès de la méthodologie directe, un retour partiel à la méthodologie traditionnelle constituerait un avancée pour l'enseignement des langues...

## 3. L'idéologie technologique

La méthodologie audiovisuelle s'élabore en France, entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution technologique ». L'effet de ce que l'on peut appeler l'« idéologie technologique » (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvé très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration didactique maximale autour d'un support unique (le « dialogue de base ») dont la présentation faisait appel aux techniques de reproduction coordonnée de l'image et du son.

## 4. L'idéologie communicationnelle

L'approche dite « communicative » s'est élaborée en Europe au début des années 1970, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution de l'information et de la communication ». La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit « tout communicatifs », dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre.<sup>4</sup>

## 5. L'idéologie individualiste

Jusque dans les années 1970-1980, la réflexion didactique était « centrée enseignement » (et non « centrée enseignant », celui-ci devant tout autant que ses élèves se soumettre aux orientations de la méthodologie en vigueur). Les modèles idéologiques qui s'étaient succédé jusqu'alors étaient différents voire radicalement opposés (tradition vs révolution vs réformisme), mais tous relevaient d'une même caractéristique que l'on pourrait qualifier de « collectiviste ». L'idéologie suivante est au contraire *individualiste* : la recherche du bien s'effectue principalement à travers l'épanouissement et le bonheur individuels. Ou, pour reprendre une formulation intégrant la marque de l'idéologique, le bonheur individuel constituerait *en soi* un but socialement légitime.

---

<sup>4</sup> Les cours d'espagnol langue étrangère *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*, (EDELSA, 1989) ou plus récemment *Prisma. Comienzo. Nivel A1* (Editorial Edinumen, 2005) en sont de bons exemples. On y passe immédiatement d'une présentation des formes linguistiques nouvelles – sous forme dialoguée puis notionnelle-fonctionnelle – à une demande de réutilisation en situation de communication (simulée ou authentique).

On peut reconnaître cette idéologie à l'œuvre dans la plupart des concepts-clés de la DLE depuis une vingtaine d'années – *besoins, attentes et motivations individuelles, stratégies individuelles d'apprentissage, individualisation, autonomie, autodidaxie, centres de ressources...* –, dont bien sûr celui de « centration sur l'apprenant ». Concernant cette dernière expression, l'emploi du singulier défini (« l'apprenant ») ne correspond pas à la réalité des classes, où les apprenants sont justement nombreux... et hétérogènes ; pas plus que les expressions morphologiques de l'action (« la centration », « centré »), lesquelles effacent les différents agents impliqués (les enseignants, bien entendu, mais aussi l'institution, les concepteurs de matériel, les formateurs, les didacticiens).<sup>5</sup>

Le même type de coïncidence (qui bien sûr ne relève pas plus du hasard) pourrait être relevé entre l'exigence d'autonomisation des apprenants en didactique des langues (remarquable en FLE mais aussi dans les instructions officielles françaises à partir de 1985) et l'apparition dans l'histoire des idées occidentales de ce que Pierre Rosanvallon a pu appeler « la galaxie auto » (selon P. Dumouchel et J.-P. Dupuy 1983, p. 17).

Cette idéologie individualiste a forcément pesé sur la place et la fonction assignées dans l'approche communicative à la centration sur l'apprenant, l'effet le plus évident ayant été la minoration de la dimension formative et collective de tout apprentissage institutionnel, comme le souligne René RICHTERICH dès 1985 :

*D'autres idées fausses n'auraient pas eu cours si la notion de besoin n'avait pas été constamment associée à celles de plaisir et satisfaction personnels. Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu. (p. 29)*

Il y a eu par conséquent, dans le cas de l'approche communicative, une conjonction historique – qui a permis une combinaison pédagogique – entre le modèle de la communication et celui de l'individualisme : la communication, dans cette approche didactique, est principalement conçue comme une communication interindividuelle (cf. son exercice de référence, qui consiste à croiser *pair work* et *information gap*).

C'est dans ce cadre de l'idéologie individualiste que, de manière inconsciente sans doute, se sont situés tous ceux qui se sont référés à l'humanisme pour promouvoir l'approche communicative. C'est le cas de J.-L. M. TRIM en 1981, qui fait appel à « la doctrine des Droits de l'Homme et [...] la notion d'éducation permanente », dont le premier objectif, « amener chaque individu à organiser sa propre expérience », « se place dans la perspective d'une approche centrée sur l'apprenant et sur ses motivations » (p. VIII) ; ou encore de Robert GALISSON en 1980, qui qualifie l'approche communicative :

– de **démocratique** (elle naît de la concertation entre apprenants et appreneurs, qui débattent ensemble des objectifs d'éducation et des modalités d'accès à ces objectifs) ;

– d'**humaniste** (elle place l'apprenant au centre de ses préoccupations et cherche à satisfaire ses besoins, en faisant évoluer le cadre institutionnel qui le prend en charge) (p. 23, souligné dans le texte).

Notons que dans les dix dernières années, l'informatique a réactivé très fortement l'idéologie technologique, qui est revenue se combiner avec les deux suivantes, communicationnelle et individualiste. Au croisement de ces trois influences se retrouvent, fortement valorisées de ce fait, les activités de communication interindividuelle par technologies interposées telles que le courrier électronique, le chat et les échanges audiovisuels recourant simultanément à la carte son et à la webcam.

---

<sup>5</sup> Pour une critique systématique (dans le sens de « déconstruction ») de la notion de « centration sur l'apprenant », je renvoie mes lecteurs à mon article de 1995.

## 6. La crise des systèmes universalistes et de l'idée de progrès

C'est devenu un lieu commun que de parler de la crise des grandes idéologies politiques : le temps présent n'est plus, en Occident tout au moins, à la construction de ces systèmes universalistes qui prétendaient assurer à eux seuls le progrès et le bonheur de l'humanité. Un phénomène identique s'observe aussi dans les recherches en Sciences humaines, où l'on s'intéresse plus aux complémentarités entre théories différentes voire opposées, qu'à la construction de nouvelles théories globales, dont on pense qu'aucune ne pourra jamais de toutes manières appréhender la complexité de la réalité. Plus généralement, tout système prétendant à la maîtrise totale de son domaine est ressenti comme forcément simpliste et potentiellement totalitariste, toute cohérence unique et forte comme potentiellement dogmatique.

Parallèlement à cette crise de ce que d'aucuns ont appelé la « pensée unique », et renforcée par la constatation des effets pervers du développement des sciences et des technologies, philosophes et sociologues observent dans nos sociétés une crise de l'idée de progrès. On la retrouve dans l'évolution de la réflexion didactique de ces dernières années. La prise de conscience de la montée de l'éclectisme dans les manuels de langue, l'interprétation de ce phénomène comme une réponse empirique à la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage, l'abandon du projet d'élaboration d'une méthodologie « scientifique » à prétentions universalistes, l'introduction enfin, dans la réflexion didactique, de la « pensée complexe » (cf. par ex. C. PUREN 1994), sont autant de manifestations de la grande porosité de la didactique à cette crise des idéologies universalistes et de l'idée de progrès. J'ai proposé dans un article de 1997 une description de quelques manifestations de cette crise en didactique des langues-cultures sous forme de quatre énoncés de référence :

1. *La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment.*
2. *Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude.*
3. *Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre.*
4. *Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres.*

On se reportera éventuellement à cet article et aux différentes illustrations concrètes que je présente pour illustrer chacun de ces énoncés.

### **Thèse n° 3**

*Le fort parallélisme entre les conceptions managériales et les conceptions didactiques tout au long de l'évolution historique est dû aux influences simultanées et aux enjeux en partie identiques dans les deux domaines du management et de l'enseignement.*<sup>6</sup>

Un cours de langue-culture, qu'il soit de 20 heures ou sur un an, est une « entreprise » (dans le sens de projet entrepris) qui, du moins dans l'enseignement non scolaire s'adressant aux adultes, doit comme toute « entreprise » (dans le sens d'organisation de production ou de services) attirer des clients, satisfaire leurs attentes, demandes et besoins, enfin être efficace et rentable en création d'une valeur ajoutée (en l'occurrence, le progrès dans la maîtrise de la langue-culture enseignée). Ces exigences croisées rendent indispensable, dans le domaine didactique comme dans le domaine économique, le recours simultanément à un modèle de modernité, à un modèle de mise en adéquation de l'offre à la demande et à un modèle de productivité (il s'agit en effet de faire *produire* de la langue étrangère par les apprenants pour les rendre capables de la *produire* ensuite).

---

<sup>6</sup> Je reprends pour ce chapitre l'essentiel d'une communication que j'ai fait au Congrès de RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) le 24 novembre 2006 à Poitiers, et intitulée « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise ». Conférence vidéoscopée disponible en ligne à l'adresse : <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>

C'est ce qui explique sans doute le parallélisme constant, dans l'évolution des grandes orientations idéologiques, entre la didactique des langues-cultures et la réflexion sur le management. En voici, présentés schématiquement, les cinq grands modèles historiques :

#### *1. L'entreprise tayloriste et les « machines à enseigner »*

Les exercices structuraux s'expliquent historiquement par la conjonction d'une théorie de l'apprentissage (le béhaviorisme skinnérien), d'une description de la langue (le distributionnalisme), du noyau dur de la « *Army Method* » américaine (combinaison entre les méthodes répétitive, imitative et orale : on fait reprendre intensivement par les apprenants des modèles de langue orale) appliquée à l'enseignement de la grammaire, et enfin du magnétophone à bande (machine à répéter et imiter à volonté la parole humaine).

Mais le projet des « machines à enseigner », dans les années 1950-1960, où l'enseignement se fait exclusivement sous forme de batteries prédéterminées d'exercices structuraux au laboratoire de langue, correspond à un « passage à la limite » de nature idéologique qui ne peut se comprendre que par l'influence du modèle tayloriste de productivité dominant à l'époque aux États-Unis : ces batteries d'exercices structuraux ont été conçues à l'époque et étaient censées fonctionner comme de véritables chaînes de montage d'automatismes langagiers.

#### *2. L'« entreprise communicante » et l'approche communicative*

La « révolution de l'information » a fait sentir ses effets en management d'entreprise comme en didactique des langues dans les années 70-80. À cette époque, les problèmes de l'entreprise étaient interprétés principalement en termes de dysfonctionnements dans la communication interne. Preuve qu'il s'agissait bien d'une idéologie (dans le sens d'un système d'idées fonctionnant sur des logiques d'universalité et d'exclusivité), elle a fait alors sentir ses effets dans des domaines intellectuels divers tels que la sociologie et la psychanalyse : c'est l'époque où par exemple certains spécialistes de l'autisme en attribuent l'origine à des dysfonctionnements de communication au sein de la cellule familiale...<sup>7</sup>

#### *4. L'entreprise « orientée client » et la centration sur l'apprenant*

Dans les années 1970 apparaît parallèlement en management la notion d'entreprise « orientée client » (cf. par ex. les enseignes « Client Roi ») : il ne suffit plus d'avoir un bon produit pour bien le vendre, il faut s'adapter constamment aux attentes et demandes des clients, et pour cela les prendre en compte dans l'ensemble du processus de l'entreprise, depuis la conception du produit jusqu'au service après-vente. C'est à la même période qu'apparaît en didactique la notion de « centration sur l'apprenant »...

#### *5. L'entreprise « orientée projet » et la perspective actionnelle*

Comme il s'agit de la dernière évolution en date de la didactique des langues-cultures, avec l'ébauche dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* de 2001 d'une nouvelle orientation dite « perspective actionnelle », je développerai un peu plus longuement ici la poursuite du parallélisme de l'évolution des idées en management d'entreprise et en enseignement des langues-cultures.

Les dernières années sont marquées, dans la réflexion sur la gestion des entreprises, par le passage de ce que l'on peut appeler un « paradigme de la communication » à un « paradigme de l'action », que je propose d'appeler plus précisément « co-action » pour permettre de la différencier de l'« interaction » langagière telle qu'elle était conçue dans l'approche communicative. On parle d'entreprise « orientée projet » ou encore de « management par les compétences ».

---

<sup>7</sup> Inutile de dire les effets de culpabilisation qu'a pu provoquer une telle interprétation sur les parents des enfants autistes... Le paradigme actuellement en vogue dans les sciences médicales étant génétique, c'est dans cette voie que s'orientent actuellement l'interprétation de cette pathologie.

Voici quelques exemples de ce passage entre ces paradigmes de la communication et de l'action, que présenterai simplement par un énoncé et une citation correspondante :

**a.** La co-action n'implique pas seulement la communication. La communication peut gêner la co-action.

*La messagerie électronique est devenue dans la très grande majorité des entreprises le seul outil de collaboration utilisé par les employés. Mais **la messagerie n'est pas un outil de collaboration, c'est un outil de communication.** Force est de constater que la messagerie n'est plus adaptée à l'usage implicite qu'en font les entreprises. Ce qui explique le degré de saturation extrême auquel est arrivée la plupart des boîtes aux lettres. (je souligne)*

Mayeticvillage, *Livre Blanc* janvier 2004, <http://www.mayeticvillage.fr>

**b.** La co-action détermine la communication en amont (sa production).

*Dans les discours et pratiques managériales, **le partage des savoirs tend à être trop souvent pensé en termes des seuls dispositifs techniques facilitant la transmission et l'échange.** Les analyses produites par les sciences économiques et les sciences de gestion permettent une compréhension de la dimension humaine et sociale du savoir.*

*Les chercheurs en sciences de l'information et de la communication ont tenté pendant deux jours de réintégrer la réflexion sur ce partage dans des contextes situationnels, que ce soit en termes de contraintes structurelles (logiques économiques et sociales) ou d'adaptations conjoncturelles (crises). Dans ces différents types de situations, ils ont en particulier insisté **sur la prise en compte nécessaire des différentes logiques d'action à l'œuvre et de leur dialectique.** Cet ouvrage rassemble les textes issus de ces deux journées de rencontres. (je souligne)*

Jean-Paul Metzger (dir.), *Le partage des savoirs - Logiques, contraintes et crises. Recherches en sciences de l'information et de la communication*, Paris, L'Harmattan, avril 2004.

**c.** La co-action détermine la communication en aval (son utilisation).

*L'une des évolutions les plus marquantes de ces dernières années dans les domaines de recherche en système d'information porte sur l'orientation utilisation de ces systèmes. **Il ne s'agit plus simplement de modéliser les informations en fonction de leurs contenus mais en fonction des utilisations qui en seront faites.** Il faut donc prendre en compte à la fois les caractéristiques liées aux problèmes à résoudre par les informations ainsi que les particularités des utilisateurs de ces systèmes. Les contextes d'utilisation s'élargissent, des différents types de veille (technologique, environnemental, concurrentiel, juridique, etc.) à la veille stratégique et à l'intelligence économique. (je souligne)*

DAVID Amos (dir.), *Organisation des connaissances dans les systèmes d'informations orientés utilisation. Contexte de veille et d'intelligence économique*, Presses Universitaires de Nantes, 2005. [Présentation dans *Sciences Humaines* n° 162, juillet 2005, p. 35.

On peut d'ores et déjà observer que cette question de la relation entre communication et action est posée désormais dans d'autres domaines. En voici trois exemples, sous la même forme d'un énoncé illustré d'une citation.

**d.** Il faut s'interroger sur les relations entre communication et action dans les domaines de l'intervention publique.

### **Les ONG, du militant au communicant**

*Bien des organisations non gouvernementales (ONG) estiment aujourd'hui qu'exister rime, pour elles, avec communiquer. Qu'il s'agisse d'aide humanitaire, de programmes de développement, de défense des droits humains ou d'environnement, le « savoir-faire » et l'activisme non gouvernemental se concevraient de moins en moins sans le « faire savoir ».*

*[...] S'il n'est pas illégitime qu'une association mette en avant les causes qu'elle défend et ses réalisations concrètes, le risque de l'excès est réel quand une communication offensive est à l'oeuvre. ONG de développement et humanitaires ont ainsi souvent des approches différenciées, les premières éprouvant des difficultés à médiatiser des projets s'inscrivant dans la longue durée, à visibilité plus réduite et généralement conduits par des partenaires locaux. Alors que les secondes sont plus en phase avec le temps médiatique aujourd'hui très contracté.*

*[...] **La communication ne saurait donc constituer une fin en soi qui remettrait en cause les principes de base de l'action non gouvernementale.** Mais l'équilibre est difficile à tenir*



*entre une communication intelligente de qualité, respectueuse de toutes les parties prenantes, et les contraintes intrinsèques à l'univers communicationnel. (je souligne)*

Philippe RYFMAN, « Les ONG, du militant au communicant », *Le Monde Économie*, mardi 13 juin 2006, p. VI.

e. Il faut repenser la relation entre communication et action dans le domaine de la didactique de la langue maternelle.

*[En didactique du français langue maternelle en France] la définition des activités cognitivo-langagières] s'est placée sous l'emprise croissante du « tout communicatif », dont l'usage ressemble souvent à une fuite en avant. Non que l'on gagnerait au retour à l'ancien aveuglement sur cette dimension, mais celle-ci doit être traduite dans chaque tâche en fonction de ses propriétés intrinsèques, en particulier l'objectif d'apprentissage et les réorganisations cognitives qu'il implique. (je souligne)*

Jean-Paul BERNIÉ, « L'identité disciplinaire dans la représentation du contexte de la tâche (une situation d'écriture transdisciplinaire) », Actes du Colloque DFLM de Neuchâtel, sept. 2001.

f. La co-action est nécessaire, au-delà de la communication, pour créer une véritable compréhension culturelle.

*La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles. (je souligne)*

Jacques DEMORGON, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, 2005.

Avec ces deux dernières citations, nous nous sommes rapprochés du domaine de la didactique des langues-cultures. L'approche communicative, en effet, mettait naturellement les tâches au service de la communication et privilégiait les tâches communicatives. Et du fait de l'influence sur l'approche interculturelle de cette approche communicative qui lui a été contemporaine, la formation interculturelle était supposée pouvoir être se faire par le seul moyen de la communication avec l'Autre.

C'est dans ce nouveau contexte idéologique que doit être replacée l'émergence de l'approche actionnelle dans le CECRL de 2001. Là encore, je me contenterai d'une citation caractéristique :

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

Alors que l'approche communicative visait principalement l'interaction langagière, et que son agir de référence était *un agir sur l'autre* par la langue (les actes de parole), il devient dans la perspective actionnelle *un agir avec l'autre* (l'action sociale) pour lequel la communication langagière n'est que l'un des moyens, et non plus l'objectif.

## En guise de conclusion...

... et non « Conclusion », parce qu'en réalité, dans le domaine des idées, l'histoire ne s'arrête pas, et que nous pensons toujours dans le cadre de notre système d'idées, même quand ce système est comme actuellement celui de la critique de tous les systèmes d'idées. L'expérience de l'approche par les projets est par ailleurs suffisamment longue déjà pour que l'analyse critique de ses effets pervers soit déjà disponible en ce qui concerne sa mise en œuvre tant en entreprise (cf. par ex. J.-P. BOUTINET 2001) qu'en pédagogie (cf. par ex. I. BORDALLO & J.-P. GINESTET 1995).

C'est parce que nous ne pouvons plus adhérer comme par le passé, en didactique des langues-cultures, à quelque système ou même certitude méthodologique que ce soit, que *les valeurs* sont devenues indispensables comme seuls guides possibles de l'action et seuls garde-fous possibles contre d'éventuelles dérives ; qu'en d'autres termes sont devenus nécessaires, pour les didacticiens, l'intégration de la perspective éthique dans leurs réflexions et propositions, et pour les enseignants une formation à la déontologie. Le mouvement a commencé en France dans les années 90<sup>8</sup>, et on ne peut que souhaiter qu'il s'étende et s'amplifie. J'avais personnellement, dans mon article de 1997 déjà cité, terminé sur une profession de foi que je reprendrai ici presque textuellement :

a) Je crois aux **valeurs de la conscience**, et j'estime donc un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, sur son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions, ses effets pervers.

b) Je crois aux **valeurs de la diversité**, en didactique comme dans la politique, la société ou la biosphère, et c'est pourquoi je considère que la période éclectique que nous vivons actuellement en didactique des langues est porteuse de plus de progrès potentiel que l'époque antérieure des méthodologies constituées.

c) Je crois aux **valeurs de la responsabilité, de la liberté et de la créativité**, et c'est pourquoi je considérerais comme un progrès décisif la fin de tous les dogmes et interdits, encore trop fréquents chez certains de ceux qui ont en charge les formations initiale et continuée des enseignants de langues en France.

d) Je crois aux **valeurs du mouvement**, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner. En didactique des langues aussi, les célèbres vers d'Antonio Machado sont d'une parfaite pertinence :

*Caminante, non hay camino,  
se hace el camino al andar...*      *Marcheur, sache qu'il n'y a pas de chemin,  
Le chemin se fait en marchant...*

e) Enfin je crois intimement et fermement aux **valeurs du débat** sous toutes ses formes : discussion, dissension, discordance, divergence et dissidence : les sciences n'assurent le progrès des connaissances, et la démocratie le progrès de la conscience et de l'action collectives, que parce qu'y sont reconnus et mis en œuvre en permanence non seulement le droit, mais l'exigence du débat et de la controverse publiques : je ne vois pas comment il pourrait en être autrement dans la réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans notre pays et en Europe.

La prise en compte de ces valeurs en didactique des langues-cultures – tant dans la recherche que dans la relation enseignement-apprentissage qui constitue l'objet central de cette discipline –, orientera sans doute celle-ci dans les années à venir, outre vers la pédagogie du projet, vers d'autres orientations pédagogiques elles aussi déjà connues telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie de la négociation et la pédagogie du contrat. Ce que les instructions officielles pour l'enseignement-apprentissage scolaire des langues vivantes en France appellent désormais la « pédagogie actionnelle » devra sans doute s'élaborer par combinaison entre ces formes anciennes et des formes nouvelles.

<sup>8</sup> Cf. quelques titres de numéros de revue en bibliographie.

Cette pédagogie est encore à inventer, mais nous savons déjà qu'elle le sera forcément en accord avec les idées de son époque. On ne peut jamais, c'est évident, échapper à son temps, mais la connaissance des temps passés nous permet au moins de le vivre avec le minimum de distanciation salutaire, et d'y agir avec le minimum d'intelligence nécessaire.

## BIBLIOGRAPHIE

### Bibliographie générale

- DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris, Economica-Anthropos, 222 p.
- DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre. 1983. " Ouverture ", pp. 13-25 in : Paul Dumouchel, Jean-Pierre Dupuy (dir.), *L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy* [10-17 juin 1981], Paris, Seuil, 592 p.
- MARCHAND Frank. 1985. « Progrès pédagogique (un siècle de ?) », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, juil.-sept., pp. 110-123.
- PINLOCHE Auguste. 1908. "Réaction et progrès", *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 129-134.
- PUREN Christian. 1994a. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 206 p.
- 1994b. « Éthique et didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes*, n° 3 1994, pp. 55-62.
- 1995. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc., pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition.
- 1997. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? ». *Les Langues modernes* n° 2, 1997, pp. 8-14.
- 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXV<sup>e</sup> 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.
- 2006a. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », site de l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes) <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>, mis en ligne le 8 octobre 2006.
- 2006b. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde* n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.
- RICHTERICH René : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. « Recherches/Applications », 1985, 176 p.

### Bibliographie sur le projet

- *En anthropologie*  
BOUTINET Jean-Pierre. 2001. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6<sup>e</sup> éd. 2001 (1<sup>e</sup> éd. 1990), 351 p.
- *En management*  
GAREL Gilles. 2004. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n° 74, décembre, pp. 77-89. Consulté en ligne 3/12/2006 à l'adresse : <http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>
- *En pédagogie*  
BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul. 1995. *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 192 p.

### Bibliographie sur l'éthique en Didactique des langues-cultures

- « Éthique et pédagogie », *Cahiers pédagogiques* n° 302, mars 1992. Paris : CRAP, 64 p.
- « L'éthique », *Les Langues modernes* n° 3, 1994. Paris : APLV, 95 p.

- « Éthique, école et société », *Revue internationale d'éducation* n° 5, mars 1995. Paris : CIEP, 152 p.
- « De l'éthique en didactique des langues-étrangères », *Études de linguistique appliquée* n° 109. Paris : Didier-Érudition, janvier-mars 1998, 128 p. [avec un article présentant les trois numéros ci-dessus].