

GERES Groupe d'Études et de Recherches en Espagnol de Spécialité

Rencontre Internationale de Toulouse, 15-16 mai 2008

« De l'apprentissage à l'usage : environnements, parcours, stratégies »

Conférence de Christian PUREN

Jeudi 15 mai 10h00-12h00

**« LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL À VISÉE PROFESSIONNELLE
AU NIVEAU UNIVERSITAIRE, ENTRE APPRENTISSAGE ET USAGE »**

Avertissement

Le texte suivant ne correspond aucunement à une transcription de mon intervention lors des Rencontres internationales du GERES à Toulouse (mai 2008), mais à une réécriture actuelle (mars 2009) sur les modèles que j'y avais alors présentés.

SOMMAIRE

1. Agir d'usage, agir d'apprentissage et « configurations didactiques ».....	2
2. Agir d'usage, agir d'apprentissage, espace de la classe et espace social.....	5
3. Agir d'usage, agir d'apprentissage et modèles cognitifs	7
4. Agir d'usage, agir d'apprentissage et enseignement de la grammaire	8
5. Agir d'usage et agir d'apprentissage dans un modèle de conception globale de l'enseignement des langues à visée professionnelle	9
Bibliographie.....	11
Annexe 1.....	12
Annexe 2.....	18
Annexe 3.....	19
Annexe 4.....	20

Mon intervention porte sur une problématique didactique fondamentale, à savoir la relation entre ce que l'on fait faire aux apprenants en cours (l'agir d'apprentissage) et (/pour) ce qu'on veut qu'ils soient capables de faire en société (l'agir d'usage). En l'occurrence, l'usage qui nous intéresse ici est l'usage en milieu professionnel. Ces deux agir et leur relation, je propose de les appeler la « perspective actionnelle ». Je ne reprends donc pas le sens de cette expression dans le *Cadre Européen Commun de Référence (CECRL)* – où la « perspective actionnelle » est en fait un type particulier de perspective actionnelle, à savoir une « perspective de l'agir social » –, mais dans le sens le plus abstrait, donc : toutes les méthodologies passées, depuis la méthodologie traditionnelle de la fin du XIXe siècle jusqu'à cette perspective de l'agir social, se sont en effet élaborées sur la base d'un « agir social de référence » (correspondant aux besoins et attentes de la société et/ou de l'institution scolaire), avec un « agir d'apprentissage de référence » (i.e. l'activité privilégiée en classe, ou l'activité finale de chacune des unités didactiques) en relation d'homologie maximale avec cet agir social.

Pour prendre un exemple concret bien connu : dans l'approche communicative, l'importance des activités de simulation s'explique parce que l'objectif social de référence est la capacité à communiquer en société, et que de ce fait on privilégie en classe un type d'activité où on demande aux apprenants de faire comme s'ils communiquaient en société. Voir par exemple en Annexe 1, la reproduction d'une Unité didactique complète du manuel d'espagnol langue étrangère pour adultes *Para empezar* (1984) : comme on le voit dans les deux premières pages (celle de présentation des mini-dialogues de base, pp. 12-13), on fait travailler les apprenants, en tout début d'apprentissage de l'espagnol, précisément sur des situations d'usage caractéristiques d'un début d'apprentissage (le jour de l'inscription au cours de langue, l'arrivée dans un hôtel, les premiers contacts en ville), et on leur demande en fin d'unité (Rubrique 3, « *Y ahora tú* », pp. 15-16) de communiquer entre apprenants dans des situations simulées de ce type.

Je me propose, dans mon intervention, d'examiner cette relation fondamentale entre agir d'usage et agir d'apprentissage sous des angles différents, au moyen de cinq modélisations. Les quatre premières sont générales, et la dernière particulière à un enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle.

1. Agir d'usage, agir d'apprentissage et « configurations didactiques »

Le modèle présenté en Annexe 2, que j'ai publié dans une première version dans un article de 2002, puis dans un article de 2006, présente les différentes « configurations didactiques » qui se sont succédé depuis un siècle, avec en particulier l'illustration de cette relation d'homologie entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage de référence. Je reproduis ici la dernière version de 2008 de ce modèle, publiée jusqu'à présent avec ses commentaires uniquement en version espagnole (chez Arcos Libros, voir PUREN 2008a en bibliographie finale) :

Une « configuration didactique », comme on le voit aux titres des différentes colonnes de ce modèle, apparaît dans l'histoire de la didactique des langues-cultures à chaque fois que se mettent en cohérence les différents éléments suivants : une compétence sociale langagière de référence et une compétence sociale culturelle de référence, d'une part, et d'autre part un agir d'usage de référence (une « action sociale ») et un agir d'apprentissage de référence (une « tâche scolaire ») ; le tout générant une « construction méthodologique » dans laquelle vont entrer bien entendu les conceptions de l'époque concernant le linguistique (la nature et le fonctionnement de la langue), le culturel (la nature et le fonctionnement de la culture), le cognitif (la nature et le fonctionnement du cerveau apprenant une langue et une culture) et enfin le pédagogique (le fonctionnement de la relation entre l'enseignant et les apprenants et entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage).

C'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'« action » de référence (je réserve ce terme d'« action » à l'agir d'usage, l'agir social) et la « tâche de référence » (je réserve ce terme à l'agir d'apprentissage, l'agir en classe ou en relation directe avec la classe) qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre une construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence, de la tâche de référence puis de la

construction méthodologique, celle-ci apparaissant à partir de ce moment-là comme inefficace parce qu'inadaptée.

La succession suivante des paragraphes de la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* publiée le 15 novembre 1901 par le Ministère de l'Instruction publique français met parfaitement en évidence un tel mécanisme :

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.

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. 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 de gymnastique intellectuelle.

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

Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ce qui apparaît clairement dans ce passage, en effet, c'est que la perception des contre-performances de la méthodologie traditionnelle en vigueur vient du fait que celle-ci se retrouve ne plus correspondre au nouvel agir social visé dans la méthodologie directe : alors qu'il s'agissait auparavant de traduire les langues étrangères pour les lire, il s'agit désormais de les parler et de les écrire ; alors que les langues étrangères étaient jusqu'alors un instrument de formation intellectuelle et littéraire, on veut maintenant qu'elles y soient un instrument de « connaissance pratique ».

Cet instrument de connaissance, et tout le processus correspondant d'appropriation de cette connaissance, vont forcément être conçus en fonction de l'objectif social de référence :

– Dans la méthodologie active, cet objectif social de référence était l'entretien du contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques : textes littéraires, encore, mais aussi articles de journaux et de revues, émissions de radio et de télévision,... L'agir scolaire de référence, à savoir « l'explication de textes » à la française, correspond précisément à un ensemble de tâches supposées permettre d'exploiter au mieux chaque document pour cet objectif social.

– C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les apprenants à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) qu'est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec la publication des différents *Niveaux seuils*) : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaissait pas et que l'on sait devoir quitter très vite, l'enjeu langagier naturel est l'échange d'informations. Cet échange communicatif est certes influencé par les effets produits entre interlocuteurs par leurs intentions de communication, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre (cf. la notion d'« acte de parole »), et non d'action commune, comme dans la toute dernière configuration didactique, la « perspective actionnelle » ébauchée en 2001 dans le *CECRL*.

– Dans les années 90, l'objectif social de référence se déplace à nouveau, c'est celui de préparer les apprenants à cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle :

La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leurs langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisa-

tion, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe ». [...]

[La compétence plurilingue et pluriculturelle] autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (p. 105)

CECRL, Chap. 6.1.3 « Compétence plurilingue et pluriculturelle », Paris : Didier, 2001.

– Enfin, la « perspective actionnelle » du même CECRL amorce simultanément la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, 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 communiquer avec les autres (de s'informer et d'informer) et de « découvrir l'Autre » (l'altérité culturelle), mais d'agir avec les autres en langue étrangère ; ce qui implique non plus seulement d'avoir une bonne image de lui – des *représentations* positives–, comme dans l'approche interculturelle liée à l'approche communicative, mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes finalités¹, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action commune.

Si le principe d'homologie action-tâche continue à fonctionner, ce qui s'annonce avec cette perspective que j'ai proposé d'appeler « co-actionnelle » (cf. le titre de mon article de 2002), c'est une réactivation très forte de la dite « pédagogie du projet », dont le principe de base est précisément de donner sens et cohérence à l'apprentissage des apprenants en les faisant se mobiliser sur des actions collectives à dimension collectives.² J'ai publié ces dernières années, sur le site de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes), plusieurs articles où je m'efforce de participer à l'élaboration en cours de cette nouvelle perspective actionnelle (voir PUREN 2006, 2008b, 2009a, 2009b).

Dans un enseignement universitaire à visée professionnelle tel que celui de l'« espagnol de spécialité », il est clair que c'est la configuration didactique n° 5 qui se révèle la plus en adéquation avec son objectif, le projet étant d'ailleurs une forme dominante en management d'entreprise. Pour autant, les configurations 2, 3 et 4 ne doivent pas être rejetées mais au contraire combinées et articulées avec elle :

a) parce qu'elles correspondent toutes à des enjeux concrets en milieu professionnel : analyse détaillée de documents (configuration n° 2), activités diverses de médiation telles que rapports, synthèses, comptes rendus (configuration n° 3), et bien sûr communication (configuration n° 4) ;

b) et parce qu'elles peuvent enrichir et diversifier les dispositifs d'enseignement.

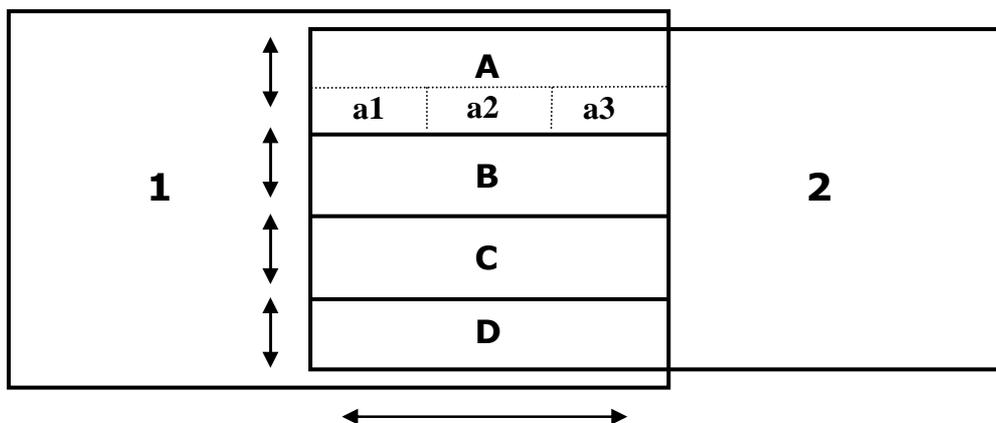
¹ Ce qui implique les mêmes valeurs ; contrairement aux valeurs humanistes, ces nouvelles valeurs ne sont pas considérées comme universelles, mais relatives au type d'action commune et à son environnement, comme celles auxquelles on pense lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise ».

² Pour une bibliographie de départ sur la notion de projet, voir BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1995 dans une perspective pédagogique, BOUTINET J.-P. 2001 dans une perspective anthropologique, et enfin, dans un domaine où le projet est systématiquement utilisé et a été sans doute le mieux théorisé – celui du management d'entreprise –, GAREL G. 2004. Ces trois textes ont en outre l'intérêt d'aborder le projet de manière à la fois historique et critique.

2. Agir d'usage, agir d'apprentissage, espace de la classe et espace social

Les relations possibles en classe de langue entre actions (agir d'usage) et tâches (agir d'apprentissage) peuvent être modélisées *a priori* de la manière suivante³ :

RELATIONS TÂCHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



- 1 La société comme espace de réalisation des actions.
- 2 La classe comme espace de réalisation des tâches.
- A La classe comme espace d'étayage, de la part de l'enseignant, quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'apprenant pour non seulement réaliser les tâches demandées, mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage.⁴ Cet étayage peut se faire avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*), après (a3, *reprise*) leur réalisation.
- B La classe comme espace de *conception* d'actions
- C La classe comme espace de *simulation* d'actions
- D La classe comme espace de *réalisation* d'actions

La distinction entre « conception » (B) et « préparation » (a1) n'est pas courante en didactique scolaire des langues, mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans cette pédagogie du projet qui est appelée à devenir l'une des formes prioritaires de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle, celle de l'agir social :

– Un projet implique toujours un processus de *conception* assumé par ses responsables (en l'occurrence, les apprenants eux-mêmes) qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et, récursivement, ses objectifs. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même. Exemple de travail de conception dans le cas d'un projet de voyage à l'étranger : « Où irons-nous cette année ? Combien de temps ? Par quels moyens ? Quels en seront les objectifs (linguistiques, culturels, touristiques,...) et par conséquent les activités que nous prévoyons ? Où logera-t-on (chez l'habitant, en résidence,... ?). Etc. » Les réponses à ces questions ne sont pas fixées à l'avance par l'enseignant, et les réponses initiales des apprenants peuvent être modifiées par eux au cours même de la réalisation du projet.

– Le processus de *préparation* (a1) ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action.

³ Je reprends ici la dernière version de ce modèle, publié dans mon article de 2006.

⁴ L'« étayage », concept courant en pédagogie générale, désigne ce que fait l'enseignant pour que l'apprenant parvienne à faire ce qu'il ne pourrait encore faire de manière totalement autonome : aides, guidages, conseils,... Cette fonction de l'enseignant peut être prise en charge totalement ou en partie par d'autres agents tels que le manuel (lexique final, précis grammatical, consignes, fiches méthodologiques,...), le matériel disponible (dictionnaires, grammaires, ressources sur Internet,...), les autres membres du groupe de travail,...

Exemple de travail de préparation (culturelle et linguistique) pour le même projet de voyage à l'étranger : « Nous avons décidé que le logement serait en famille. Alors, le matin suivant votre arrivée, vos hôtes vous attendent *a priori* à quelle heure pour prendre votre petit déjeuner ? Pouvez-vous descendre en pyjama ? Si vous trouvez la table mise, pouvez-vous commencer à déjeuner ou devez-vous attendre que votre correspondant ou la maîtresse de maison arrive ? Comment allez-vous saluer ceux-ci pour la première fois de la journée ? Et les fois suivantes ? Etc. » Le soutien (*a2*), en l'occurrence, sera donné par l'enseignant au cours du séjour en réponse à des questions soulevées et des problèmes exposés par les apprenants lors de ses rencontres avec eux, et l'exploitation langagière et culturelle sera assurée au retour en classe (*a3*).

Chaque méthodologie constituée (qui correspond par nature à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou au contraire restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection *A*, *B*, *C* et *D* (cf. les quatre doubles flèches verticales).

– La méthodologie active – plus précisément son activité de référence, l'explication de documents authentiques, et tout particulièrement littéraires – s'est bâtie sur une relation très particulière entre l'aire 1 et l'aire 2. Cette relation n'est pas de l'ordre de l'*intersection*, comme les aires *A*, *B*, *C* et *D* dans cette modélisation, mais de l'ordre de l'*assimilation* entre l'activité scolaire de l'explication de textes littéraires (l'ensemble des tâches d'apprentissage qui le constituent) et l'activité sociale attendue des gens cultivés lors de leur contact avec des documents authentiques en langue-culture étrangère : on considère alors, en effet, que c'est l'école qui doit former selon ses propres normes les futurs lecteurs en société, et non à l'inverse, comme maintenant, que ce sont les normes non scolaires (« authentiques », « naturelles ») qui doivent s'imposer à la lecture en salle de classe. Cette hypothèse d'inversion historique de la relation modélisatrice école-société (et donc tâches-actions) me semble intuitivement correcte à partir de ma longue pratique des écrits des méthodologues actifs, et elle est en outre cohérente, si j'en crois les historiens de l'éducation, avec l'idéologie formative très volontariste qui prévalait dans toute la pédagogie scolaire : l'école devait à l'époque former le lecteur comme elle doit encore de nos jours former le citoyen.

– Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la *C* (la simulation d'actions, sous forme de présentation d'un sketch ou jeu de rôles par les apprenants eux-mêmes), l'étayage étant réduit (du moins dans les manuels qui systématisent cette approche) au strict minimum, que ce soit en termes de préparation (*a1*), soutien (*a2*) ou reprise (*a3*). La page du manuel *Tandem* (Didier, 2003) présentée ci-après me semble en fournir un bon exemple (voir Annexe 2).

On voit que les formes linguistiques sont données de manière très ponctuelle sur le support visuel (*a2*, soutien), l'objectif étant que les apprenants puissent immédiatement produire des phrases en simulation de visite (« Voilà la bibliothèque où je travaille. Des apprenants lisent des livres. D'autres font leurs devoirs », « C'est là que je viens parfois emprunter des livres », etc.). On peut supposer que dans la partie antérieure de la leçon ces formes ont été déjà introduites et travaillées (*a1*, préparation), mais il est évident par contre qu'il n'y a pas ici de conception (*B*) de la part des apprenants, ce qui supposerait qu'ils se posent par exemple les questions suivantes, et décident des réponses collectives à y apporter : Doit-on demander une autorisation pour cette visite, et à qui ? Qui va s'en charger ? Comment va-t-on se renseigner sur les centres d'intérêt de ce correspondant ? Est-ce qu'on va lui envoyer préalablement de la documentation sur le collège ? Laquelle ? Si oui, qui va l'élaborer et la lui envoyer ? Que va-t-on lui faire visiter ? Qui se charge de la visite ? Quelles personnes va-t-on avertir de cette visite ? Qui se charge de préparer cette visite avec ces personnes ? Etc., etc. Les auteurs eux-mêmes ne sont pas entrés dans cette logique de la conception de l'action sociale : les deux cas de figure qu'ils proposent ici – la visite organisée pour un nouvel apprenant et celle d'un correspondant – sont en effet traités de la même manière au niveau de la communication, alors qu'il est évident que ces deux visites devraient être conçues au départ de manières très différentes, en tenant compte en particulier des attentes prévisibles des deux visiteurs. Même en tenant compte de tous les paramètres possibles, les objectifs de chaque visite ne pourront pas être déterminés entièrement *a priori*, pas plus que les moyens pour les atteindre : ils devront tenir compte en temps réel des réactions de chaque visiteur au cours de la visite, et ce sont ces

ajustements en cours de projet opérés par les apprenants eux-mêmes qui constituent le premier critère pour juger après coup s'il s'est agi d'un véritable projet.

– Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la *B* (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe,...) et la *D* (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur,...), même si les moyens langagiers et culturels devront aussi être traités en classe (aire *A*), et que l'on peut imaginer des simulations plus ou moins partielles préalables (aire *C*) pour faire apparaître des besoins langagiers et culturels qui seront ensuite repris (*a3*) de manière, récursivement, à fournir une préparation (*a1*) au projet. On connaît aussi dans la pédagogie Freinet le « fichier autocorrectif » de grammaire à la disposition constante des apprenants lors de leurs activités d'écriture (*a2*, soutien) : la pédagogie du projet se révèle un dispositif permettant de varier les relations tâches-actions et de donner un sens à toutes les tâches scolaires en les mettant constamment en relation directe avec des actions sociales. Cette relation directe est d'autant plus nécessaire dans le cas d'un enseignement universitaire à visée professionnelle que la langue cible peut être utilisée parallèlement par les apprenants dans leur formation professionnelle à l'université (consultation d'ouvrages en langue cible pour des exposés dans leur spécialité, par exemple), et qu'elle doit l'être dans leurs stages.

3. Agir d'usage, agir d'apprentissage et modèles cognitifs

Ce que j'appelle « modèles cognitifs » correspond à des choix méthodologiques relevant directement de postulats concernant la manière dont le cerveau humain fonctionnerait lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et sur laquelle l'enseignant baserait sa pratique pour faciliter cet apprentissage.

L'histoire de la didactiques des langues-cultures fait apparaître une succession de modèles cognitifs que l'on trouvera en Annexe 4. Je demande de consulter attentivement ce document avant de voir, dans le modèle ci-dessous, comment je propose de le revisiter en fonction de la distinctions apprentissage/usage.

		APPRENTISSAGE		USAGE		
		intelligence	mécanisme	scolaire	simulé	professionnel
MODÈLES COGNITIFS	réception					
	activation					
		réaction				
	construction					
			interaction / action			
						pro-action

©hristian PUREN 2008

Ce modèle s'appuie entre autres :

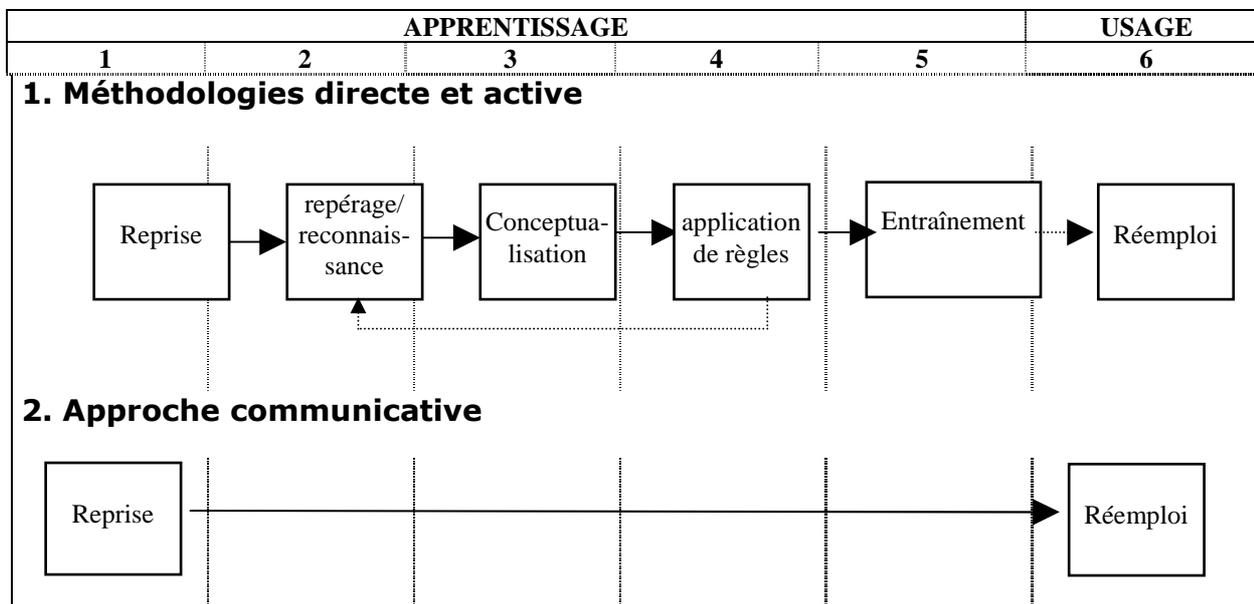
- sur une opposition présentée à la manière des méthodologues de la fin du XIXe siècle - l'opposition entre l'intelligence et le mécanisme -, mais qui me semble empiriquement toujours pertinente actuellement pour les enseignants et les apprenants, quels que soient les raffinements des didacticiens s'appuyant sur des théories externes de référence ;

- sur une distinction entre « scolaire », « simulé » et « professionnel » ; les auteurs du *CECRL* considèrent très justement que l'espace de la classe de langue est une mini-société à part entière : l'apprentissage scolaire y est donc un type d'usage social ;

Comme pour les configurations didactiques, aucun des modèles cognitifs n'a à être écarté dans un enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle, la seule question pertinente étant leur sélection, combinaison et articulation adéquates en fonction de la conception des séquences didactiques. La conduite d'un projet est une forme d'action en milieu complexe qui, pour cette raison, demande de la pro-action (c'est l'activité de « conception », spécifique à cette forme d'action), mais aussi de la métacognition (réflexion sur l'action en cours, cf. le modèle de la « construction »), de la rétroaction (cf. le modèle de la réaction), de la prise d'information (cf. le modèle de la réception), et bien sûr de l'interaction entre les participants (cf. les nombreuses réunions indispensables dans le cadre de tout projet collectif).

4. Agir d'usage, agir d'apprentissage et enseignement de la grammaire

La procédure d'apprentissage guidé de la grammaire se déroule, en didactique des langues-cultures, entre les deux extrêmes que sont la *présentation* (c'est le fait de faire apparaître une première fois une structure) et *l'assimilation*, qui correspond au niveau maximal de maîtrise d'une structure, celle qui permet son réemploi spontané en situation de communication personnelle. Cette procédure a été conçue de manière très différente d'une méthodologie constituée à une autre. Je prendrai ici les deux cas extrêmes.



Définition des concepts utilisés :

Reprise : Le professeur fait reprendre d'emblée les formes grammaticales nouvelles introduites par exemple par le dialogue de base de la leçon, avant même leur repérage et conceptualisation (par exemple en posant des questions sur le dialogue qui obligent les apprenants à les réutiliser) pour faire une première sensibilisation des apprenants à ces nouvelles formes.

Repérage (si c'est la première fois) ou *reconnaissance* (si c'est une révision) : Le professeur fait repérer ou reconnaître par les apprenants les expressions correspondant au point de grammaire ; exemple de consigne correspondante : « Repérez dans ce dialogue toutes les expressions de l'hypothèse. »

Conceptualisation : Le professeur demande aux apprenants de deviner eux-mêmes (méthodes active + inductive) la règle de grammaire à partir des exemples qu'ils ont ainsi regroupés.

Application de règles : Le professeur demande aux apprenants de mettre en œuvre la règle qui vient d'être conceptualisée pour produire de manière très guidée (exercice de transformation ou de substitution) des phrases correctes.

Entraînement : Le professeur demande aux apprenants de produire de nouvelles phrases de manière intensive à l'oral ; pour cet entraînement est souvent réutilisée la technique des exercices structuraux (on donne un modèle de phrase que l'on demande aux apprenants de reprendre de manière mécanique).

Réemploi : Le professeur propose aux apprenants des situations de communication plus ou moins ouvertes et personnelles où les apprenants auront l'occasion de réutiliser eux-mêmes la forme grammaticale pour leur expression simulée ou authentique.

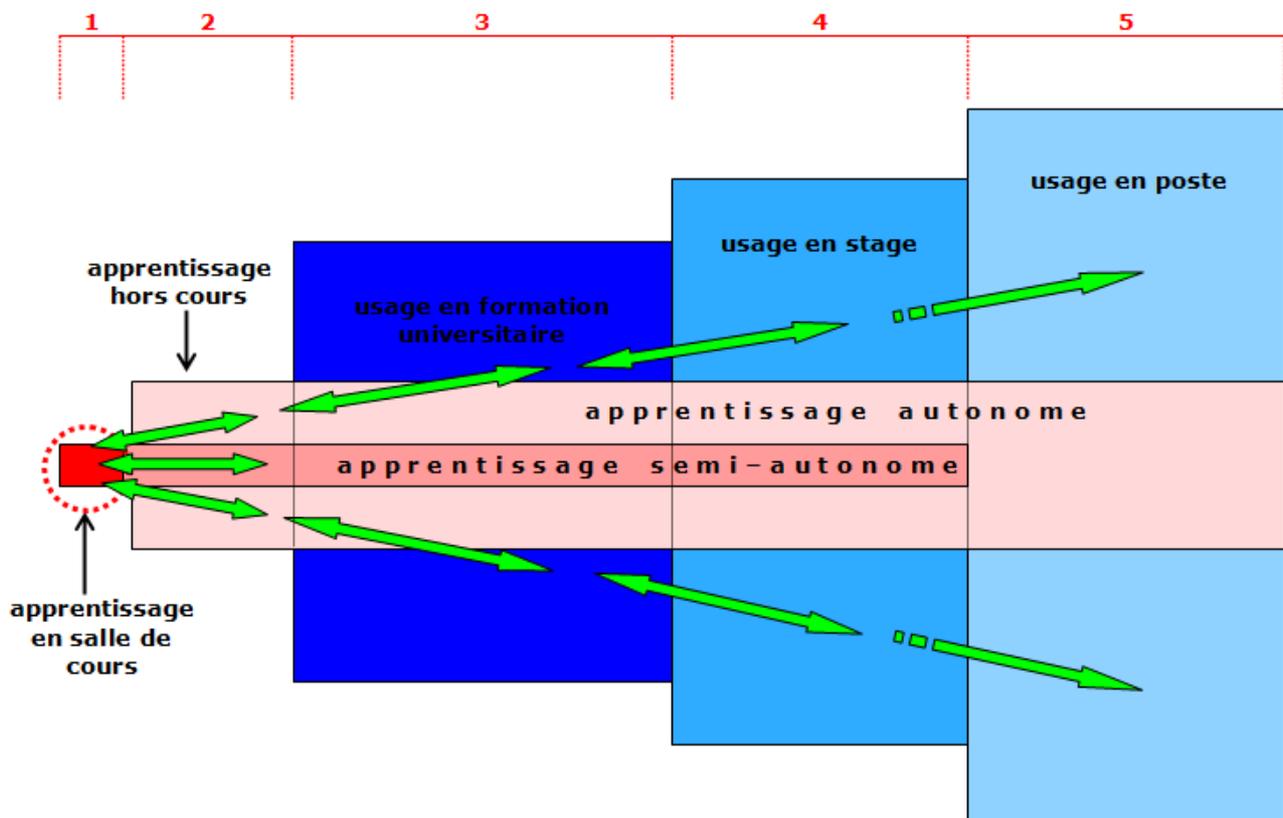
Les méthodologies directe (années 1900) et active (années 1910 à 1960) – deux méthodologies apparues dans l'enseignement scolaire français – organisaient, comme on le voit, un processus très long et progressif, destiné à compenser un enseignement-apprentissage extensif (2-3 heures par semaine, 5 heures dans le meilleur des cas) dans un environnement où les occasions de réemploi sont rares (classes nombreuses, présence faible voire inexistante de la langue cible en dehors de la classe). L'usage apparaît en toute fin d'unité didactique, après un long temps d'apprentissage formel.

La logique de l'approche communicative, parce que son public de référence était celui d'adultes apprenant la langue étrangère de manière semi-intensive ou intensive dans le pays même où elle est parlée, consistait au contraire à passer le plus rapidement possible de la présentation des structures à leur réemploi immédiat en situation de simulation de communication. On le voit dans cette unité de *Para empezar* reproduite en Annexe 1, où les nouvelles formes linguistiques (lexique et actes de parole) sont présentées successivement sous forme dialoguée (pp. 12-13) puis sous forme grammaticale (p. 14, grammaire fonctionnelle ; p. 15, grammaire notionnelle), et immédiatement ensuite proposées au réemploi (rubrique « *A tí te toca* », pp. 16-17). L'approche communicative privilégie l'apprentissage de la communication par la communication elle-même, ou, en d'autres termes, l'apprentissage par l'usage (simulé).

Là encore, il n'y a aucune raison, en enseignement-apprentissage universitaire à visée professionnelle, de se passer de la procédure scolaire des méthodologies directe et active, et de ne pas utiliser à tel ou tel moment l'une ou l'autre de ses composantes. Mais, contrairement à ce qui se passe en enseignement scolaire, où elles sont programmées a priori, les différentes activités de cette procédure seront mises en œuvre principalement en réponse à des demandes des apprenants, en fonction des problèmes qu'ils auront rencontrés dans leur apprentissage et leur usage personnels, que ce soit hors cours, en formation universitaire ou en stage (voir, dans le modèle suivant, l'orientation des flèches de la gauche vers la droite).

5. Agir d'usage et agir d'apprentissage dans un modèle de conception globale de l'enseignement des langues à visée professionnelle

Ce modèle a été présenté pour la première fois lors des Rencontres de Toulouse en 2008, et est publié ici pour la première fois, légèrement remanié.



Ce modèle distingue cinq « aires » différentes dans lesquelles les logiques de relation entre usage et apprentissage sont différentes :

- Aire 1 : Il s'agit de l'apprentissage formel tel qu'il peut être étroitement guidé en salle de cours : activité collective de compréhension écrite ou de réflexion métalinguistique à l'initiative et sous le contrôle de l'enseignant, par exemple.
- Aire 2 : Il s'agit de l'apprentissage formel tel qu'il peut être réalisé par les apprenants hors de la salle de cours pour préparer les activités de classe, les réviser ou les prolonger personnellement (apprentissage semi-autonome), ou de manière spontanée et indépendante (apprentissage autonome) : entraînement grammatical ou exercices de compréhension orale en centre de ressources ou à la maison, par exemple.
- Aire 3 : Il s'agit de l'usage que les apprenants font de la langue étrangère dans le cadre de leur formation professionnelle hors apprentissage de la langue (lecture d'ouvrages en langue étrangère pour un exposé en langue étrangère dans une autre discipline, par exemple).
- Aire 4 : Il s'agit de l'usage que les apprenants font de la langue étrangère dans le cadre de leurs stages professionnels. Dans ces deux aires 3 et 4, une part de l'apprentissage peut être encore semi-autonome si l'enseignant, par exemple, aide les apprenants à préparer en amont leur stage, et même entièrement guidé (aire 1) si l'enseignant, en aval, traite par exemple en cours des problèmes grammaticaux rencontrés en stage par ses apprenants.
- Aire 5 : Il s'agit de l'usage que les apprenants seront amenés plus tard à faire une fois en poste dans leur entreprise. La flèche vers la gauche dans cette aire 5, correspond à ce que l'on appelle en didactique des langues-cultures « l'analyse des besoins ».

En milieu scolaire, l'enseignement est conçu d'emblée pour préparer à un usage futur relativement indéterminé, de sorte que c'est l'enseignement qui détermine fortement l'apprentissage. Ce que le modèle ci-dessus met en évidence, ce sont les deux fortes particularités d'un enseignement-apprentissage universitaire d'une langue étrangère à visée professionnelle, à savoir qu'à l'inverse, l'enseignement (aire 1) doit se concevoir :

1) en fonction de l'usage professionnel parallèle (en cours de formation universitaire, en cours de stage) et de l'usage futur en entreprise) ;

2) mais aussi en fonction des apprentissages individuels parallèles à l'enseignement : que ce soit l'« apprentissage hors cours » (semi-autonome et autonome) ou ceux qui se réalisent en formation universitaire et en stage ;

Il ne peut plus s'agir en effet de prolonger l'enseignement scolaire :

1) La motivation des étudiants, dans des cours universitaires de langue-culture à visée professionnelle, doit être considérée comme relevant de leur responsabilité et de celle de l'institution, et non plus de l'enseignant.

2) Les heures de cours, peu nombreuses, doivent être réservées non plus à de l'enseignement à proprement parler, mais d'une part au guidage de l'apprentissage semi-autonome, d'autre part au traitement, à la demande, des problèmes rencontrés dans l'usage de la langue étrangère pour la formation universitaire, et en stage.

C'est assurément, pour des enseignants formés à la didactique scolaire, qu'ils soient natifs ou non, une véritable « révolution culturelle » à assumer.

BIBLIOGRAPHIE

BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 [1^e éd. 1990].

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 1995.

GAREL Gilles.2004. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n° 74, décembre, pp. 77-89. Consulté en ligne le 3/12/2006 à l'adresse <http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>.

PUREN Christian. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris : APLV.

- 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », première publication dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71 (Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes). Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

- 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Article mis sur le site de l'APLV, <http://www.aplv-languesmodernes.org> en octobre 2006 à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>.

- 2007. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (5 janvier 2007).

- 2008a. « Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción, y de lo intercultural a lo cultural », pp. in : *Interculturas, transliteraturas*, Amelia Sanz (coord.), Madrid : Arcos Libros, 2008.

- 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008. Conférence en ligne (version orale) et version pdf du diaporama correspondant : <http://www.rencontre-fle.com/rencontre08/index.html>.

- 2009a. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Article en ligne (janvier 2009) sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> et sur le site de la revue *Le Français dans le monde* : <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>.

- 2009b. « 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 ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> (février 2009).

1. ¿Qué me cuentas?



1.1. Yasser y Monika van a estudiar español. Hoy es el día de la matrícula.



①

- ¡Eh! ¡Hola!
- ¡Hola! ¿Qué tal?

②

- Soy de Zaragoza, pero vivo aquí.
- Yo soy francesa, de Dijon.

③

- ¿De dónde eres?
- Soy alemana, de Berlín.
- Yo soy de Líbano, de Beirut.
- ¿Y cómo te llamas?
- Yasser, ¿y tú?
- Yo, Monika.

④

- ¿Es usted la profesora Rosa Fernández?
- No, no soy yo. Es aquella chica.

⑤

- ¿Usted es Carolyn Wilson?
- No, yo soy Catherine Wilson.
- △ Carolyn soy yo.

⑥

- Un momento, por favor. ¿Gloria Antolín?
- Soy yo.

⑦

- ¿Oye podrías decirme dónde se compran los impresos de matrícula?
- Perdona, no hablo español.

1.2. Rod Stone ha reservado una habitación. Ahora está en la recepción del hotel.

- Buenos días.
- Buenos días. Soy Rod Stone.
- ¿Rodestorn?
- No, no. Rod es el nombre y Stone el apellido.
- ¿Cómo se escribe?
- S - T - O - N - E.
- ¡Ah, sí! Sr. Stone. Escriba su nombre y apellido en esta ficha, por favor.
- ¿Está bien así?
- Sí, muy bien, gracias. Habitación 25.



1.3. Manolo intenta ligar.



- Manolo
- Helga

- Hola. Eres extranjera, ¿verdad?
- Sí, soy alemana.
- ¿De Berlín?
- No, soy de Bonn.
- Yo soy vasco pero vivo en Barcelona.
- ¡Ah...!
- Me llamo Imanol, ¿y tú?
- Helga.
- ¿Estudias o trabajas?
- Soy estudiante.
- Pues yo trabajo en un banco.

(tree) 13

? Se dice así

2.1. Saludos

- Informales**
- Hola.
Buenas.
¿Qué hay?
 - Hola.
Hola, ¿qué tal?
Buenas.
- Formales**
- Buenos días.
 - Buenas tardes.
 - Buenas noches.

4.2. Información personal

ORIGEN/NACIONALIDAD



● ¿De dónde eres?
es usted?

○ Soy

de

Atenas
Roma
Tokio
...

● ¿Eres _____?
¿Es (usted) _____?

○ Sí.
No, soy _____

○ griego/a.
italiano/a.
japonés/a.
...

NOMBRE

● ¿Cómo te llamas?
se llama?

○ Me llamo _____

● ¿Tú eres _____?
¿Usted es _____?

○ Sí.
No, yo soy _____

PROFESIÓN

• ¿Eres _____ ?
¿Es (usted) _____ ?

○ Sí.
○ No, soy _____

• ¿Qué haces?

○ Soy _____
○ Estudio _____
○ Trabajo en _____



DOMICILIO

• ¿Dónde vives?
¿vive?

○ Vivo en _____

• ¿Vives en _____ ?
¿Vive

○ Sí.
○ No, vivo en _____

4.3. Fórmulas sociales

LLAMAR LA ATENCIÓN

Oiga.
Oye.

Perdona.
Perdone.

Un momento, por favor.

DISCULPARSE

Lo siento.
Perdone/a.

(quince) 15

3. Y ahora tú

3.1.

Un invitado llega a una fiesta. Puede ser a/b/c/d/e/f. Alguien abre la puerta. Practica con tu compañero según el modelo:

- abres la puerta
- invitado a/b/c...

- Hola.
- Hola, ¿tú eres a/b/c...?
- Sí, soy yo.
No, yo soy d/e/f...

INVITADOS
 a. Pepe Sánchez
 b. Ramón Puento
 c. Julia Solana
 d. Laura Rius
 e. Jaime Santos
 f. Merche Juárez



3.2.

Habla con tu compañero:

- tu compañero
- tú hablando de ti mismo

a. ● ¿Eres _____ ? (NOMBRE)

- Sí.
No, yo soy _____
me llamo _____

b. ● ¿Eres _____ ? (NACIONALIDAD)

- Sí.
No, soy _____

c. ● ¿ _____ ? (PROFESION)

- Sí.
No, soy _____

estudiante
 médico
 abogado
 arquitecto
 ...

3.3.

Haz la pregunta:

1. ● Soy *estudiante en la escuela de idiomas*

○ ¿_____?

2. ● Trabajo en *la empresa de mi padre*

○ ¿_____?

3. ● Vivo en *la calle de Sania*

○ ¿_____?

4. ● Estudio *al alemán y francés inglés y chino*

○ ¿_____?

5. ● Me llamo *Travis y laa Suedino*

○ ¿_____?



4.

Relaciona:

¿Es Ud. la señorita Peláez?

¿Cómo se llama de apellido?

¿Está bien así?

Buenas tardes.

¿Eres extranjero?

Hola.

¿Puedes decirme si hay clases por la tarde?

No, soy de aquí.

Lo siento, no hablo español.

Hola, ¿qué tal?

No, no soy yo.

Buenas tardes.

Vázquez.

Sí, muy bien, gracias.

(diecisiete) 17

ANNEXE 2

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le <i>CECRL</i> (2000-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » » dans le <i>CECRL</i> (2000-?)

ANNEXE 3

À votre tour

3 À deux. Vous faites visiter votre collège à un nouvel élève ou à un correspondant. Il vous pose des questions et vous lui présentez les salles, le matériel, etc. en vous aidant des verbes donnés et en utilisant qui, que et où :

*Exemple : Voilà la classe où je travaille.
C'est madame Dunod qui s'occupe de la cantine.*

Souvenez-vous...
Voilà le collège où je travaille.
Je ne connais pas la fille qui parle à Guillaume.

utiliser

faire les devoirs

faire du sport

écrire

manger

emprunter

mettre

lire

ranger

C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault : *Tandem*, niveau 2, Didier, 2003, page 23.

ANNEXE 4

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES MODÈLES COGNITIFS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

	1	2	3	4	5	6	7
Modèle	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	CONSTRUCTION	PROACTION
Modèle didactique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	« perspective de l'agir social » / pédagogie du projet
Paradigme	indirect Parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1 → L2.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.		béavioriste <i>Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.</i>	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.	constructiviste Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquis de cette langue.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et travailler avec d'autres en L2.
Postulat cognitif : apprendre une langue étrangère, c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente	s'imprégner progressivement de la langue	... s'entraîner à penser et à parler en langue étrangère	montrer des automatismes langagiers	... s'entraîner à penser et à parler en langue étrangère	... conduire un processus permanent de construction/ déconstruction/ reconstruction personnelles de son interlangue (<i>paradigme du contact</i>)	utiliser la langue étrangère dans un contexte qui fait sens au-delà du seul processus d'apprentissage
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les "exercices directs" en langue étrangère				... la réflexion sur la langue ("conceptualisation") des apprenants à partir de leurs propres productions.	... la réalisation d'actions collectives
Activités de référence	thèmes d'application	activités de compréhension	-activités langagières variées à partir de documents -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations à partir des productions des apprenants	projets
Postulat pédagogique	L'apprenant apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	L'apprenant apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L'apprenant apprend en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en langue étrangère.	L'apprenant apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L'apprenant apprend au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	L'apprenant apprend par essais-erreurs et construction personnelle de son propre savoir	L'apprenant apprend en concevant et réalisant lui-même des actions (agir d'usage) en langue étrangère
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des apprenants	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue	s'investir dans des actions communes en classe et hors classe