

<http://www.christianpuren.com> > « Mes travaux : liste et liens »

**2004e.** La problématique des « objectifs » dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures, pp. 129-143 in : *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1<sup>er</sup> trimestre 2004.

## **LA PROBLÉMATIQUE DES « OBJECTIFS » DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE SCOLAIRE DES LANGUES-CULTURES**

par Christian Puren

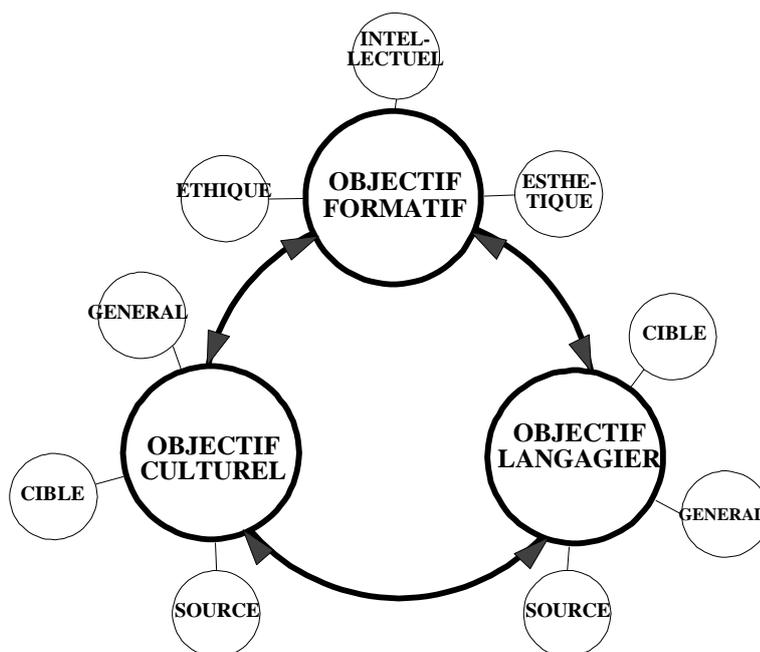
Professeur des Universités en Sciences du langage à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne  
[christian.puren@univ-st-etienne.fr](mailto:christian.puren@univ-st-etienne.fr)

### **Introduction**

Les trois questions suivantes m'ont été proposées pour orienter mon article :

- 1) *Enseigner une langue vivante dans le secondaire, est-ce transmettre un instrument de communication ou une culture ?*
- 2) *Que doit viser cet enseignement : la formation de l'esprit, la préparation à une utilisation purement pratique ou professionnelle des connaissances acquises ?*
- 3) *Quelles conséquences pour la formation des enseignants ?*

Je réserverai la dernière question pour la conclusion, et je commencerai par traiter des deux premières, qui reprennent – ce n'est bien sûr pas un hasard – les trois grands objectifs assignés depuis maintenant plus d'un siècle à l'enseignement/apprentissage scolaire des langues en France, langagier, culturel et formatif, chacun d'eux étant composé de trois sous-objectifs. Ce dispositif a fonctionné jusqu'à nos jours comme une véritable « matrice disciplinaire ».



Le tableau suivant en développe les différentes composantes :

<b>1. Objectif langagier</b>	L'adjectif « langagier » est de sens plus général que « linguistique », lequel renvoie maintenant, en didactique des langues-cultures, à la seule description grammaticale de la langue.
<b>1.1. langue cible</b> (l'allemand, l'anglais, l'espagnol, etc. en France)	Il correspond, dans la première question qui m'a été posée, à « transmettre un instrument de communication ». Il a été désigné jusque dans les années 1960 sous le nom d' « objectif pratique », puis défini à l'époque de la méthodologie audiovisuelle par les quatre « skills » ou activités langagières (compréhension et expression écrites et orales). Depuis l'approche communicative des années 1980, il est intégré dans la « compétence de communication », dont il correspond aux composantes <i>linguistique</i> (capacité de faire des phrases grammaticalement correctes), <i>référentielle</i> (capacité à se situer dans le domaine traité – maîtrise du lexique de spécialité, par ex.-), <i>textuelle</i> (capacité à produire des types de productions en respectant les normes – écrire une lettre de réclamation, par ex.), <i>énonciative</i> (capacité à se situer subjectivement vis-à-vis de son propre discours ou de celui de son interlocuteur – faire sentir son enthousiasme ou ses réserves, par ex.), <i>stratégique</i> (capacité à gérer un échange – savoir quand et comment prendre son tour de parole, par ex.) et socio-culturelle (connaissance des règles sociales d'usage de la langue).
<b>1.2. langue source</b> (le français en France)	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre langue cible et langue source qui fait prendre conscience aux élèves des spécificités du français, à enrichir cette langue et en améliorer la maîtrise. C'est la raison pour laquelle la version finale des textes étudiés – qui est restée de règle jusqu'aux années 1960 – était considérée autant comme un exercice de compréhension de la langue étrangère que comme un exercice de rédaction en français (c'est toujours le cas dans les filières universitaires LCE, langues et cultures étrangères).
<b>1.3. « langue générale »</b>	Cette expression est mise entre guillemets parce qu'elle n'est pas usitée, mais elle permet ici de respecter la cohérence des expressions (langue cible/source/générale), et présente aussi l'intérêt de faire pendant à l'expression – attestée celle-ci – de « culture générale » (cf. <i>infra</i> ). Il s'agit d'une formation au langage : l'enseignement d'une langue étrangère donnée vise aussi non seulement à faciliter la poursuite autonome de l'apprentissage de la langue cible en question, mais aussi l'apprentissage ultérieur de toute autre langue cible. Cet objectif correspond à la déclinaison, en didactique des langues-cultures, de ce qui est désigné, en pédagogie générale, par l'expression « apprendre à apprendre ».

<b>2. Objectif formatif</b>	Il correspond à ce que l'on appelle encore souvent la « formation générale » de l'élève. « Général » a ici un sens générique recouvrant les trois sous-objectifs formatifs décrits ci-dessous.
<b>2.1 formation intellectuelle</b>	Attesté dès le début du XVIII <sup>e</sup> siècle pour l'enseignement scolaire du latin, sans doute pour compenser la disparition de son objectif pratique (le latin étant devenu une langue morte), cet objectif correspond à ce qu'on désigne souvent comme la « gymnastique intellectuelle » que le contact avec une autre langue et une autre culture que la sienne oblige l'élève à effectuer, et grâce à laquelle sont travaillées les capacités d'analyse, de synthèse, de comparaison, d'interprétation, d'extrapolation, d'argumentation, etc. Les enseignants d'allemand en ont longtemps fait leur « créneau porteur » (on est allé jusqu'à parler, à propos de cette langue, du « latin du XX <sup>e</sup> siècle »...).
<b>2.2. formation éthique</b>	L'enseignant de langue au collège et au lycée, comme les enseignants des autres disciplines, est en même temps un éducateur. L'une de ses missions partagées est d'inculquer cette « conscience collective des valeurs communes à la société » dont parlait Émile Durkheim au début des années 1900 (dans un cours publié sous le titre <i>L'évolution pédagogique en France</i> , Paris, PUF, 1938, 1969). On parle actuellement de « formation à la citoyenneté » : au collège, selon les auteurs du <i>Manifeste pour un débat public sur l'école</i> (n° 2, Éditions la Découverte, mai 2003), il s'agit de former les futurs citoyens par l'éducation à l'effort, à la rigueur, à la créativité, à l'initiative, à l'esprit critique ; par l'éducation à la liberté, à la solidarité, au respect d'autrui, au respect de l'environnement ; par la prise de conscience des exigences du statut de citoyen. Cette éducation demande certaines connaissances, mais elle passe aussi par les comportements induits par l'enseignant dans la conduite de la classe. [...] <b>Toute la pédagogie est concernée</b> ». (je souligne)
<b>2.3. formation esthétique</b>	Il s'agit de ce qu'on appelait, au début de XX <sup>e</sup> siècle, « la formation du goût et de la sensibilité ».
<b>3. Objectif culturel</b>	En tant qu'objectif, la « compétence culturelle » peut être considérée en fonction de différentes composantes, dont les trois premières ci-dessous ont été successivement privilégiées depuis un siècle : 1. La composante « transculturelle » est celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » : c'est ce fonds qui sous-tend tout l'« humanisme classique », qui a été récemment réactivé dans la notion des « Droits de l'Homme ». Elle concerne principalement les <i>valeurs</i> . 2. La composante « méta-culturelle » : c'est principalement celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques. Elle concerne principalement les <i>connaissances</i> . 3. La composante « interculturelle » : c'est principalement celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. Elle concerne principalement les <i>représentations</i> . 4. La composante « multiculturelle » : c'est principalement celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. Elle concerne principalement les <i>comportements</i> . 5. La composante « co-culturelle » : c'est principalement celle que sont amenées à se construire en commun des personnes de cultures différentes qui n'ont pas seulement à co-habiter, mais à co-agir (travailler ensemble) pendant une longue durée. Elle concerne les <i>conceptions</i> , mais elle nécessite aussi un recours aux <i>valeurs</i> , réactivées ici dans une logique non plus universelle et éternelle, mais locale et temporelle (cf. les « valeurs communes » que les entreprises internationales cherchent à faire émerger au sein de leurs équipes pluriculturelles).
<b>3.1. culture cible</b>	Elle correspond à la culture ou aux cultures du ou des pays dont on enseigne la langue comme langue-cible.
<b>3.2. culture source</b>	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre culture cible et culture source, à faire prendre conscience aux élèves à la fois de la <i>spécificité</i> et de la <i>relativité</i> de leur propre culture.
<b>3.3. culture générale</b>	Cette notion est à la culture ce que le langage est à la langue, même si elle a pu prendre des colorations différentes selon la composante culturelle successivement privilégiée : celle de l'« Honnête homme » du XVII <sup>e</sup> siècle pénétré des valeurs humanistes, celle de l'homme « cultivé » disposant de connaissances étendues sur de nombreuses cultures, celle enfin, actuelle, de l'homme ouvert et capable d'empathie vis-à-vis de toute altérité culturelle.

Les questions et les réponses que l'on peut faire sur les objectifs de l'enseignement scolaire des langues me semblent pouvoir toutes s'interpréter à partir de cette matrice et par rapport à quatre couples opposés de perspectives (combinables entre eux) que nous passerons en revue dans la suite de cet article.

## 1. Disjonction ou liaison

Dans la première question qui m'a été posée (« Enseigner une langue vivante dans le secondaire, est-ce transmettre un instrument de communication ou une culture ? »), ce « ou » a clairement valeur disjonctive : il s'agirait de choisir entre l'une et l'autre option opposée.

Tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est au contraire une version forte de la liaison entre les trois objectifs qui a tendu à s'imposer parmi les enseignants (parfois même contre les orientations officielles) en raison du poids de l'Humanisme classique. La conception classique de l'art comme synthèse du Beau, du Vrai et du Bien (l'artiste à la fois produit de la belle langue, révèle la vérité la plus profonde sur sa culture d'appartenance et défend les valeurs partagées) y légitimait en effet l'utilisation du texte littéraire comme support de poursuite conjointe des trois objectifs fondamentaux (respectivement langagier, culturel et formatif).

Une version faible de la disjonction s'est imposée à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle avec la méthodologie directe, mais seulement pour le premier cycle, où l'on privilégiait l'apprentissage de la langue de communication usuelle, même si la poursuite des trois objectifs fondamentaux est constamment réaffirmée en tant que visée d'ensemble de l'enseignement scolaire des langues étrangères, comme par exemple dans cet Arrêté du 14 novembre 1985 : « L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves ».

Au cours des vingt dernières années, enfin, toute la didactique des langues-cultures a évolué à nouveau vers une version forte de la liaison entre les trois objectifs fondamentaux, sous la forme cependant non pas de l'indissociabilité constante (comme dans la tradition hispaniste officielle, qui relève de l'incantation idéologique<sup>1</sup>), mais sous celle d'une double liaison entre les objectifs langagier et culturel, d'une part, entre les objectifs langagier et formatif, d'autre part :

### *a) liaison entre objectif langagier et objectif culturel*

L'approche communicative, qui se répand très progressivement en Europe à partir de la publication des « Niveaux Seuils » par les experts du Conseil de l'Europe dans les années 1970, inclut dans la « compétence de communication » une composante « socioculturelle » qui correspond à la connaissance des règles sociales d'usage de la langue (cf. la présentation de « langue cible » dans le tableau *supra*) : il ne sert à rien de savoir parler en langue étrangère si l'on ne sait pas, par exemple, quand il faut se taire ou avec quels mots s'exprimer, sur quel ton parler, avec quels gestes voire quelle mimique se comporter dans telle ou telle situation. Le comportement verbal s'insère toujours dans un comportement social culturellement codé et normé, et il arrive que l'on gêne voire que l'on rompe la communication par des erreurs culturelles plus souvent que par des erreurs grammaticales.

### *b) liaison entre objectif langagier et objectif formatif*

Le paradigme cognitif ou constructiviste actuellement dominant en psychologie de l'apprentissage des langues amène à considérer l'apprentissage d'une langue comme une série d'opérations mentales faisant massivement appel à l'intelligence consciente ou inconsciente. Il renforce par conséquent une liaison forte entre les objectifs langue cible et formation intellec-

---

<sup>1</sup> Cf. par ex. l'affirmation suivante, qui ne peut que faire sourire (dans le meilleur des cas) tous les enseignants de langue : « L'acte pédagogique du professeur est un acte global qui, tout en accordant la primauté à l'enseignement de la langue, lui associe simultanément l'information culturelle et l'action éducative ». *Espagnol classes de première et classes terminales. Objectifs*. Supplément au B.O. n° 22, 4 juin 1988.

tuelle, avec une valorisation de toutes les activités réflexives en classe de langue, qu'elles soient métalinguistiques (de réflexion sur les langues en présence, métaculturelles (de réflexion sur les cultures en présence) ou encore métacognitives (que l'on pourrait tout aussi bien appeler « métaformatives », puisqu'il s'agit de réflexion sur les moyens et méthodes en présence, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage). Aux pratiques d'imitation/-répétition caractéristiques de la période behavioriste des années 1960-1970 (cf. les « exercices structuraux ») ont ainsi succédé, en didactique des langues-cultures, ce que les instructions officielles appellent depuis le milieu des années 1980 une « pratique raisonnée de la langue ». Comme dans ces deux passages, rédigés à 15 ans d'intervalle :

*La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. (Programmes des collèges. Arrêté du 14 novembre 1985)*

*Comme dans les classes précédentes, la pratique raisonnée de la langue vise à accroître les compétences de compréhension et d'expression des élèves, à approfondir leur formation intellectuelle en leur faisant découvrir une certaine logique de la langue. (Programme de la classe de 3<sup>e</sup>, B.O. décembre 2000)*

L'approche par les tâches ou la « perspective actionnelle » ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe *Cadre européen commun de référence* de 2001<sup>2</sup> – et vers laquelle s'orientera sans doute dans les années à venir l'enseignement scolaire des langues en France et Europe – ne pourra que renforcer cette tendance lourde des deux dernières décennies. Elle amènera en effet à prendre en compte, parallèlement à la qualité de la langue produite, d'autres critères relevant de la formation personnelle et professionnelle mais forcément impliqués dans la réalisation de tâches en langue étrangère. C'est déjà le cas dans certaines grilles d'évaluation proposées en ce qui concerne utilisation de la langue pour les études universitaires elles-mêmes. Dans les grilles proposées par Bernard Delahousse et Francis Wallet (IUT de Lille, doc. photocopié, s.d.) pour deux épreuves de ce type, on trouve ainsi, pour l'exposé, « structure, cohérence, documentation, lit/ne lit pas ses notes », et pour l'entretien oral, « capacité d'argumentation, pertinence et spontanéité des réponses, qualités d'initiative et d'adaptation ». On retrouve le même type de critères formatifs dans certains descripteurs des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence* de 2001. On y lit par exemple pour le niveau supérieur, le niveau C1, « peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique ». Plus le niveau de maîtrise linguistique s'élève, plus la langue est utilisée non pour elle mais comme instrument d'action sociale, et plus la qualité de la langue est intimement liée aux qualités personnelles et professionnelles du locuteur lui-même.

## **2. Optimisation ou adéquation**

Les deux premières questions qui m'ont été posées le sont aussi de manière générale, et appellent des réponses générales. Elles relèvent de ce que les épistémologues appellent le paradigme de « l'optimisation » – on recherche la réponse idéale, celle qui serait la meilleure dans l'absolu, et qui est donc supposée unique –, alors qu'en didactique des langues comme ailleurs, le paradigme actuellement en vigueur est celui de « l'adéquation ». En management par exemple, dans la thèse dite de l'« adéquation stratégique », on estime que, pour atteindre un haut niveau de performance, l'entreprise doit concevoir des projets évolutifs en cohérence avec les variations de l'ensemble de son environnement.

Dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, à l'instar des sciences comme le montrent les travaux de Bruno Latour<sup>3</sup>, c'est d'ailleurs ce même paradigme de l'adéquation qui a fonc-

---

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe. *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Paris : Didier, 2001.

<sup>3</sup> Cf. par ex. *La science en action*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1995 [1<sup>e</sup> éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987], 663 p.

tionné de manière plus ou moins inconsciente dans l'esprit des acteurs. Les décisions concernant les langues et leurs objectifs d'apprentissage – à savoir la sélection, l'équilibrage, la combinaison et l'articulation de ces langues et de ces objectifs au long des différents cursus – ont en fait toujours émergé d'un réseau de facteurs hétérogènes parmi lesquels on trouve par exemple la politique extérieure, la politique linguistique, les orientations de tel ou tel inspecteur général, les stratégies de positionnement des langues les unes vis-à-vis des autres sur le marché scolaire<sup>4</sup>, les contraintes humaines, administratives et matérielles, les syndicats et associations de spécialistes, les institutions de recherche didactique ou encore l'émergence de nouvelles technologies et de nouvelles théories de référence.

Cette histoire complexe – qui reste largement à faire – fera certainement apparaître l'importance de **l'objectif social de référence**, à l'intérieur duquel s'est constamment opérée une très forte mise en adéquation entre l'objectif culturel et l'objectif langagier. Le tableau suivant<sup>5</sup> modélise en cinq configurations cette évolution liée des deux objectifs.

<b>Objectif social de référence</b>	<b>Composante privilégiée de la compétence culturelle</b>	<b>Actions sociales de référence</b>	<b>Tâches scolaires de référence</b>	<b>Constructions didactiques correspondantes</b>
1. retrouver les valeurs universelles dans les textes classiques	les valeurs	lire	traduire	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2. capacité à découvrir la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches à partir et à propos d'un document de langue-culture (ex. l'« explication de textes »)	méthodologies directe (années 1900-1910) et active (années 1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	agir sur / parler avec	actes de parole / jeux de rôles	méthodologie audiovisuelle (années 1960-1970) et approche communicative (années 1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	propositions d'une « Didactique du plurilinguisme » <sup>6</sup> (années 1990- ?)
5. capacité à travailler en langue étrangère avec des allophones et des francophones	les conceptions et les valeurs	agir avec	actions sociales (projets)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>Cadre européen commun de référence</i> (années 2000-?)

<sup>4</sup> Dans les années 1960-1970, par exemple, l'anglais s'est positionné sur le créneau de l'objectif pratique, l'allemand sur celui de l'objectif formatif, l'espagnol sur celui de l'objectif culturel. Cf. Christian Puren, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'évolution de l'enseignement des langues en France », *Les Langues modernes* n° 2/1999, pp. 66-75. Paris : APLV.

<sup>5</sup> Repris et adapté de Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, pp. 55-71. Paris : APLV.

<sup>6</sup> Cf. par ex. Billiez Jacqueline (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM.

Si l'on considère comme naturel et positif ce mécanisme de mise en adéquation, la seule question qui vaille d'être posée dans l'enseignement scolaire n'est pas s'il faut enseigner la langue ou la culture pour les langues en général, mais les suivantes, interreliées : *Pour quelles langues, quels sont les objectifs **sociaux** (à la fois culturels et langagiers) qui doivent être poursuivis en liaison avec quels objectifs **scolaires** (i.e. formatifs) ?...*

### 3. Enseignement ou apprentissage

... et en liaison avec quels objectifs **personnels**, doit-on désormais rajouter.

Depuis plusieurs années les experts en management ont noté le changement d'attitude des employés vis-à-vis de l'entreprise, et commencé à en tirer les conclusions nécessaires : « On ne peut plus diriger les gens, on doit gérer les individualités. [...] Il va falloir faire partager les valeurs et les intérêts de l'entreprise à des salariés qui sont désormais beaucoup plus centrés sur eux-mêmes », analyse ainsi Peter Drucker dans *Le Monde* du 8 janvier 2000. La société française a évolué de même vis-à-vis de l'école dans ses attentes (plus de marge pour les choix individuels et familiaux) et dans ses demandes (plus de diversification des cursus), de sorte qu'il n'est plus possible de se demander – ou de se demander seulement – quel objectif doit viser l'enseignement, mais à *quelles demandes d'apprentissage (avec des objectifs culturels, langagiers et formatifs forcément pluriels et forcément définis, équilibrés et répartis de manière différente tout au long des cursus) doivent répondre les offres d'enseignement.*

L'évolution de la didactique scolaire des langues, sur ce point aussi, s'est calée sur l'évolution sociale, et dans cette discipline comme dans les autres, le thème actuellement dominant est celui de la « centration sur l'apprenant ». Même si cette orientation, comme toutes les autres, doit être constamment réinterrogée et relativisée pour ne pas dégénérer en incantation<sup>7</sup>, il n'en reste pas moins qu'on ne peut plus, sur la question des objectifs de l'enseignement des langues comme pour toutes les autres questions scolaires, en rester au modèle de la planification étatique à la française des années 1950-1960, et qu'il faudra bien commencer à intégrer une logique à laquelle les anglo-saxons ont été culturellement ouverts plus tôt que nous. Voici par exemple comment R. Nunan (*Syllabus Design*, Oxford University Press) définissait en 1988 le *syllabus* (qui correspond approximativement à ce que nous appelons en France les « programmes ») :

*Le concepteur de syllabus sera normalement amené à prendre en considération les réponses à trois questions fondamentales : quels éléments linguistiques doit-on enseigner ? (perspective linguistique) ; qu'est-ce que l'apprenant entend faire avec le langage ? (perspective de l'apprenant) ; enfin, quelles activités sont susceptibles de favoriser l'acquisition du langage (perspective de l'apprentissage). (cité p.180 par D. Lehmann, *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette, coll. « f-références », 1993, 224 p.)*

Mais les apprenants et les enseignants ne sont pas les seuls impliqués dans la définition des « objectifs » de l'enseignement/apprentissage des langues. Ce terme tend à faire oublier, dans l'esprit de ceux qui s'en contentent, la pluralité des acteurs naturellement impliqués dans les « visées » (pour prendre un terme générique) de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. On aurait sans doute intérêt à reprendre pour cette discipline comme pour les autres – quitte à l'adapter comme je le fais dans le modèle ci-dessous –, la distinction souvent faite en pédagogie entre les concepts de finalités, objectifs, buts et intentions :

---

<sup>7</sup> Cf. Christian Puren, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Didier Érudition.

	<b>Domaines</b>	<b>Acteurs</b>	<b>Opérations</b>	<b>Produits</b>
<b>Finalités</b>	le projet éducatif	la société	définition des valeurs communes, des principes éducatifs et des priorités stratégiques du système scolaire	philosophie et politique éducatives
	les différentes langues-cultures	les responsables politiques et éducatifs	sélection des langues et définition de leurs cursus respectifs	politique linguistique
les élèves		projet et parcours linguistiques individuels		
<b>Objectifs</b>	les <b>buts</b> de l'enseignement des langues-cultures	le Conseil national des programmes	sélection et gradation des savoir-faire langagiers-culturels à acquérir par l'élève	capacités d'usage social des langues-cultures
	les <b>contenus</b> de l'enseignement des langues-cultures		sélection et gradation des contenus langagiers et culturels de l'enseignement	programmes
<b>Intentions</b>	le processus d'enseignement/-apprentissage des langues-cultures	les enseignants	organisation de l'apprentissage (matériels, supports, méthodes, gestion du temps et de l'espace ; tâches ; effet, résultat ou production visés,...)	dispositifs et tâches d'apprentissage
		les élèves		

L'usage de telles distinctions conceptuelles permettrait en effet de clarifier les responsabilités des différents acteurs – dont celle des administrateurs... –, alors que la tradition française est marquée par une certaine confusion des rôles, les auteurs de programmes de langues, par exemple, abordant en tant que tels les finalités, et les inspecteurs intervenant souvent de manière plus ou moins normative au niveau des intentions.

#### 4. Produit ou processus

Nous avons déjà rencontré implicitement cette différence d'orientation dans la distinction entre les *finalités* et les *objectifs*. Les finalités sont un horizon qui indique une direction, et on y évalue seulement le cheminement (le progrès individuel de chaque élève) ; les objectifs au contraire sont définis de telle manière qu'il soit possible de vérifier le résultat auquel ce processus a abouti (si chaque élève a atteint ces objectifs, ou dans quelle mesure) : en d'autres termes, les finalités sont orientées processus, les objectifs sont orientées produit.

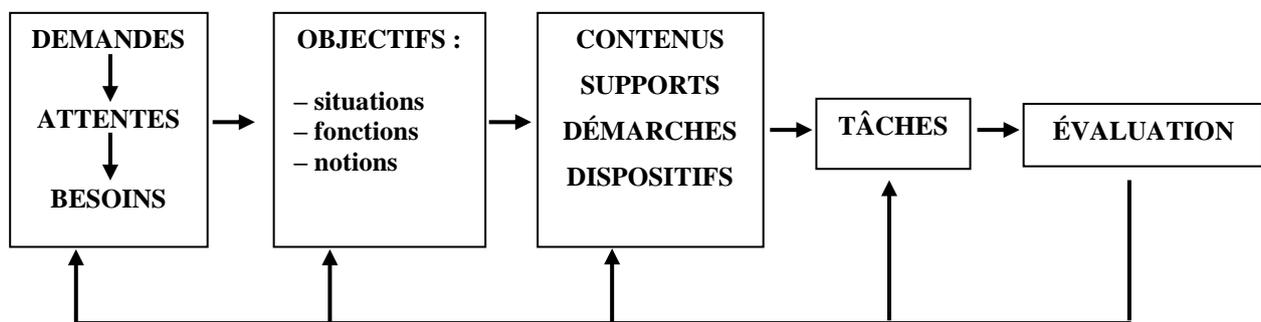
Là encore, la tradition française – au moins pour les langues-cultures – génère des confusions dommageables. S'il est clair que les dits « objectifs formatifs » sont en fait des finalités, qu'en est-il par exemple de l'objectif langue cible ? Lorsque l'on me demande pour cet article si l'enseignement scolaire des langues doit « viser [...] la préparation à une utilisation purement pratique ou professionnelle des connaissances acquises », la question est-elle vraiment orientée processus (préparer actuellement l'élève à une utilisation ultérieure) ou produit (rendre effectivement l'élève capable de cette utilisation) ? Cette distinction ne relève aucunement d'un quelconque jeu intellectuel : elle est à la base d'un énorme décalage historique qui se maintient encore de nos jours entre la demande langagière sociale (que les élèves disposent en fin de formation scolaire d'une compétence de communication générale immédiatement opérationnelle) et l'objectif langagier d'une grande partie des enseignants de langue (que les

élèves aient les moyens d'acquérir rapidement une compétence spécifique lorsqu'ils seront véritablement motivés à l'acquérir parce qu'ils en auront besoin).

## Conclusion

Je reprendrai donc en conclusion la troisième question qui m'avait été posée : « Quelles conséquences pour la formation des enseignants ? »

Depuis les années 1970, il existe en didactique des langues-cultures pour les adultes un modèle de représentation des objectifs d'enseignement des langues-cultures très différent de celui qui correspond à la didactique scolaire ; d'une part parce qu'il n'est pas orienté produit mais processus (il est dynamique, c'est un modèle de conception par l'enseignant de cours « fonctionnels »), c'est-à-dire entièrement conçus « sur mesure » en fonction des différents objectifs langagiers des différents groupes d'apprenants) ; d'autre part parce qu'il est centré sur les seuls besoins langagiers (on parle d'ailleurs d' « analyse des besoins langagiers ») :



Ce modèle n'est pas transposable tel quel en enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures, dont la problématique des objectifs possède une forte spécificité liée à la présence de deux paramètres structurels :

1) L'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures est d'abord, comme son nom l'indique (mais on oublie parfois de se le rappeler, tellement cela paraît évident...) un enseignement *scolaire*, c'est-à-dire un enseignement qui ne peut jamais évacuer entièrement l'objectif formatif puisque celui-ci correspond à la fonction première, éducative, de l'école. Dans certaines classes, les enseignants sont même amenés parfois à abandonner tout objectif langagier suivi pour se concentrer sur des objectifs de formation éthique tels que l'apprentissage des normes scolaires et des règles de la vie commune. De sorte que l'une des deux compétences premières des enseignants de langues-cultures étrangères est sans doute de savoir déterminer et mettre en œuvre des modulations différentes de leurs objectifs fondamentaux, parce qu'eux seuls se trouvent en situation de le faire comme il est indispensable de le faire : en fonction des réalités différentes et évolutives de leurs classes.

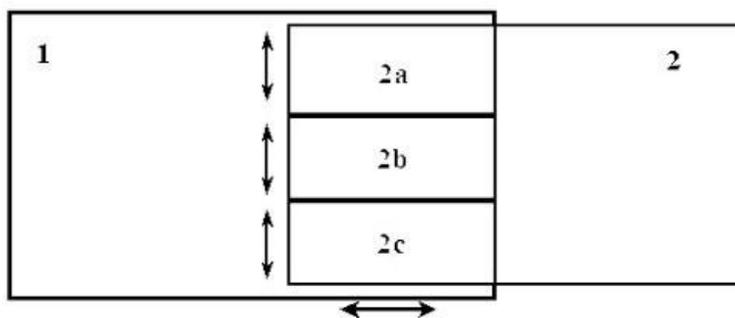
2) Les élèves – et c'est le cas général même dans les dernières classes des filières spécialisées –, n'ont ni demandes ni attentes à la fois personnelles et précises quant à leur apprentissage des langues-cultures étrangères. Dans la perspective de l' « approche actionnelle » qui est la leur, les auteurs du *Cadre européen commun de référence* de 2001 pointent bien la difficulté, mais en renvoient un peu facilement la solution à la responsabilité des praticiens :

[...] Le nombre des tâches est indéfini. On ne peut pas, pour un cadre de référence général, préciser *in extenso* toutes les tâches communicatives auxquelles on peut se trouver confronté dans les situations de la vie réelle. Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir en conséquence les tâches communicatives pour lesquelles ils devront être outillés.

Pour l'essentiel, en effet, les besoins communicatifs des élèves sont à créer à l'intérieur des dispositifs d'enseignement/apprentissage eux-mêmes, et c'est là semble-t-il une autre compé-

tence première des enseignants de langues-cultures étrangères, que de savoir susciter en classe des besoins langagiers et culturels d'apprentissage en fonction desquels ils définiront ensuite avec leurs élèves les objectifs correspondants, et les tâches à réaliser pour les atteindre.

À travers les trois questions initiales, ce qui se trouve implicitement mais très clairement posé, ce sont les relations entre les visées spécifiquement scolaires (les finalités) et les visées spécifiquement sociales (la capacité à utiliser la langue dans la société). Le modèle suivant, que j'ai proposé dans le cadre d'une réflexion sur la perspective actionnelle<sup>8</sup>, présente les trois grandes conceptions possibles quant à ces relations.



- 1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
- 2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage/enseignement).
- 2a. La classe comme micro-société à part entière.
- 2b. La simulation
- 2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Les doubles flèches signalent que l'importance du recoupement (horizontal, entre la société et l'école) est susceptible d'être modulée en permanence, de même que l'importance respective de chaque type de recoupement, dont chacun génère forcément des types de besoins et donc d'objectifs spécifiques. Seul l'enseignant sur le terrain peut gérer correctement ces régulations puisqu'elles doivent se faire en temps réel en fonction de l'ensemble de l'environnement d'enseignement/apprentissage.

Autant dire – et je voulais conclure sur cette idée – que la dernière question qui m'était posée aurait pu être la première, dans la mesure où on ne pose pas les mêmes questions générales sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues selon que l'on considère ou non que la formation des enseignants doit leur permettre sur le terrain de poser eux-mêmes les questions spécifiques et de leur donner eux-mêmes les réponses nécessaires en toute responsabilité professionnelle. C'est-à-dire, aussi, en toute concertation avec les élèves, les parents d'élèves et l'équipe éducative.

<sup>8</sup> « De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle », à paraître dans les Actes du XXV<sup>e</sup> congrès de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT), 5-7 juin 2003 à Auch. *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, février 2004.