

**2011b.** « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes – 3, 4 et 5 juin 2010.

## « PROJET PÉDAGOGIQUE ET INGÉNIERIE DE L'UNITÉ DIDACTIQUE »

par Christian Puren

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

<http://www.christianpuren.com>

### 1. Introduction

Dans leur appel à communication, les responsables de l'APLIUT écrivent que les enseignants de langues, dans les filières LANSAD en général et dans les IUT en particulier, sont appelés à mettre en œuvre une ingénierie de projet « qui concerne tous les types de projet : projet de recherche, projet pédagogique, projet d'équipement ou de partenariat ».<sup>1</sup>

Je vais aborder pour ma part seulement l'ingénierie de projet pédagogique<sup>2</sup>. Je vous prie de m'excuser de vous proposer de ce fait une conférence inaugurale qui ne couvre pas la thématique d'ensemble de ce Congrès de l'APLIUT. J'ai eu au cours de ma carrière quelque expérience de « projets de recherche », mais il s'agissait de recherches en didactique des langues-cultures –, et je n'ai aucune expérience de projets d'équipement ou de partenariat dans un cadre LANSAD. Alors, je me suis limité pour cette conférence à mes compétences, pour continuer à invalider – au moins en ce qui me concerne personnellement – la fameuse loi de Peters, laquelle, appliquée à mon cas, pourrait s'énoncer de la manière suivante : un conférencier est constamment invité à intervenir dans des congrès et colloques jusqu'à ce qu'il finisse par accepter d'en faire une qui l'a amené à franchir son premier niveau d'incompétence...

Ma réflexion va donc se limiter aux dispositifs conçus par l'enseignant dans l'espace de la classe avec un objectif principal explicite d'enseignement-apprentissage de la langue-culture étrangère, que ce dispositif corresponde à l'ensemble de son projet, ou qu'il corresponde à une exploitation didactique en classe d'activités de projets réalisées en dehors de la classe (exploitation de documents recueillis ou d'expériences vécues lors d'un stage professionnel à l'étranger, par exemple), ou à l'inverse à une préparation en classe de projets qui seront ensuite conduits sur le terrain. Plus précisément encore, je vais m'intéresser à une forme de dispositif aussi centrale qu'incontournable (et nous verrons pourquoi), à savoir l'unité didactique, dont je vais montrer qu'elle assume des fonctions indispensables, alors qu'elle pose problème lorsque l'enseignant met en œuvre des projets pédagogiques : la combinaison des deux formats constitue une véritable « problématique » : autant dire qu'en conclusion je ne proposerai pas de solution(s), mais des modes possibles de gestion.

---

<sup>1</sup> Ce texte est issu d'une conférence lors du XXXII<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT sur le thème « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes - 3, 4 et 5 juin 2010. Il a été publié dans *Les Cahiers de l'APLIUT*. Je remercie sa direction pour son autorisation de publication sur mon site personnel.

<sup>2</sup> Je devrais parler ici de l'ingénierie de projet « didactique », puisque c'est l'adjectif qui correspond à notre discipline, la « didactique des langues-cultures ». Je fais mienne malgré tout sans états d'âme l'expression de « projet pédagogique » : parce qu'elle est passée dans l'usage commun, et surtout parce que ce sont assurément les pédagogues, et non les méthodologues/didacticiens de langue-culture, qui ont inventé et diffusé le projet comme dispositif d'enseignement-apprentissage.

## 2. L'enseignant, un ingénieur concepteur de dispositifs didactiques

Il est courant, en pédagogie générale, de définir l'enseignant par les différentes fonctions qu'il assume. Il existe de nombreux modèles de ce type en pédagogie générale, mais en didactique des langues-cultures, il me semble que ses fonctions de base sont les suivantes<sup>3</sup> :

- *transmission de connaissances* : en tant que spécialiste de la langue-culture et de son enseignement, l'enseignant apporte en classe son savoir et la garantie de ce savoir ;
- *formation à l'apprentissage* : l'enseignant est aussi un spécialiste de l'apprentissage, auquel il doit progressivement former les apprenants de manière à les rendre plus autonomes ;
- *correction d'erreurs* : la théorie cognitive dominante dans notre discipline, en effet, est le constructivisme, selon lequel l'apprentissage est une déconstruction-reconstruction permanente de l'interlangue ; on apprend par hypothèses-essais-erreurs, et la correction est donc indispensable à l'apprenant pour qu'il se rende compte de ses erreurs et fasse de nouvelles hypothèses et de nouveaux essais) ;
- *aide et guidage* : la version dominante de cette théorie est le socioconstructivisme, avec l'idée que l'apprentissage s'effectue dans ce que Vigostky appelle la « zone proximale de développement » ; on apprend en faisant, grâce à l'« étayage » en particulier de l'enseignant (son aide et son guidage) ce qu'on ne pourrait pas faire sans lui ;
- *animation* : la classe est un espace et un temps collectifs où l'enseignant doit forcément gérer les phénomènes de groupe, organiser l'alternance entre des types d'activités différentes (repérage, conceptualisation, application, entraînement,...) et des modes différents d'activités (individuelles, en petit groupe ou en grand groupe) ;
- *conception de dispositifs didactiques (i.e. d'enseignement-apprentissage)* : c'est, pour certains pédagogues et didacticiens, au nombre desquels je me compte, la fonction centrale, celle à laquelle viennent se subordonner toutes les autres en se mettant à son service ; on sait que la conception est au cœur du métier de l'ingénieur, et c'est pourquoi ces pédagogues et didacticiens considèrent principalement l'enseignant comme un concepteur de dispositifs didactiques, le métier d'enseignant comme de l'« ingénierie didactique »

Pour ma part, j'appuie ma conception de la didactique des langues-cultures – son épistémologie – sur trois auteurs de référence :

- Edgar MORIN, sociologue et philosophe français, pour son *épistémologie complexe*<sup>4</sup> : l'objet de la didactique des langues-cultures, à savoir les processus interreliés et situés d'enseignement-apprentissage, est en effet complexe par nature ;
- Richard RORTY, philosophe américain, pour son *épistémologie pragmatiste*, qui me semble particulièrement convenir à la gestion de la relation entre la didactique des langues-cultures et les dites « théories de références », en particulier les modèles pédagogiques, linguistiques, cognitifs et culturels (pour ces derniers, il s'agit de ceux qui sont proposés par l'anthropologie culturelle, la sociologie, la philosophie,...) ; il considère ainsi que la pratique n'a pas à être

---

<sup>3</sup> Je les liste ici dans un ordre non hiérarchique : suivant les environnements et les moments, ce sera l'une ou l'autre de ces fonctions qui se révélera être prioritaire.

<sup>4</sup> Cf. en particulier son *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

considérée comme une dégradation de la théorie, mais qu'au contraire la théorie doit être considérée comme un auxiliaire de la pratique.<sup>5</sup>

– Herbert SIMON, pour son *épistémologie de l'ingénierie*. Cet auteur est sans doute peu connu des enseignants de langues, mais il est célèbre dans d'autres domaines : il a reçu la « Médaille Turing » (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition, et le Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978. Il a publié en particulier en 1969 un ouvrage intitulé *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*<sup>6</sup>, dans lequel il définit l'ingénieur comme un concepteur d'artefacts – d'où sa définition des sciences de l'ingénieur comme des « sciences de l'artificiel ». Or les dispositifs d'enseignement-apprentissage dans une classe de langue sont des artefacts destinés non seulement à suppléer à l'absence d'acquisition naturelle – de « bain linguistique » –, mais aussi à éviter ses risques ; de la même manière qu'un pont est un artefact conçu par un ingénieur pour éviter que l'on doive traverser les cours d'eau à la nage.

Étant donné la prégnance historique de la métaphore du « bain linguistique » dans notre discipline, on voit où je veux en venir avec cette métaphore du pont, que je lui oppose : le principal intérêt d'une classe de langue réside dans son artificialité même ; dans sa capacité à proposer des dispositifs artificiels qui vont guider et aider les apprenants dans leur voyage entre les deux rives de leur langue maternelle et de la langue étrangère, leur faciliter leurs déplacements au sein de leur « interlangue ». L'épistémologie simonienne de l'ingénierie, appliquée à la didactique des langues-cultures, permet de rompre avec le projet de l'approche communicative, qui consistait à l'inverse, par le recours systématique à la « simulation », à transformer la salle de classe en un mini-bain linguistique. Certains se noient dans les grandes eaux linguistiques (la plongée brutale en pays étranger), d'autres à l'inverse ne trouvent pas leur compte parce que la rivière se réduit à un petit filet (celui des heures réduites de cours). C'est cela, le génie de l'ingénieur des ponts et chaussées : de faire un ouvrage d'art qui permet de passer d'une rive à l'autre aussi bien quand la rivière est en crue, que quand son lit est à sec...

J'aime bien aussi la manière dont un enseignement français d'allemand a filé la métaphore du bain linguistique à la fin du XIXe siècle :

*Que de gens font fi de la grammaire ! Pour un grand nombre, il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre ; mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où prendre ce plein d'allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit que l'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût apprendre à y nager. L'allemand ne coule à pleins bords que de l'autre côté du Rhin. Veut-on que nous y conduisions tous nos élèves ?<sup>7</sup>*

GIRARD M. « De la Méthode dans les Classes Élémentaires [III] » , *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, n° 5, juillet 1884, pp. 143-146.

<sup>5</sup> Cf. en particulier *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 1995, 158 p

<sup>6</sup> Herbert A. SIMON, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, 230 p. [1<sup>er</sup> éd. the Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981].

<sup>7</sup> On appréciera l'habileté de la dernière question, qui était ressentie comme totalement rhétorique à une époque où la France baignait dans un « revanchisme » aigu après sa défaite de 1870 face à la Prusse, et la perte de l'Alsace-Lorraine.

### 3. Les trois niveaux d'ingénierie didactique

On peut considérer qu'il y a trois niveaux d'ingénierie didactique :

**3.1 Le niveau « micro »**, celui des « tâches » dans le sens que j'attribue pour ma part à ce terme, celui d'unités de sens au sein de l'agir d'apprentissage. J'avais abordé ce niveau dans ma conférence lors d'un congrès précédent de l'APLIUT, celui des 5-7 juin 2003 à Auch, conférence qui s'intitulait « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », et qui a été publiée dans le numéro des *Cahiers de l'APLIUT* qui a recueilli les actes de ce congrès.<sup>8</sup> J'y proposais en particulier une typologie des tâches sur la base de leur orientation principale, repérable à leur premier critère d'évaluation : les tâches peuvent être orientées communication, langue, procédure, processus, résultat ou encore produit. C'est bien sûr un niveau incontournable de conception des activités d'apprentissage.

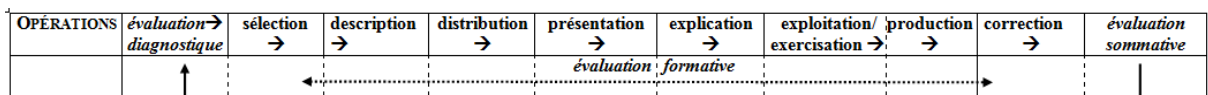
**3.2 Le niveau « méso »**<sup>9</sup> : c'est celui de ce que l'on appelle traditionnellement l'« unité didactique » (ou la « leçon ») dans les manuels de langue.

C'est un niveau tout aussi incontournable que le niveau micro des tâches. À ce niveau moyen, en effet, les unités didactiques remplissent au moins quatre fonctions absolument indispensables :

**a)** Les unités didactiques découpent la totalité des contenus et objectifs d'apprentissage en portions qui vont pouvoir être disposées de manière progressive dans un parcours rationnel balisé et contrôlé par des objectifs intermédiaires et des évaluations périodiques. Prenons l'exemple d'un cours de 50 heures : il ne serait pas envisageable de proposer une seule évaluation, celle qui correspondrait, tout au bout de ces 50 heures, à la certification finale. Les apprenants comme l'enseignant ont besoin de contrôler régulièrement en cours de route si leur parcours se déroule correctement et sur un bon rythme de progression.

Sur ce point, la structure des unités didactiques, quelle qu'elle soit, est la pointe émergée (pour les apprenants, et dans les manuels) de ce que j'appelle la « procédure primaire de la conception didactique » : cf. schéma ci-dessous, et l'annexe de cet article pour plus de détails.

#### Procédure primaire de la conception didactique



On retrouve dans la partie émergée de cette procédure la fameuse structure ternaire de l'unité didactique que les anglo-saxons désignent par le sigle « PPP », *Presentation – Practice – Production* : à «*Presentation*» correspondent dans mon modèle «*Présentation*» et «*Explication*» ; à *Practice*, «*exploitation*» et «*exercice*».<sup>10</sup>

**b)** Les unités didactiques, comme leur nom l'indique, mettent de l'unité, c'est-à-dire de la cohérence, entre les différents domaines d'activité didactique, qui se trouvent être nombreux et hétérogènes : compréhensions de l'oral et de l'écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture. Il ne serait pas plus envisageable de

<sup>8</sup> PUREN Christian, « 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 2004, pp. 10-26.

<sup>9</sup> « Méso » est un néologisme d'origine grecque synonyme d'« intermédiaire », de « moyen ».

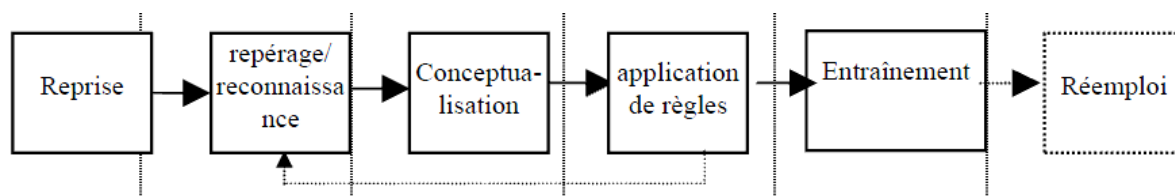
<sup>10</sup> Il manque assurément, dans ce modèle « PPP », le cadre dans lequel il doit forcément être inclus pour être cohérent, à savoir l'évaluation dans ses trois moments et ses trois fonctions (diagnostique, formative et sommative).

passer les 50 heures de ce cours à simplement aligner une série de tâches juxtaposées sans lien entre elles. Dans cette même conférence à Auch en 2003 (et dans l'article correspondant), j'ai présenté les différents principes d'unité de l'unité didactique qui ont été successivement privilégiés au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures. C'est toujours une « unicité », qui est toujours annoncée dans les titres de ces unités : unicité...

- ... du point de grammaire : *De l'article, Du pluriel des substantifs, Déclinaison des substantifs, Des prépositions,...* ;
- ... du thème lexical : *La salle de classe, La cour, La maison, La place de la ville,...* ;
- ... du thème culturel : *Imágenes de España, Países de América, Mundo actual, Fiestas,...* ;
- ... de la situation de communication, symbolisée par le lieu de communication : *À la fenêtre, Dans l'ascenseur, Dans la rue, À la poste,...* ;
- ... de l'action, enfin, depuis quelques années : *Nous allons organiser une fête d'anniversaire, Nous allons organiser des vacances en groupe, Nous allons élaborer un guide pour mieux vivre, Nous allons faire un recueil de cuisine.*

**c)** Les unités didactiques mettent en synergie les différentes tâches proposées aux apprenants dans ces différents domaines, de manière à ce qu'elles se renforcent les unes les autres. Il ne serait pas plus envisageable dans ce cours de 50 heures, de regrouper les tâches par type, en passant par exemple 10 heures à présenter des documents, 10 heures à les exploiter, 10 heures à des exercices de langue, puis 10 heures sur des tâches communicatives. Prenons l'exemple de la procédure standard d'enseignement scolaire de la grammaire (apparue avec la méthodologie directe du début du XX<sup>e</sup> siècle), et qui est « secondaire » par rapport à la précédente, puisqu'elle ne concerne qu'une partie de celle-ci, l'« exercisation » :

*Procédure secondaire de la conception didactique  
(celle qui est appliquée aux activités sur la grammaire et le lexique)*



C'est l'articulation ainsi conçue de ces différentes tâches, appliquée successivement à chacune des structures grammaticales sélectionnées, qui est censée amener progressivement les apprenants à un niveau de maîtrise suffisant de cette structure pour qu'ils puissent la réemployer pour leur expression personnelle.

**d)** Les unités didactiques, enfin, assurent l'indispensable répétition intensive d'un nombre limité de contenus langagiers et culturels, sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage possible, en concentrant toutes les activités sur ces mêmes contenus en temps limité. Il ne serait pas plus envisageable, toujours dans ce même cours de 50 heures, de ne prévoir qu'une seule apparition de chaque forme linguistique nouvellement introduite, et qu'une seule occasion de réemploi de la part des apprenants.

Le dispositif le plus couramment utilisé pour ce que l'on appelle aussi le « rebrassage » est l'intégration didactique à partir et à propos d'un document unique, texte authentique ou dialogue fabriqué. L'unité didactique audiovisuelle de première et

deuxième générations<sup>11</sup> semble très différente de l'explication de textes à la française, mais on y retrouve le même dispositif d'intégration didactique maximale : un document unique sert de support à toutes les activités programmées au sein de l'unité didactique.

**3.3 Le niveau « macro »**, celui des projets didactiques, qui vont forcément se dérouler au moins sur plusieurs semaines, voire sur plusieurs mois ou une année entière.

Or s'il y a une compatibilité parfaite entre le niveau micro des tâches et le niveau méso de l'unité didactique (la fonction de celle-ci est précisément de mettre les différentes tâches en cohérence et en synergie), cette compatibilité n'existe pas *a priori* entre les unités didactiques et le projet (un projet n'est pas un ensemble d'unités didactiques : ça, c'est la définition d'un manuel !...).

Je prendrai deux exemples concrets qui illustrent la difficulté à combiner les deux temporalités différentes, celle de l'unité didactique et celle du projet pédagogique :

– Le premier exemple est emprunté à un manuel de FLE pour adolescents débutants (niveau A1)<sup>12</sup>. À l'unité 4 (sur un total de 6), il est proposé aux apprenants d'imaginer et de dessiner la mascotte de leur classe. Or il est évident dans ce cas que le critère d'évaluation spécifique des projets – leur niveau de réussite – ne pourra être appliqué qu'en fin de cours : ce n'est que si cette mascotte l'est encore pour tous les élèves à ce moment-là que l'on pourra dire qu'elle a réellement été la mascotte de la classe.

– Le second exemple est tiré d'un autre manuel de FLE pour grands adolescents et adultes visant le niveau B2<sup>13</sup>. Il est écrit dans l'Avant-propos de ce manuel (p. 3) : « À la fin de chaque unité, une page "Ateliers" rassemble des tâches-projets à réaliser en groupes, afin que les apprenants puissent réutiliser activement les savoirs acquis tout au long de l'unité, en faisant appel à leur créativité. »

À l'unité 3 de ce manuel est proposé parmi d'autres la « tâche-projet » suivante :

**4. Journal de la classe**

*Débat en classe sur le nom du journal.*

*Chaque jour, un(e) étudiant(e) (ou un binôme) rédige un article sur les événements qui se sont déroulés dans la ville, en choisissant une photo.*

*Le journal est édité à la fin de la quinzaine ou du mois.*

Ce projet, comme on le voit, ne « tient pas » dans l'unité, et ne pourrait tenir dans aucune : on se demande pourquoi un journal de classe ne devrait commencer qu'à l'unité 3, et s'il est poursuivi ensuite, il sera forcément intéressant que les apprenants réutilisent aussi les acquisitions des unités suivantes.

Dans leur ouvrage de 1993 intitulé *Pour une pédagogie du projet*<sup>14</sup>, Isabelle BORDALLO et Jean-Paul GINESTET, à la suite de tous les spécialistes de la question, pointent comme principal danger des projets pédagogiques celui de « dérive productive »<sup>15</sup> (p. 148) : la réussite des projets (en particulier la qualité de la production finale, quand c'est le cas) prend le pas sur l'apprentissage de la langue-culture, alors que ces projets – du moins ceux organisés par les enseignants de langue – doivent rester en partie un prétexte à cet apprentissage, et ne pas être un objectif en eux-mêmes. Le problème me semble se poser de

<sup>11</sup> Cf. les pages 354-356 de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Disponible en ligne sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>.

<sup>12</sup> *Sac à dos 1*, Céline HIMBER, Charlotte RASTELLO, Fabienne GALLON, Hachette, 2006.

<sup>13</sup> *Édito. Méthode de français*, Élodie HEU, Jean-Jacques MABILAT, Didier, 2006.

<sup>14</sup> Isabelle BORDALLO & Jean-Paul GINESTET, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.

<sup>15</sup> J'aurais dit pour ma part « dérive productiviste », mais « dérive productive » est effectivement l'expression généralement utilisée par les pédagogues.

manière particulièrement aigüe dans le cas des projets organisés par les enseignants de langue du secteur LANSAD (auquel ne se réfèrent pas ces auteurs), parce que les projets y ont forcément un objectif autre que celui de l'apprentissage linguistique, à savoir celui de la professionnalisation.

#### 4. Éléments disponibles d'ingénierie didactique en didactique des langues-cultures

D'où la problématique implicitement posée dans le titre de ma conférence (« Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique »), et qui peut être définie par la question suivante : comment combiner ces deux échelles différentes de conception de dispositifs didactiques ? Et par une seconde question non subsidiaire : existe-t-il en didactique des langues cultures un « différentiel » dans le sens technologique du terme (mécanisme qui gère la différence de vitesse de rotation des roues avant lorsqu'une voiture à traction avant prend un virage), c'est-à-dire un système permettant de gérer simultanément ces deux échelles temporelles, celle du projet et celle de l'unité didactique ?

Plus prosaïquement, la question aussi globale que concrète est la suivante : comment exploiter en classe les activités réalisées au cours des projets hors-classe, et à l'inverse comment orienter les projets de manière à permettre cette exploitation ?

En classe, comme nous l'avons vu, on ne voit pas pour l'instant comment il serait possible de se passer d'unités didactiques. Pour revenir à la métaphore du différentiel, c'est la cohérence didactique globale en vigueur – ce que j'appelle une « configuration didactique », qui devrait normalement fournir ce mécanisme d'adaptation permettant cette articulation dans les deux sens entre projet hors-classe<sup>16</sup> et activités en salle de classe.

J'ai présenté et illustré en détail ce concept de « configuration didactique » dans une conférence disponible sur Internet sous forme de présentation PowerPoint sonorisée.<sup>17</sup> J'y reviendrai aussi en détail dans mon premier atelier de cet après-midi.

Très brièvement, ici : une configuration didactique est un ensemble cohérent d'éléments qui se sont « configurés » les uns par rapport aux autres<sup>18</sup> à partir d'une nouvelle situation sociale de référence (*i.e.* la situation que l'on veut former les apprenants à être capables de gérer en langue-culture étrangère). Ces éléments sont ceux qui apparaissent dans les titres des colonnes du tableau qui me sert à présenter l'évolution historique des différentes configurations depuis un siècle :

Situation sociale de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
Compétences sociales de référence				
langagière	culturelle			

Or il se trouve que du point de vue didactique, nous nous retrouvons actuellement avec quatre « configurations didactiques » simultanément actives (excusez du peu...). Ce sont elles qui nous donnent les « éléments d'ingénierie didactiques » actuellement disponibles.

<sup>16</sup> On voit mal comment, dans une formation de type LANSAD, les projets pourraient se limiter à l'espace didactique de la classe de langue...

<sup>17</sup> On peut accéder à cette conférence à partir de mon site personnel (<http://www.christianpuren.com>) à la rubrique « Travaux personnels : liste et liens », à l'entrée suivante : [2010g](#). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ». [voir aussi une version commentée de ce modèle de l'évolution historique des configurations didactiques dans la rubrique « Bibliothèque de travail » > [Document n° 029](#).]

<sup>18</sup> Exactement dans le sens où l'on qualifiera un ordinateur de « configuration cohérente » si ses différents composants (processeur, carte graphique, mémoire de masse, écran, logiciels, etc.) sont adaptés les uns aux autres pour une efficacité optimale en fonction des besoins et des usages des utilisateurs, tels que prévus par ses concepteurs.

La première configuration, qui correspond en didactique scolaire aux méthodologies directe et active, fournit deux modèles d'unité didactique :

- l'intégration didactique à partir et à propos d'un document unique (appliqué à l'époque, au début du XXe siècle, ce modèle est mis en œuvre dans « l'explication de textes à la française » ;
- le « dossier de civilisation », qui regroupe différents documents sur un thème unique.

La deuxième configuration, qui correspond à l'approche communicative, déstructure fortement l'unité didactique (on y mêle les différentes phases du modèle canonique de l'unité didactique, que les anglo-saxons appellent le « modèle PPP » (*Presentation-Practice-Production*) au service des deux dispositifs privilégiés : l'interaction immédiate entre apprenants et la simulation (par laquelle on veut échapper à la situation de classe).

La troisième configuration, qui correspond à la mise en œuvre de ce que les auteurs du *CECRL* appellent la « compétence plurilingue et pluriculturelle », oriente vers la mise en œuvre systématique de la compétence de médiation, c'est-à-dire vers activités relevant de l'interprétation, de la reformulation ou de la traduction, comme des synthèses ou à l'inverse des développements explicatifs, ou encore des rapports et comptes rendus d'activité. Ces activités de médiation ne peuvent suffire à elles seules à construire un autre modèle d'unité didactique, mais elles sont désormais incontournables pour la préparation des étudiants à un monde professionnel de plus en plus internationalisé.

La quatrième configuration, celle de la perspective actionnelle qui émerge elle aussi dans le *CECRL*, intéresse particulièrement notre problématique, puisque dans ses mises en œuvre actuelles, les auteurs de manuels cherchent à intégrer le projet – qui est l'activité la plus en homologie avec le nouvel objectif de formation d'un « acteur social » – à l'intérieur même des unités didactiques. L'entreprise n'est pas aisée (elle est même paradoxale, pour les raisons que nous avons vues plus haut), et on comprend que ces auteurs utilisent prudemment, pour désigner ce qu'ils proposent à la fin de leurs unités didactiques, les appellations de « tâche ». C'est le cas par exemple dans *Rond Point 1* (Difusión, 2004), premier manuel de FLE se réclamant de l'« approche actionnelle ».<sup>19</sup> Les auteurs d'*Édito* (cf. références note 10 *supra*) se sont quant à eux inspirés du célèbre jugement de Salomon en choisissant l'appellation de « tâches-projets »... Cette expression qu'ils ont retenue est une parfaite illustration du très réel problème d'ingénierie didactique auquel sont maintenant confrontés les concepteurs de manuels, mais aussi les enseignants : comment articuler et/ou combiner unités didactiques et projets pédagogiques ?

## 5. Conclusion

Il existe *a priori* deux stratégies possibles pour gérer cette problématique de l'impossible et pourtant nécessaire combinaison entre le projet pédagogique et l'unité didactique tels qu'ils existent et tels qu'on le connaît. Ces deux stratégies sont déjà bien attestées :

1) La première consiste à réduire le projet pédagogique à la dimension de l'unité didactique classique en en faisant une « tâche finale » qui vient simplement remplacer la simulation communicativiste dans sa fonction première de situation de réemploi des formes linguistiques introduites dans cette unité. C'est la stratégie privilégiée jusqu'à présent par les éditeurs (du moins ceux que je connais le mieux, ceux de français langue étrangère). Et on les comprend, parce que plus les apprenants ont d'autonomie (ce qui est l'une des finalités du projet

---

<sup>19</sup> Le sous-titre du manuel est d'ailleurs le suivant : « Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches ». L'expression de « tâche finale » est celle qui est le plus couramment utilisée actuellement par les auteurs des instructions officielles françaises concernant l'enseignement scolaire des langues. L'adjectif « finale » y a bien sûr le sens de « à la fin de chaque unité didactique ».



pédagogique), et moins le travail sur les contenus langagiers et culturels sont pré-programmables (or cette pré-programmation correspond à la fonction principale des manuels).

2) La deuxième consiste, à l'inverse, à élargir l'unité didactique à la dimension d'un mini-projet : c'est ce que permettent par exemple les « Cyber enquêtes » (*Webquests*) et les « scénarios » tels que celui mis en œuvre pour la certification dans le Diplôme de Compétence en langue (DCL, <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html><sup>20</sup>).

3) Mais il existe une troisième stratégie, tout aussi logique que les deux précédentes, et qui consiste à abandonner l'unité didactique tout en intégrant – parce qu'il reste absolument indispensable qu'elles soient assurées – ses différentes fonctions dans la conception et la gestion mêmes des projets pédagogiques.

---

### Postface de février 2011

La stratégie n° 3 présentée ci-dessus est assurément la plus « élégante » parce que la plus cohérente avec la pédagogie du projet, mais c'est aussi celle qui va forcément demander le plus de travail à l'enseignant, et qui plus est de travail en cours de projet, en fonction de son avancement.

Il existe une autre stratégie, sans doute plus confortable :

4) Le travail en classe se fait parallèlement sur des unités didactiques et sur des projets, de manière « compartimentée » : la progression langagière et les activités centrées sur la langue (grammaire et lexique, en particulier) se fait en suivant le manuel, les projets pédagogiques étant centrés sur les apprenants (leur autonomie, leur motivation) et sur les contenus culturels

5) Et enfin, il existe un cinquième type de stratégie, qui consiste à passer de l'une à l'autre des quatre stratégies précédentes en fonction des convenances. Attention dans ce cas à l'effet « dispersion » pour les apprenants... et au coût élevé de gestion pour l'enseignant. Mais il est sans doute possible de les articuler les unes aux autres dans le temps.

Prenons un exemple concret. Il y a dans le manuel de *Version Originale 3* (B1, Éditions Maison des Langues, 2011) une unité didactique du manuel sur les moyens d'information. Il s'agit de l'unité 8 intitulée « Pas de nouvelles, bonnes nouvelles ! » dont les contenus sont ainsi présentés dans le tableau général des contenus :

## Tableau des contenus

UNITÉ	TÂCHE	TYPLOGIE TEXTUELLE	COMMUNICATION
<b>8. Pas de nouvelles, bonnes nouvelles !</b>	Présenter le flash d'info du jour et/ou réaliser un flash-fiction.	• Textes journalistiques (oraux/écrits) • Titres de presse • Unes de journaux • Faits divers • Articles de presse • Statistiques • Sommaires de journaux • Chartes	Rapporter les paroles d'autrui • Rendre compte d'événements • Présenter des faits et des informations

---

<sup>20</sup> Lien mis à jour en mai 2018.

RESSOURCES GRAMMATICALES	RESSOURCES LEXICALES	PHONÉTIQUE	COMPÉTENCES INTERCULTURELLES	
• Les suffixes (-tion, -age, -ment) • Le passif • Le pronom <b>en</b> • Les moyens pour présenter une information comme non vérifiée (conditionnel, selon..., d'après) • La nominalisation	• Le lexique des intempéries • Le lexique des dégâts • Le lexique de la presse écrite • Le lexique de l'information télévisuelle	• L'intonation comme outil de mise en relief	• La confiance des Français dans l'information • Presse et déontologie : la charte des journalistes français • Presse et enseignement des langues	<b>100</b>

Il serait sans doute possible de proposer aux apprenants, successivement :

- 1) de réaliser un webquest sur les médias (voir par exemple le dossier sur ce type d'activité [sur le site de l'Académie de Versailles](#)), les résultats des recherches étant utilisées collectivement pour élaborer des champs sémantiques sur le vocabulaire thématique ;
- 2) d'étudier l'unité du manuel, ce qui assurerait en particulier le travail qui y est prévu sur les ressources grammaticales ;
- 3) de comparer la typologie textuelle ou les contenus culturels proposés dans cette unité avec ce qui apparaît dans les documents retenus par les apprenants pour leur recherche sur Internet ;
- 4) enfin de prolonger, si les apprenants s'y intéressent, les deux tâches proposées dans cette unité – ou de les remplacer – par un projet pédagogique sur les médias.

Christian Puren  
12/02/2011

## ANNEXE

### PROCÉDURE PRIMAIRE DE LA CONCEPTION DIDACTIQUE

<b>Opérations</b>	<i>évaluation</i> → <i>prospective</i>	sélection →	description →	distribution →	présentation →	explication →	exploitation / exercice →	production →	correction →	<i>évaluation</i> <i>sommative</i>
						<i>évaluation formative</i>				
										<b>évaluations</b>
<b>TYPES</b> (exemples)		analyse préalable des besoins langagiers	analyse de discours	linéaire	globale	« explication de textes à la française »		argumentation	certificative	
						explication sémantique	exercices ouverts/fermés			
<b>CRITÈRES</b>		fréquence	simplicité	utilité	contexte favorable	mots-clés	compétence active	centration sur le sens	réemploi	complexité syntaxique
<b>MÉTHODES</b> (exemples)		analyse des besoins	analyse distributionnelle	unité didactique	dialogue oral fabriqué	synonymie	méthode répétitive	méthode articulatoire	débat	écart à la moyenne
<b>OUTILS</b> (exemples)		liste de fréquence	ouvrage de grammaire	programme officiels	magnétophone	dictionnaire	cahier d'exercices	fichier auto-correctif	canevas de jeu de rôles	descripteurs de compétence

#### 1. Définition des différentes opérations

**évaluation** : opération consistant à recueillir des informations par mesure quantitative et/ou appréciation qualitative de productions d'apprenants, soit avant une séquence d'enseignement/apprentissage pour aider à sa conception ("évaluation prospective" ou "diagnostique"), soit au cours d'une séquence pour aider à son pilotage ("évaluation formative"), soit à la fin d'une séquence pour en faire le bilan ("évaluation sommative").

**sélection** : opération consistant à choisir les formes linguistiques ou les faits culturels que l'on a décidé d'enseigner. Elle peut être faite sur des critères explicites, comme celle du *Français fondamental*, à la fin des années 50, sur la fréquence, la distribution et la répartition.

**description** : opération consistant à appliquer aux formes linguistiques et aux faits culturels un modèle de compréhension commune : par exemple l'étymologie ou un champ sémantique pour le lexique, la grammaire morphosyntaxique pour la phrase, la grammaire textuelle pour les textes, etc.

**distribution ou gradation** : opération consistant à distribuer chronologiquement les **formes linguistiques** et les **faits culturels** retenus par **sélection**.

**progression** : cas particulier de **distribution**, définie en fonction de critères explicites et rationnels tels que connu → inconnu, simple → composé, simple → complexe, facile → difficile, fréquent → rare, plus utile → moins utile, langue standard → langue de spécialité, registre standard → registre particulier, etc.

**présentation** : 1. opération consistant à faire apparaître pour la première fois une nouvelle **forme linguistique** (à l'oral ou à l'écrit, par l'enseignant, le manuel ou un apprenant). Dans la **méthodologie** audiovisuelle, par exemple, cette présentation se réalise au moyen de l'écoute initiale du dialogue de base. 2. Tout mode organisé de présentation d'une forme linguistique : dialogue, centre d'intérêt, liste alphabétique, champ sémantique, constantes morphologiques, famille étymologique, etc.

**explication** : action visant à faire accéder les élèves au sens ou à la signification (" explication sémantique "), ou à la conceptualisation des régularités ou règles de la langue (" explication métalinguistique ").

**exercisation** : mise en exercices, depuis des exercices étroits et dirigés (par ex. récitation de textes ou paradigmes appris par cœur) jusqu'à des exercices plus ouverts (par ex. jeux de rôles à partir de canevas)

**production** : elle correspond à des situations où l'apprenant va pouvoir réemployer les formes langagières introduites dans l'unité didactique avec d'autres acquises auparavant pour son expression personnelle en situation de communication (en méthodologie audiovisuelle, cela correspondait à la phase finale dite d' « expression libre »

**correction** : opération consistant à informer l'apprenant de la conformité de sa production aux différents types de règles (phonologiques, syntaxiques, morphologiques, culturelles, etc.)

## **2. Ces différentes opérations s'appliquent aux dix domaines d'enseignement/apprentissage :**

1. *compréhension orale*
2. *compréhension écrite,*
3. *expression orale*
4. *expression écrite*
5. *culture*
6. *grammaire*
7. *lexique*
8. *phonétique*
9. *relation phonie-graphie (orthographe, ponctuation, présentation)*
10. *méthodologie d'apprentissage*

Les exemples donnés dans le tableau ci-dessus concernent des domaines différents.

[Remarque : cette annexe a été publiée à part sur mon site en « Bibliothèque de recherche » > [Document n° 034.](#)]