

Article publié à l'origine pp. 21-49 in : ROUISSI Soufiane, PORTES Lidwine & STULIC Ana (dir.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères*, Paris : L'Harmattan, 2017, 204 p.

Mise en ligne sur le site www.christianpuren.com à la date du 17 avril 2018.

CULTURE NUMÉRIQUE ET CULTURE UNIVERSITAIRE EN FILIÈRE LANGUES, LITTÉRATURES ET CULTURES ÉTRANGÈRES (LLCE) : QUELLE STRATÉGIE DE CHANGEMENT DURABLE ?

Christian Puren
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

SOMMAIRE

1. Le « changement durable ».....	2
2. « Culture »	2
3. « Culture numérique »	3
4. Convergences et divergences culturelles	5
5. Une « nouvelle culture didactique »	6
6. Une « nouvelle culture générale ».....	7
7. La « culture universitaire » actuelle en filière LLCE.....	8
7.1. La valorisation de la spécialisation.....	9
7.2. Le culte de l'excellence individuelle	10
7.3. L'orientation produit.....	11
7.4. L'évaluation négative.....	13
8. Les sept piliers du changement durable	13
8.1. Impliquer les étudiants dès la conception du projet	14
8.2. Partir de la culture numérique des étudiants.....	14
8.3. Définir le périmètre du changement	14
8.4. Prendre en compte chez les enseignants les niveaux d'investissement différents.....	15
8.5. Rechercher les gisements d'économies d'investissement.....	16
8.6. Mettre en œuvre la démarche de projet	16
8.7. Placer l'évaluation des étudiants au cœur du dispositif.....	17
9. En guise de brève conclusion prospective	18
10. Bibliographie de référence.....	18

1. Le « changement durable »

La réflexion que je propose ici s'inscrit dans la perspective que l'on a forcément en tant que didacticien, celle du *changement durable*, c'est-à-dire intégrant dans sa conception même la perspective de sa *généralisation* et de sa *pérennisation* parmi les enseignants. Or les environnements numériques suscitent constamment un nombre d'expérimentations d'autant plus élevé que ces technologiques évoluent constamment, que ces expérimentations peuvent être réalisées individuellement sur une courte période, et enfin que le recours à ces nouvelles technologies assure à leurs auteurs une image valorisante de modernité. Mais ces expérimentations restent dans leur immense majorité ce qu'elles sont précisément, des *expérimentations*, c'est-à-dire des innovations initiales¹, ponctuelles et isolées mettant en place des pratiques qui sont difficilement transposables parce qu'elles n'ont pas été réalisées dans les conditions qui seraient nécessaires à leur « soutenabilité »² : elles ont été effectuées pour la plupart, en effet, par des enseignants (ou de petites équipes d'enseignants) sinon bien formés, du moins très motivés et disposés à leur consacrer, pendant une durée aussi courte qu'intensive, une quantité importante de temps et d'énergie. Même si le changement peut être déclenché par de l'innovation, les deux processus relèvent de deux paradigmes opposés³ :

Innovation	Changement
temporaire	durable
exceptionnel	quotidien
particulier	général
local	global
vertical	horizontal
expérimentation	expérience
laboratoire	terrain
volontarisme	réalisme
rupture	réforme
révolution	gestion

Le changement ne se produit que si l'innovation parvient à se généraliser et à se maintenir dans la durée. La frilosité constante voire l'opposition de certains syndicats d'enseignants vis-à-vis des innovations pédagogiques et didactiques, sinon se justifie, du moins s'explique en partie par le fait qu'ils pensent et agissent naturellement en fonction des grands nombres et du temps long.

La stratégie bien connue de la « tache d'huile » – remise au goût du jour par ce que l'on appelle actuellement dans les instances européennes et internationales les « bonnes pratiques » qu'il suffirait de bien diffuser⁴ –, cette stratégie ne fonctionne pas plus aujourd'hui qu'elle n'a fonctionné dans le passé, tout simplement parce qu'elle se heurte non pas seulement à d'autres pratiques, mais à toute la *culture* au sein de laquelle celles-ci ont pu se généraliser et se pérenniser, et ainsi, en retour, contribuer à la maintenir.

2. « Culture »

Une définition anthropologique de la culture largement acceptée de nos jours est celle qu'a proposée l'UNESCO à la conférence mondiale de Mexico en 1982 : « ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » Cette définition est cependant trop purement descriptive et statique pour mon propos, et je prendrai ici la notion de

¹ On peut même dire parfois « initiatives », à voir le ton de certains comptes rendus d'expérimentation...

² Le concept existe, je l'ai rencontré... L'espagnol utilise d'ailleurs pour « développement durable » une expression plus parlante que le français, celle de « *desarrollo sostenible* ».

³ Ce paradigme a été rajouté par rapport au texte de l'édition papier du présent article (note du 17 avril 2018).

⁴ Pour une critique de l'idéologie des « bonnes pratiques », directement inspirée de la technique managériale du *benmarching*, cf. PUREN 2007a. Cf. aussi *infra* note 35.

« culture » dans ce que l'on appelle en didactique des langues-cultures une *perspective actionnelle*, c'est-à-dire en tant que culture d'action collective. Cette « co-culture »⁵ est constituée de l'ensemble des *conceptions* partagées par un groupe social agissant de concert dans la durée sur des objectifs communs au sein d'un environnement relativement stable et cohérent, ces conceptions étant elles-mêmes des systèmes complexes composés de valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes opératoires et critères d'évaluation.⁶ Ce sont toutes ces composantes qui sont en jeu lorsque l'on dit à quelqu'un que l'on partage avec lui – ou que l'on ne partage pas – « la même conception de l'action politique, syndicale, humanitaire, etc. » ; ou « la même conception du voyage, du mariage, etc. » ; ou encore, pour en arriver aux actions collectives dans une formation de type LLCE, la même conception de l'enseignement, de la recherche et de la préparation aux concours.

Toute co-culture relève en particulier de la dimension psychologique – qui implique par exemple les désirs, croyances et autres représentations plus ou moins conscientes – et de la dimension sociologique – elle doit être analysée aussi du point de vue de ses origines sociales plus ou moins reconnues et de ses effets sociaux plus ou moins volontaires. Ces deux dimensions sont souvent combinées dans les analyses de type « critique idéologique », dans laquelle l'analyste se situe dans la position surplombante de l'expert révélant aux acteurs la face ignorée voire occultée de leurs actions. Ces deux dimensions ne seront pas prises en compte ici : n'étant ni psychologue ni sociologue, mais didacticien, j'aborde mon sujet en tant que tel, et je ne prendrai par conséquent en considération que la dimension professionnelle, pour laquelle je postule que les acteurs agissent consciemment, intentionnellement et honnêtement dans le cadre des activités dont ils sont officiellement en charge. Il s'agit d'une approche certes très partielle, mais peut-être moins partielle : sa visée, en tout cas, consiste à renvoyer aux acteurs la description la plus compréhensive possible de leurs actions, pour qu'ils décident ensuite eux-mêmes, en toute responsabilité professionnelle, de ce qu'ils en feront individuellement et collectivement.

3. « Culture numérique »

L'expression de « culture numérique » est désormais d'usage courant en éducation⁷, même si sa définition n'est pas stabilisée et qu'elle reste même contestée. Parmi les très nombreuses définitions que l'on peut en trouver, j'ai retenu celle de Bruno DEVAUCHELLE, Hervé PLATTEAUX et Jean-François CERISIER dans un article publié en 2009 dans *Les Cahiers du Numérique*⁸ :

(a) *La culture numérique serait donc l'intégration dans la culture, liée au développement des techniques numériques, de changements potentiels ou effectifs dans les registres relationnels, sociaux, identitaires, informationnels et professionnels.*

⁵ J'ai proposé il y a une dizaine d'années (PUREN 2002b) d'importer ce concept dans ma discipline, la didactique des langues-cultures, parce que l'opérateur logique « co- » peut y être décliné dans les concepts liés de « co-action » (action collective à finalités et objectifs collectifs), « compétence co-culturelle » (capacité à adopter et/ou se créer avec les autres une culture d'action commune) et « compétence co-langagière » (capacité à adopter et/ou se créer avec les autres un langage d'action commun) ; et parce qu'il s'oppose à « inter- », opérateur de référence de l'orientation didactique précédente, l'approche communicative, où l'on trouvait les concepts clés d' « interaction », d' « interculturel » et d' « interlangue » (cf. PUREN 2010i). Toutes les orientations didactiques ont eu leur propre perspective actionnelle (dans le sens d'une action de référence à laquelle il s'agissait de préparer les élèves), la dernière, qui apparaît dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* de 2001 (CONSEIL DE L'EUROPE 2001), ayant la particularité d'être une perspective co-actionnelle (cf. PUREN 052).

⁶ On pourra consulter le document « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] » (en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/), où j'analyse un corpus recueilli sur le Web. Les rapports de CAPES et d'agrégation de ces dernières décennies constitueraient un excellent corpus de recherche pour le repérage et l'analyse de la culture universitaire telle qu'elle domine dans ce que j'appellerai plus avant la « culture des concours » de la filière LLCE, et telle qu'elle a pu évoluer au cours du temps. Je me souviens que dans les années 60 on y trouvait régulièrement affirmées, par exemple, à propos des épreuves de traduction, les valeurs d'honnêteté, de courage et de rigueur.

⁷ « TICE et culture numérique » est ainsi l'une des 10 « catégories de chercheurs » proposées dans le tout nouvel annuaire en ligne de l'IFE, Institut Français d'Éducation : (<https://ife.ens-lyon.fr/eduObs/web/app.php>).

⁸ DEVAUVELLE Bruno *et al.* 2009. Il s'agit d'une revue en ligne : <http://lescahiersdunumerique.fr/>.

Les trois co-auteurs proposent cette définition sur le mode hypothétique parce qu'ils considèrent que cette culture numérique n'est pas encore arrivée à maturité :

(b) *La culture numérique [est encore] ainsi essentiellement définie par les compétences mobilisées dans les usages, évacuant les dimensions relatives aux valeurs et aux croyances. L'écart avec notre définition de la culture numérique indique que nous sommes dans un temps d'évolution, dans lequel les concepts tendent à se stabiliser, mais comportent encore de nombreux éléments issus de l'histoire de leur émergence, fondée largement sur des objets techniques.*

Cette définition et cette hypothèse me paraissent convenir à mon propos :

(b') Les expérimentations faisant appel aux technologies numériques sont le plus souvent centrées sur ces technologies elles-mêmes : il s'agit d'utiliser telle ou telle technique de manière à activer les potentialités d'innovation qui lui sont prêtées – ; les éléments culturels ne sont pas intégrés dans la conception de l'expérimentation, mais apparaissent dans son compte rendu et l'évaluation de ses résultats. Par exemple la collaboration, l'échange et l'entraide constatés entre étudiants seront présentés comme des effets de leur travail collectif sur des « documents partagés » en ligne (type Google Docs), alors qu'on aurait pu annoncer à l'inverse que le projet consistait à développer ces valeurs, et qu'on avait pour cela fait appel entre autres à une technologie particulière de partage. Lorsqu'il existe une véritable culture d'enseignement au sein desquelles les technologies sont intégrées, c'est le projet pédagogique qui s'impose naturellement comme premier, et c'est en fonction de ce projet que sont définies les finalités et les objectifs à poursuivre, les supports à utiliser, les modalités à retenir, etc., ainsi que telle ou telle technologie retenue avec les autres éléments du dispositif global d'expérimentation.

(a') La « culture numérique » n'existe pas en elle-même ; ou, pour utiliser une métaphore biologique, elle a besoin, pour s'incarner et vivre, de l'organisme d'une culture générale existante – sociale et/ou professionnelle – qui puisse recevoir et accepter ses greffons. En d'autres termes, il est illusoire d'espérer que des expérimentations de telle ou telle technologie numérique parviennent, par la seule diffusion de cette technologie et des pratiques correspondantes, à modifier de l'extérieur une culture professionnelle.⁹ Dans le cas de la culture universitaire, on se trouve en outre en face d'une difficulté supplémentaire : cette culture est composée comme nous le verrons de plusieurs sous-cultures différentes dont les convergences font système, et elle ne peut par conséquent se modifier que si chacune d'entre elles évolue parallèlement dans le même sens que les autres, que si de nouvelles convergences se créent entre elles toutes.

Prenons l'exemple de la traduction en LLCE. On peut – et on doit certainement – former les étudiants à l'usage des technologies numériques disponibles d'aide à la traduction, non seulement parce qu'ils les utiliseront ensuite eux-mêmes pour l'enseignement, la recherche ou bien sûr la traduction professionnelle ; mais aussi parce que, quelle que soit leur orientation présente ou future, ces aides leur fourniront, lors des cours de traduction à l'université, d'excellents supports de réflexion collective sur les processus de la traduction et leur gestion. Mais la systématisation et la généralisation de ces techniques, et des pratiques qu'elles permettent, exigeront que les évaluations soient repensées en cohérence avec elles, non seulement au niveau des cours¹⁰ de licence et de master, mais dans les épreuves de traduction au CAPES et à l'agrégation. On imagine les résistances...

Et pourtant, ce n'est pas là de la « pédagogie-fiction ». Voilà par exemple ce qu'on peut lire dans un récent « Dossier de veille » de l'IFÉ, Institut Français d'Éducation–ENS de Lyon :

⁹ Certains philosophes, comme Pierre Lévy (1994, 1997) ou Michel Serres (par ex. 2013, conférence en ligne), estiment que les technologies numériques modifieront fondamentalement les modes de pensée de l'humanité, comme l'écriture et l'imprimerie l'ont fait dans le passé. Même si l'on croit à cette prophétie, on sait qu'un tel changement s'inscrira forcément dans l'espace global et le temps long des évolutions anthropologiques, c'est-à-dire à des échelles sans commune mesure avec celles auxquelles se réalisent les expérimentations dont il est question ici.

¹⁰ Le terme de « cours », sans autre précision, aura ici le sens d'élément minimal de formation doté de ses propres crédits ECTS, quel que soit son statut : cours magistral, TD, TP, séminaire,...

L'utilisation des TIC est d'ailleurs centrale dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au Danemark, pour assurer l'alignement entre les pratiques, les objectifs pédagogiques et les modes d'évaluation. Dès 1997, l'ordinateur était autorisé dans les examens écrits des voies commerciales et techniques, puis généralisé en 2000 dans toutes les filières (98 % des élèves utilisaient alors déjà un PC dans les examens écrits de la voie commerciale). [...] Enfin, depuis 2008, l'usage d'Internet se répand au niveau des examens avec, en 2010, les premiers sujets permettant l'accès en ligne dans certaines matières (danois, mathématiques, sciences sociales, économie...) et, à partir de 2014, lors des examens d'anglais. Il pourra s'agir, en l'occurrence, non plus de réaliser une traduction ou un thème, car dans ce cas-là le recours aux outils Internet videra l'épreuve de son sens, mais de comparer par exemple la pertinence de trois traductions proposées par les services en ligne et d'étayer son argumentation. (OLIVIER R. & FEYFANT A. 2014, p. 33)

Et pourtant, de nombreux éléments de la « culture numérique » ainsi comprise sont d'ores et déjà bien installés dans les pratiques quotidiennes d'une grande majorité des étudiants, de la filière LLCE comme des autres : recherches en ligne, téléchargement ou écoute en streaming d'enregistrements audio et vidéo, lectures de journaux et autres sites thématiques sur le Web, abonnements multiples à des lettres d'information, inscription à des listes de diffusion, intervention sur des forums, participation à des réseaux sociaux, etc. Et elle a déjà profondément pénétré leurs activités personnelles d'étudiants : recherche initiale d'informations sur le Web au moyen des moteurs de recherche et d'encyclopédies en ligne, pratique du copier-coller, recours à des aides en ligne à la traduction tels que Linguee ou IATE, même si ces pratiques peuvent être limitées voire clandestines lorsqu'elles entrent en *divergence* avec la culture universitaire installée.

4. Convergences et divergences culturelles

Ce que semble montrer l'expérience historique, du moins en didactique des langues-cultures, c'est que les nouveautés technologiques qui parviennent à modifier un tant soit peu les pratiques des enseignants sont celles qui entrent en convergence non seulement avec les usages sociaux, mais aussi avec les innovations didactiques qu'ils maîtrisent déjà et avec leur culture professionnelle.

Ainsi l'usage du magnétoscope ne s'est-il relativement bien inséré dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France qu'une fois installé chez les enseignants, dans leur salon, et parce qu'il convergeait chez eux avec leur intérêt culturel pour les documents authentiques, leur formation didactique initiale à l'utilisation de ce type de documents¹¹, et enfin la facile intégration de ceux-ci au sein de leurs pratiques didactiques¹² : dans cet enseignement scolaire de l'espagnol, traditionnellement très orienté vers la culture patrimoniale, les enseignants ont simplement ajouté des extraits de films d'auteurs aux textes littéraires et tableaux de maîtres qu'ils appréciaient eux-mêmes personnellement et savaient exploiter professionnellement en classe au service des valeurs qu'ils voulaient transmettre.

À l'inverse, l'histoire de la didactique des langues-cultures nous fournit un bel exemple de forte divergence. Les laboratoires de langues, qui avaient été massivement installés dans les collèges et lycées français comme la grande innovation technologique de la fin des années 60-début des années 70,¹³ sont rapidement tombés ensuite en désuétude parce qu'ils se sont heurtés à toute une série de divergences : complexité technologique de la console-maître, angoisse de la panne (qui obligeait à avoir un « plan B » disponible en permanence), manque de formation didactique préalable, problèmes de maintenance des appareils, difficultés de gestion des sous-groupes classe (le nombre de cabines était en effet inférieur au nombre habituel d'élèves d'une classe), critique didactique des exercices mécaniques intensifs de grammaire (l'inspection d'espagnol, en

¹¹ L'introduction d'une épreuve de commentaire filmique au CAPES d'espagnol date de 1984, et des cours de préparation à cette épreuve ont été introduits dès lors à l'université.

¹² Dans un article récent, je défends ainsi l'idée que les technologies numériques ne s'imposeront durablement chez l'ensemble des enseignants scolaires que si elles sont intégrées dans leurs manuels : cf. PUREN 2013k.

¹³ J'ai personnellement vécu cette époque, avec le laboratoire de langues installé dans l'établissement de mon stage en responsabilité d'agrégation au lycée Montchapet de Dijon, en 1971-1972.

particulier, s'y était fortement opposée dès le départ) ; et enfin, *last but not least, por si fuera poco*, divergence culturelle : le dispositif individuel des cabines, alors même que l'enseignant était présent dans la salle, pouvait être ressenti par l'enseignant comme le privant du contrôle permanent sur les élèves, mais aussi de l'aide permanente et égalitaire qu'il pensait accorder à la fois à tous et à chacun en enseignement frontal. Il s'agit, en ce qui concerne ce dernier facteur de divergence, d'une hypothèse qui demanderait à être vérifiée ; mais ce qui est sûr, c'est que le laboratoire de langues, avec ses cabines individuelles, l'enseignant assis derrière sa console et pour tous le casque sur les oreilles, imposait un mode de relation enseignement-apprentissage radicalement nouveau du point de vue de leur culture professionnelle, le travail individuel étant jusque-là réservé exclusivement au travail hors classe.

Ces laboratoires de langue auraient pu être utilisés pour des activités tout à fait différentes, par exemple pour simuler des conférences avec traduction simultanée, ou des émissions radio avec appels d'auditeurs. Mais il aurait fallu pour cela qu'ils se trouvent coïncider historiquement avec l'approche communicative, laquelle ne commencera à s'imposer aux dépens de la méthodologie audiovisuelle dans les instructions officielles et les manuels – d'abord pour l'anglais – qu'à partir du milieu des années 80.

Autre exemple de divergence puis de convergence : parmi les enregistrements vidéo de classes de langues recueillis dans l'enseignement scolaire de plusieurs pays européens à l'occasion d'un « Programme de Coopération Européenne » (PCE) sur la pédagogie différenciée¹⁴, on pouvait voir une enseignante présenter successivement en classe à ses élèves des transparents en couleurs reproduisant les différentes pages de la nouvelle unité didactique du manuel qu'ils allaient aborder. Il s'agissait ainsi, pour elle, de faire réfléchir ses élèves (de classe terminale) sur l'organisation de cette nouvelle unité, le choix de ses différents documents, l'objectif et l'intérêt des différentes activités proposées, etc., et leur faire prendre collectivement des décisions concernant le travail commun à venir sur cette unité. Les deux technologies ici combinées de la photocopie couleur et du rétroprojecteur étaient disponibles depuis longtemps, mais elles ne pouvaient pas être utilisées de cette manière avant que l'on adopte la démarche ici mise en œuvre (dite de « conceptualisation didactique »), visant à rendre les élèves plus autonomes vis-à-vis de leur manuel et plus conscients des modes d'enseignement et d'apprentissage.

5. Une « nouvelle culture didactique »

La publication en 2001 du *CECRL, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L'EUROPE 2001) correspond à un tournant majeur dans l'enseignement des langues-cultures en Europe. Les deux éléments par rapport auxquels se sont toujours « reconfigurées » les constructions méthodologiques successives sont les objectifs sociaux de référence en ce qui concerne les actions à réaliser, et les situations sociales de référence : lorsque se modifie la réponse à la première question didactique fondamentale, qui est : « Que veut-on que les apprenants soient capables de faire plus tard en langue-culture étrangère dans quelles situations ? », une nouvelle réponse doit être recherchée à la seconde, qui lui est liée : « Que faire faire en classe aux apprenants et dans quelles situations d'apprentissage pour les y former ? ».¹⁵ Depuis le début de ce siècle, il ne s'agit plus seulement de préparer les citoyens européens à rencontrer ponctuellement des étrangers, comme dans le premier grand document du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement des langues, *The Threshold level* (EK J.A. van 1975), conçu à un moment où l'objectif politique de cette organisation était de faciliter les voyages et les échanges à l'intérieur de l'Europe : la construction méthodologique correspondante a été l'approche communicative. Les auteurs du *CECRL*, quant à eux, prennent acte du fait que l'Europe est multilingue et multiculturelle, et que les nouveaux enjeux de l'enseignement des langues-cultures sont désormais de former ses citoyens, en tant qu'acteurs sociaux, à vivre harmonieusement et à travailler efficacement entre eux : au premier enjeu correspond dans ce document la mise en avant des « compétences plurilingue et pluriculturelle », au second celle de la « perspective actionnelle », dont l'activité de référence n'est plus la simulation d'interactions communicatives, comme dans l'approche communicative,

¹⁴ Cf. PUREN 1998e pour la présentation de ce programme.

¹⁵ Sur cette évolution didactique depuis la fin du XIX^e siècle jusqu'à ces dernières années, et sur les concepts de « configuration didactique » et de « construction méthodologique », cf. PUREN 029.

mais le projet pédagogique¹⁶. Ces deux nouvelles conceptions de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures ont provoqué l'émergence, au cours des dix dernières années, de ce que l'on peut appeler une nouvelle « culture didactique ».¹⁷

6. Une « nouvelle culture générale »

La nouvelle culture générale est constituée de l'ensemble des conceptions de l'action en convergence avec les potentialités des nouvelles technologies numériques et en émergence parallèlement dans le domaine personnel (« caractérisé aussi bien par les relations familiales que par les pratiques sociales individuelles »)¹⁸, professionnel (dans les entreprises et administrations), public (parmi les citoyens) et éducatif (parmi les enseignants et apprenants), ce double mouvement s'amplifiant et se renforçant au fur et mesure que les technologies numériques et leurs usages se développent en interagissant.

Ainsi en est-il de l'utilisation du Web dans le domaine public non plus seulement pour recevoir des informations, se documenter ou même échanger des données, mais pour produire ses propres documents et les diffuser soi-même, que ce soit individuellement, comme sur les blogs, ou collectivement, comme sur les wikis. Cette utilisation correspond à des pratiques qui étaient parfaitement possibles avec le Web dès sa création.¹⁹ Mais il a fallu attendre que les usagers dépassent l'approche communicative et s'inscrivent dans une « perspective actionnelle », c'est-à-dire qu'ils cherchent à agir eux-mêmes en permanence, pour que ces potentialités technologiques soient activées et que ces usages se diffusent.

On retrouve la même évolution dans le domaine éducatif : les trois premiers sites Web créés en France par des « associations d'enseignants en ligne », à savoir Sésamath, les Clionautes et Weblettrés, ont organisé en 2008 avec l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) une journée d'étude sur le travail collaboratif qui était annoncée en ces termes :

[Ces associations] se sont développées autour de la mutualisation et du travail coopératif. Elles s'engagent aujourd'hui dans le travail collaboratif. Cette évolution est-elle révélatrice de modèles organisationnels, sociologiques ou pédagogiques spécifiques ?²⁰ Quelles seraient les caractéristiques de ces modèles, leurs conditions d'émergence et de viabilité ?²¹

Ces associations semblent structurées en champs concentriques où les enseignants passent de la simple utilisation à la mutualisation puis aux différents stades de travail en commun. Quels sont les seuils et les catalyseurs en jeu dans ce mouvement de convergence ?²²

Dans le domaine professionnel, depuis maintenant une vingtaine d'années, le développement de plateformes et d'outils informatiques de travail collaboratif (collecticiels, applications, bibliothèques et agendas partagés, outils de synchronisation et de communication, etc.) a tout à la fois impulsé la démarche projet et a été impulsé par elle : des « équipes projets » regroupant des personnes de métiers et statuts différents travaillent de manière autonome (et de ce fait responsable) sur la totalité d'un processus de production : l'« enrichissement des tâches »

¹⁶ Sur la relation structurelle entre approche actionnelle et pédagogie de projet, cf. PUREN 2014b.

¹⁷ J'ai présenté succinctement les principaux éléments dans mon article 2009b.

¹⁸ Citation du *CECRL*, p. 18. Je reprends ici la typologie proposée par les auteurs de ce document, qui proposent de découper la société en quatre grands domaines d'action : personnel, public, éducatif et professionnel.

¹⁹ Autant que les simulations communicatives avec la technologie des laboratoires de langue, ou les activités de conceptualisation didactique avec un rétroprojecteur.

²⁰ La question est de toute évidence rhétorique, et elle ne convient donc pas pour une journée d'étude puisque la réponse (positive) est déjà donnée... Sans doute la vraie question à laquelle pensaient en réalité les organisateurs commençait par « Dans quelle mesure... ? » et/ou « En quoi... ? ».

²¹ Je souligne : on notera la préoccupation pour le changement durable, ce qui est par ailleurs logique de la part d'une association, qui s'inscrit forcément en tant que telle dans une durée plus longue que celle des expérimentations individuelles.

²² Le texte de cette annonce était encore disponible en ligne sur le blog du site Sésamath à la date de ma dernière consultation (05/10/2014), à l'adresse :

www.sesamath.net/blog/index.php/2008/07/07/travail_collaboratif_journee_d_etude (lien brisé à la date du 17 avril 2016).

qu'elle permet s'accompagne de l' « aplatissement des hiérarchies », de l'accès constant de tous à l'ensemble des informations et des données, ainsi que de la transparence des communications. Une classe de langue-culture est elle aussi, dans une certaine mesure, une « entreprise » (dans le sens originel du terme : enseignants et apprenants y ont *entrepris* un projet commun d'enseignement-apprentissage) ; et c'est sans doute aussi parce que, comme dans une entreprise, il s'agit dans une classe de langue de gérer une *production* (les apprenants y apprennent pour l'essentiel à parler en parlant, à écrire en écrivant, c'est-à-dire à produire de la langue en la produisant), que les modèles de production industrielle et les modèles didactiques ont été constamment influencés en même temps par les mêmes idées.²³

La culture générale classique était individuelle et intérieure (le modèle en était « l'honnête homme »), gratuite et désintéressée, et on la considérait comme un bagage acquis pour la vie entière qu'il suffisait ensuite d'entretenir. La nouvelle culture générale qui émerge est une culture « pour » et « par » l'action sociale dans le cadre d'un « apprentissage tout au long de la vie ». Ce qui la caractérise, c'est un ensemble cohérent de valeurs, principes, attitudes et compétences toutes orientées vers l'action sociale : autonomie et solidarité, sens critique et responsabilité, tout à la fois ; goût et compétence pour le travail collaboratif ; esprit d'initiative ; maîtrise de l'information ; ouverture à la différence et à la nouveauté ; créativité ; culture du débat collectif ; réflexivité ; tolérance à l'incertitude ; capacité à gérer la complexité (par une attitude proactive et la maîtrise de la démarche de projet, en particulier) et à mettre à profit les erreurs ; maîtrise des différents types et modes d'évaluation.

Je soutiens depuis plus de quinze ans (PUREN 1998g), l'idée que les enseignants de langues-cultures travaillent précisément dans un domaine où ces valeurs, ces principes, attitudes et compétences sont tous particulièrement sollicités dans l'apprentissage d'une langue-culture étrangère ; que la classe de langue est un lieu et un temps où les enseignants peuvent accompagner, guider et aider les apprenants à se former à ces composantes culturelles dans un environnement à la fois exigeant et bienveillant, intensif et sécurisé²⁴ ; et que ces enseignants peuvent pour ces raisons prétendre apporter une contribution importante à la formation des étudiants à ce nouvel humanisme. Si cette idée a eu du mal à se diffuser parmi les enseignants de langues-cultures, même dans le secteur LANSAD²⁵, où elle leur fournit pourtant des arguments de poids pour revendiquer une meilleure reconnaissance statutaire, c'est sans doute parce que cette prétention n'est soutenable de leur part que s'ils s'engagent collectivement dans un remaniement lui aussi général de leur culture professionnelle... et donc de leurs pratiques d'enseignement.

7. La « culture universitaire » actuelle en filière LLCE

Dans le cas de la filière LLCE de l'université française, les actions réalisées correspondent aux différentes missions dont elle est chargée, et qui sont l'enseignement et la recherche (les enseignants sont statutairement des « enseignants-chercheurs »), mais aussi la formation : formation à la recherche et formation des enseignants, en particulier ceux du secondaire, dont l'Université est officiellement chargée depuis les années 1870, et qui consiste traditionnellement dans la préparation aux concours du CAPES et de l'agrégation.²⁶ Ce que j'appelle « culture universitaire » – cette expression désignera désormais dans mon texte la culture professionnelle des enseignants de LLCE – est un ensemble *a priori* composite de quatre composantes distinctes

²³ Pour un parcours historique de ces parallélismes, cf. PUREN 2006f.

²⁴ Un environnement exigeant, intensif et sécurisé comme celui que se proposent de fournir les « couveuses d'entreprises » dans certaines Écoles d'ingénieurs. Quant à la bienveillance, pour les langues-cultures en général et en filière LLCE en particulier, elle devrait aller de soi dans un enseignement qui se veut aussi une formation humaniste.

²⁵ LANSAD : « LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines », comme dans les facultés de médecine, de droit, ou encore dans les écoles de commerce ou d'ingénieurs. Ma conférence de 1998 citée plus haut (PUREN 1998g) s'adressait aux enseignants de l'UPLEGESS, Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles.

²⁶ Emmanuel FRAISSE rappelle dans un article de 2010 le fait historique bien connu que la première grande modernisation de l'université française, sous la III^e République, avait eu pour objectif officiel d'améliorer la formation des enseignants : « L'institution des maîtres de conférences et des bourses de licence (1877) et d'agrégation (1880) a été explicitement liée à la préparation des concours de recrutement des professeurs du second degré. » (note 10 de bas de page).

– culture d'enseignement, culture de la recherche, culture des concours et culture de l'évaluation – mais entre lesquelles se sont installées au fil du temps des convergences suffisamment fortes pour configurer une culture universitaire relativement homogène et cohérente, stable et résistante, et spécifique à cette filière.

Ces convergences font système entre elles au point qu'elles constituent un véritable « paradigme »²⁷, et qu'il est pratiquement impossible, comme on le verra, de décrire l'une sans citer les autres. Pour des raisons de place, ma description restera très schématique, mais je pense que mes lecteurs, qui connaissent d'expérience la filière LLCE, pourront compléter d'eux-mêmes. J'espère aussi qu'ils ne verront dans ces lignes nul procès d'intention vis-à-vis de qui que ce soit : il s'agit, comme dans toute culture, de tendances générales et pérennes, ce qui n'empêche pas que certains enseignants aient pu ou puissent mettre en œuvre, individuellement ou même en équipe, à certains moments ou même dans une certaine durée, des conceptions différentes voire opposées de leurs activités professionnelles.

7.1. La valorisation de la spécialisation

La culture universitaire tend à mettre en valeur le spécialiste aux dépens du généraliste, l'approfondissement aux dépens de l'élargissement : que l'on songe seulement à la connotation très positive de l'adjectif lorsque l'on dit d'un chercheur qu'il est très « pointu » dans sa spécialité, qu'il a énormément « creusé » son sujet, que ses analyses sont très « approfondies » ; ou à l'inverse à la connotation négative du qualificatif de « superficiel ». Dans d'autres domaines, pourtant, il en va autrement. Il est admis par tous, par exemple, que le microscope et le satellite ont chacun leur intérêt pour l'observation, qu'un voyageur explorant un pays peut avoir besoin à un moment d'une carte routière au 1/1 000 000ème, et à un autre moment d'un plan de ville au 1/15 000ème ; ou encore qu'il est dangereux pour un randonneur de ne regarder que le panorama, mais stupide de ne regarder que les cailloux devant lui sur le sentier. Un bon bricoleur aussi sait être « pointu » : il doit parfois enfoncer profondément un clou, mais il le fait à un endroit et en fonction de ce qu'il a déjà projeté d'y suspendre pour décorer son mur et, au-delà, sa pièce, qu'il a peut-être entièrement repeinte au préalable...

Dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1976, Paul Veyne critiquait ainsi la valorisation de la spécialisation dans sa discipline, l'histoire :

Notre mythe de la période historique est surdéterminé ; il n'a pas moins de trois racines, en effet. La première est la défense corporative, la sauvegarde du terrain de chasse (ou, plus souvent, de domination) ou du jardin de l'heureux sommeil. La seconde racine, ce sont les conventions du métier : pour être prise au sérieux, pour être « dans le vrai », toute affirmation historique doit présenter certains signes extérieurs, qui font présumer de sa scientificité ; si elle ne les présente pas, elle est suspecte ; le principal de ces signes extérieurs est de ne pas sortir de sa période : quiconque rapprochera, même pour les opposer, un fait romain d'un fait chinois sera suspect de fantaisie. Pourquoi ? Parce qu'il sait le latin, mais pas le chinois, ou l'inverse. Et surtout parce que, par une étrange illusion, on croit que l'histoire ne se répète pas ; sous prétexte qu'un fait historique est individuel, on s' imagine qu'il est singulier (pp. 37-38).

Et on retrouve quinze ans plus tard le même type de critique sous la plume acérée d'Edgard MORIN :

On arrive à une clôture disciplinaire, hyper-disciplinaire, où chacun, évidemment, est propriétaire d'un maigre territoire et compense son incapacité à réfléchir sur les territoires des autres par l'interdiction rigoureuse faite à autrui de pénétrer sur le sien. Vous savez que les éthologistes ont reconnu cet instinct de propriété territoriale chez les animaux. Dès qu'on entre dans leur territoire, les oiseaux s'égosillent, les chiens aboient, etc. Ce comportement mammifère a beaucoup diminué dans l'espèce humaine, sauf chez les universitaires et les scientifiques. (1990, p. 74)

²⁷ Les enseignants-chercheurs vivent souvent difficilement ce qu'ils ressentent comme une opposition entre leurs deux missions, l'enseignement et la recherche, le temps passé pour la première n'étant plus disponible pour la seconde, alors qu'ils sont évalués seulement sur les résultats de la seconde (principalement leurs publications dans leur spécialité académique). Ce sentiment tend à occulter les fortes convergences effectives entre les deux cultures correspondantes.

Sans recourir à ces arguments volontairement polémiques, on peut dégager, me semble-t-il, deux grands facteurs qui peuvent expliquer si ce n'est justifier cette composante fondamentale de la culture universitaire. Elle tire sans doute sa source – dans les deux sens de la métaphore : c'est ce qui l'a généré, et qui l'entretient – du fonctionnement de la recherche, avec en particulier :

– sa logique individualiste : la pratique de la recherche en sciences humaines reste pour l'essentiel individuelle, alors que les domaines de recherche en langue, littérature ou culture étrangères sont aussi larges que complexes : pour être crédible, apporter du nouveau et être publié, la stratégie la plus sûre est de concentrer son temps et son énergie sur un domaine très réduit ;

– ses logiques croisées de la distinction (il faut se faire connaître et reconnaître par ses pairs) et de la protection du territoire (il faut se protéger des critiques et plus encore des compétiteurs) : plus s'allongent les années de travail d'un chercheur sur une thématique réduite, et plus faible est l'éventualité que d'autres prennent le risque d'y consacrer encore plus de temps et d'énergie pour un bénéfice incertain : on n'est pas assuré, en effet, de trouver finalement plus et mieux.²⁸

On retrouve cette logique de la spécialisation dans la nature et la structure des formations LLCE, où la plupart des cours sont conçus sur la base d'un découpage des contenus – parfois plus fin que leur libellé, les enseignants resserrant souvent les contenus sur leurs seuls thèmes de prédilection –, et toujours compartimentés les uns par rapport aux autres : qui n'a rêvé d'ailleurs (et j'ai fait partie de ceux-là...) de ne donner ses enseignements que dans sa propre spécialité de recherche ? On retrouve cette même logique dans les contenus des concours, avec certaines épreuves sur des contenus déterminés (les fameuses « questions au concours »), et isolées les unes des autres : il fut un temps – je ne sais pas à vrai dire s'il est définitivement révolu – où le rêve d'un enseignant-chercheur était de parvenir à placer sa thématique de recherche personnelle comme une de ces questions au concours (ce rêve-là, en revanche, je ne l'ai jamais fait, tellement il m'était inaccessible...).

7.2. Le culte de l'excellence individuelle

La culture universitaire privilégie l'excellence individuelle. On pense immédiatement bien sûr au facteur « concours de recrutement des enseignants », où cette valeur, attestée par le succès des meilleurs aux dépens des autres, est poussée à son paroxysme. Mais, comme je le rappelais plus haut, c'est aussi une composante de la culture de la recherche, où cette excellence est attestée par le statut, les publications, les invitations et la responsabilité d'équipes de recherche, ainsi que par l'obtention des cours les plus recherchés, ceux portant sur les thématiques les plus prestigieuses (la littérature du *Siglo de Oro*, pour les hispanistes, *Le Quattrocento*, pour les italianistes, etc.), et ceux de préparation à l'agrégation. Les colloques universitaires sont prioritairement des lieux où chacun informe les autres des résultats de ses recherches (les organisateurs ont d'ailleurs publié auparavant un « appel à *communications* »), et si les présentations en commun de recherches réalisées à plusieurs sont fréquentes, les véritables débats collectifs sont rares, et d'ailleurs généralement peu facilités par les horaires.

On retrouve ce même culte de l'excellence individuelle dans la culture de l'enseignement, avec en particulier l'absence de prise en compte institutionnalisée des parcours individuels d'apprentissage et de la différenciation pédagogique : si le cours magistral reste le cours de référence à l'université, ce n'est pas du tout par inertie, mais au contraire parce qu'il reste le modèle pédagogique de référence, celui dans lequel tous les étudiants reçoivent en même temps de la même manière les mêmes contenus, chacun devant ensuite, par ses propres résultats aux mêmes épreuves pour tous au même moment, satisfaire aux mêmes exigences.²⁹ Ce trait culturel se retrouve dans la culture sociale française, caractérisée par l'importance accordée aux

²⁸ Bruno LATOUR (1987) a bien mis aussi en évidence ce mécanisme dans la recherche scientifique et technique.

²⁹ J'ai été surpris, lors de mon arrivée à l'Université de Tallinn (Estonie), où j'ai enseigné de 2006 à 2008, par le fait que les étudiants pouvaient choisir entre trois dates différentes, s'étalant sur trois semestres, pour passer chacun de leurs examens.

diplômes, le culte de l'égalitarisme républicain et la foi dans les vertus de la promotion individuelle au mérite personnel.

7.3. L'orientation produit

Ce concept est sans doute moins connu de mes lecteurs, et pourtant, c'est peut-être, en définitive, le plus central et explicatif de cette culture universitaire, celui qui permet de mieux saisir sa cohérence d'ensemble.

Ce concept vient du domaine du management. Je connais les réactions réflexes que ce seul mot est susceptible de provoquer chez beaucoup de mes lecteurs enseignants-chercheurs en LLCE. C'est pourquoi je tiens à préciser d'emblée qu'il ne s'agit pas du tout ici, de ma part, de me prononcer pour un mode d'administration des universités calqué sur le management des entreprises, ni pour une mission des universités recentrée sur le développement de leur compétitivité et de leur rentabilité sur le marché national et international des formations et des certifications. Il s'agit seulement d'attirer l'attention, comme je l'ai fait plus haut à propos des modèles de production en entreprise et en didactique des langues, sur les parallélismes qui continueront forcément à se reproduire dans les années à venir entre l'évolution de la culture entrepreneuriale et celle de la culture universitaire, du fait que ce sont deux cultures d'action dont les conceptions sont soumises aux mêmes types de modification de leur environnement, de leur clientèle ou public, et des idées dominantes (celles dont la dite « Histoire des idées » cherche à retracer les lourdes évolutions). Si l'on choisit, en tant qu'universitaire, de combattre les changements en cours ou, plus intelligemment sans doute, de les réorienter en fonction de ses valeurs, il faut impérativement commencer par comprendre les facteurs externes qui les impulsent et les logiques internes qui les structurent. Et pour cela, l'exemple de la culture managériale est précieux, parce que la culture des grandes entreprises a dû évoluer beaucoup plus tôt, plus vite et plus loin que la culture universitaire, du moins celle qui nous intéresse ici, à savoir celle qui domine encore dans la filière LLCE des universités françaises.

L'« orientation produit » correspond à la stratégie des entreprises qui s'appuient sur le bon rapport qualité-prix d'un produit unique pour le vendre à un maximum de clients sur un maximum de marchés. Cette stratégie est efficace lorsque la demande est forte sur des produits de première nécessité et que les marchés sont captifs ou en expansion, comme cela a été le cas dans l'après-guerre, pendant les fameuses « Trente Glorieuses ».³⁰ Elle ne l'est plus depuis que ces conditions ont disparu : les entreprises doivent désormais croiser l'orientation processus et l'orientation client, c'est-à-dire intégrer toutes les motivations d'achat et d'usage des clients potentiels (motivations qui seront forcément différenciées, évolutives, et demanderont constamment à être réactivées) dans l'ensemble du processus, depuis la conception jusqu'au service après-vente. Pour prendre deux exemples extrêmes que l'évolution récente des technologies a d'ores et déjà permis de réaliser, on a d'un côté un objet produit massivement dans un pays et distribué par pleins containers dans le monde entier, de l'autre un client qui à partir de son ordinateur personnel conçoit lui-même sur la plateforme logicielle d'une entreprise le même type d'objet, cette dernière l'imprimant ensuite en 3D, lui ajoutant les services demandés (compléments, décoration, présentation,...) et le lui livrant à domicile.

La culture universitaire de la filière LLCE est restée fondamentalement « orientée produit ». À l'image des colloques et même des séminaires, le cours magistral vise à transmettre des connaissances de qualité, produites préalablement par les chercheurs, à l'ensemble du public concerné. L'évaluation des cours en université privilégie ce que l'étudiant est capable de produire individuellement et sans autres ressources que ses propres connaissances au moment de l'examen, sur le modèle des épreuves des concours de recrutement.³¹ Les travaux dirigés et les travaux pratiques sont rarement, de ce fait, exploités dans une orientation processus, c'est-à-dire pour la réflexion et l'entraînement explicites portant sur les méthodes de travail, et moins encore sur les stratégies d'apprentissage. Je me souviens de la surprise de mes étudiants de

³⁰ On peut se demander si le succès actuel des MOOC ne tiendrait pas en partie au fait que le marché mondial de la formation universitaire se retrouverait dans une situation similaire... Auquel cas son avenir ne serait pas aussi assuré que certains le proclament.

³¹ Il y a bien entendu de très bonnes raisons pour qu'il en soit ainsi dans les concours de recrutement : encore une fois, je ne cherche pas à critiquer (et encore moins à culpabiliser !), mais à décrire les réalités les plus habituelles pour dégager la logique de leurs causes et de leurs effets culturels.

licence d'espagnol de Bordeaux III lorsque je leur avais proposé, dans mon cours d'explication de textes, de faire tous ensemble et en temps réel l'explication d'un texte choisi et apporté par l'un d'eux en début de séance. C'est pourtant le seul moyen, à ma connaissance, de travailler réellement sur le processus de production d'une explication de textes : l'appellation « *cours d'explication* de textes » devrait être ressenti comme un oxymore saugrenu, parce que si c'est un « cours », une transmission de connaissances, on devrait en fait l'appeler pour ce qu'il est réellement, un « cours de texte **expliqué** ». L'orientation produit est si forte, à l'université, que même pour l'apprentissage des méthodes de travail, on ne conçoit souvent leur enseignement qu'à partir des produits finis correspondants, c'est-à-dire de modèles présentés dans des fiches techniques.

Je rappelais plus haut que la culture universitaire était composée de sous-cultures différentes : cultures de l'enseignement, de la recherche et de la formation – formation des enseignants et formation à la recherche.

Il est remarquable que l'on ne parle pas en LLCE de « formation à l'enseignement », expression naturellement « orientée processus » et que l'on réserve de ce fait à la formation pédagogique. L'expression de « formation *des enseignants* » permet de maintenir l'idée d'une formation dans une orientation produit, c'est-à-dire centrée sur la transmission aux futurs enseignants des connaissances qu'ils devront eux-mêmes transmettre à leurs élèves, ou du moins qu'ils devront maîtriser pour élaborer les connaissances qu'ils leur transmettront : cette réélaboration des connaissances est étudiée en pédagogie sous le nom de « transposition didactique », mais la formation universitaire ne s'intéresse ni à ce processus de transposition, ni même à ses produits finis destinés aux élèves (comme on peut le faire lorsqu'on analyse des contenus de manuels scolaires).

On parle en revanche à l'université de « formation à la recherche », et sa conception est même celle d'une « formation à la recherche par la recherche ». L'expression est *a priori* orientée processus : il s'agirait pour les étudiants-chercheurs de se former aux méthodes de la recherche en réalisant leur propre recherche. Mais la formation à la recherche telle qu'elle est annoncée dans les plaquettes de master privilégie généralement la formation aux *outils* de la recherche (la traductologie en langue, l'analyse sémiotique en civilisation, l'analyse des genres de texte en linguistique, par exemple).³² Je risque l'hypothèse – qui demanderait, j'en conviens, à être validée ou invalidée par des enquêtes et observations de terrain –, selon laquelle les dits « séminaires de recherche » consistent généralement pour les étudiants à présenter des parties ou des états de leur recherche en cours, et que la réflexion collective sur les *processus* de recherche (forcément individuels, même s'ils relèvent de problématiques communes) y reste très limitée. Pour vérifier dans quelle mesure le travail de suivi individuel des étudiants-chercheurs par leurs directeurs relève pour ces derniers d'une orientation produit, c'est-à-dire en relectures critiques des parties rédigées de leur travail, il faudrait analyser des corpus représentatifs de ces corrections écrites, dans le but d'y évaluer la part des observations et propositions portant sur les contenus, l'écriture et même les méthodes de travail en termes d'outils (orientation produit), et la part des questions adressées aux étudiants dans le but de les faire réfléchir eux-mêmes sur la conception et la conduite de leur recherche en cours (orientation processus).

Les trois composantes fondamentales de la culture universitaires présentées ci-dessus – la valorisation de la spécialisation, le culte de l'excellence individuelle et l'orientation produit – expliquent le mépris avec lequel beaucoup d'universitaires de la filière LLCE considèrent la « pédagogie » et les « pédagogues » : (1) ce sont en effet des généralistes ; (2) ils s'intéressent particulièrement aux étudiants en difficulté et aux moyens d'assurer la réussite de tous ; et (3) ils étudient en eux-mêmes et pour eux-mêmes les processus d'enseignement et d'apprentissage.

³² Je viens de remarquer que l'une des rubriques de mon site personnel s'intitule « *Cours* de méthodologie de la recherche » : la culture que je critique ici est celle de ma propre formation initiale universitaire (j'ai obtenu l'agrégation d'espagnol en 1971) et d'une partie de mon cursus d'enseignement universitaire (j'ai enseigné partiellement en espagnol LLCE deux ans à l'Université de Fès, de 1977 à 1979 et trois ans à l'Université de Bordeaux 3, de 1988 à 1991 : même si cette formation et cette pratique sont anciennes, comme on le voit, cette culture reste en partie la mienne...

7.4. L'évaluation négative

Lorsque je veux créer chez des universitaires étrangers un gros « choc interculturel », en l'occurrence entre leur culture professionnelle et la culture universitaire française (du moins celle que j'ai connue personnellement en filière LLCE), je leur dis qu'un étudiant français pouvait se voir attribuer une note de moins 5, moins 10 voire moins 15 points sur vingt à une traduction. Cette double aberration – docimologique et pédagogique – ne peut s'expliquer que par des racines culturelles très profondes, que j'ai proposé, dans un article de 2006(d), d'aller chercher dans le poids du dogme de l'Enfer dans la Contre-Réforme : tous les étudiants, avant l'ouverture de leur copie, bénéficient d'un crédit « paradisiaque » de 20/20, parce que l'enseignant les voudrait à son image ;³³ mais comme ils sont faibles, ils commettent des fautes qui peuvent être vénielles (un mal-dit), ou graves (un contre-sens) et même mortelles (un non-sens), de sorte que certains d'entre eux finissent par chuter dans la géhenne de la note négative : c'est une évaluation de type « vertical descendant ». Dieu merci, Dieu est bon, et il sait pardonner, comme les jurys de concours, qui vont parfois jusqu'à sortir des candidats du purgatoire en les repêchant jusqu'à 6 ou 7/20 de moyenne...

Dans la culture anglo-saxonne de l'évaluation, influencée par la Réforme où chacun est récompensé ou puni suivant ses actes sur la terre, les étudiants partent avec un crédit de 10/20 : leurs fautes seront pénalisées, mais leurs réussites récompensées : c'est une évaluation de type « horizontal ». Enfin, la culture de l'évaluation du Conseil de l'Europe en ce début du XXI^e siècle, celle que l'on trouve pour les langues dans le *CECRL*, est une évaluation « par compétences », on l'on ne prend en compte que ce que ce que l'on constate que l'étudiant a été capable de faire, son niveau de réussite : c'est une évaluation de type « vertical ascendant ».

Même si ces notes négatives n'ont plus cours en filière LLCE (?), l'outil habituel des traductions y reste le barème soustractif, et donc le type d'évaluation « vertical-descendant ». Dans ce que j'ai appelé la « nouvelle culture didactique » et son orientation méthodologique, la « perspective actionnelle », c'est l'évaluation positive qui s'impose : on peut en voir la mise en œuvre dans deux certifications officielles françaises, la première certainement connue de mes lecteurs puisqu'elle concerne les étudiants (non spécialistes) :

- le CLES, Certificat de Compétences en Langue de l'Enseignement Supérieur³⁴, qui évalue le niveau de compétence d'un étudiant dans une langue étrangère qu'il est susceptible d'utiliser pour ses études ;
- le DCL, Diplôme de Compétence en Langue³⁵, qui évalue le niveau de compétence d'un professionnel dans une langue étrangère qu'il est susceptible d'utiliser dans son entreprise.

8. Les sept piliers du changement durable

Il existe de très nombreuses convergences entre la nouvelle culture générale et la nouvelle culture didactique d'une part, et la culture numérique d'autre part ; et les expérimentations ne manquent pas qui les exploitent.³⁶ La question essentielle, et la plus difficile, est celle de la stratégie globale à mettre en œuvre dans une perspective de changement durable. Elle doit prendre en compte en effet les divergences que l'on peut constater dans le cas de beaucoup d'innovations technologiques, et que nous verrons au cours de ce chapitre 8.

Elle doit bien sûr être définie par les acteurs eux-mêmes (c'est-à-dire les enseignants... et les étudiants), mais il me semble que se dégagent *a priori* sept principes généraux, sept « piliers » du changement durable :

³³ À son image, mais quand même pas son égal : un enseignant peut difficilement imaginer de donner un 20/20 à un étudiant, même s'il a entièrement satisfait aux exigences de l'évaluation.

³⁴ www.certification-cles.fr/.

³⁵ www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html/.

³⁶ Je renvoie sur ce point mes lecteurs à mon article 2009e et au tableau synthétique p. 7 de la version longue en ligne de mon article 2013k.

8.1. Impliquer les étudiants dès la conception du projet

L'implication des étudiants doit être effective dans la conception-même du projet de changement, une fois obtenues entre enseignants les conditions d'un lancement possible de ce projet, avec en particulier l'assurance d'une « mise initiale » de chaque enseignant, c'est-à-dire du niveau d'implication minimal auquel il s'engage pour la durée du projet (voir *infra* point 8.4). Le changement, en effet, est l'affaire des enseignants autant que des étudiants, qui sont les premiers intéressés et sans la participation active desquels il est illusoire d'espérer que les innovations puissent se généraliser et se maintenir dans la durée de manière à produire du changement.

8.2. Partir de la culture numérique des étudiants

Avant l'expérimentation des potentialités encore inexploitées de telle ou telle technologie numérique, priorité doit être donnée aux fonctionnalités déjà existantes qui mettent en convergence la culture numérique – en partant de celle déjà installée chez les étudiants avec les outils, techniques et usages de leur vie quotidienne –, la nouvelle culture didactique et la nouvelle culture générale :

a) L'accès permanent de tous les étudiants aux documents et données disponibles ou mis à leur disposition sur le Web : par exemple, la méthodologie des TD de traduction en présentiel doit être revue en fonction de l'existence en ligne des banques de données et autres aides à la traduction.

c) À l'inverse, la possibilité pour les étudiants de mettre en ligne leurs propres productions, de les projeter hors de l'espace restreint de la formation, dans la société extérieure. C'est l'objectif final de tout projet pédagogique, qui est, comme nous le verrons au point 8.6, l'action de référence de la perspective actionnelle. Un cours sur un auteur ou une œuvre littéraire, avec ses exposés d'étudiants, ne peut plus fonctionner de la même manière à partir du moment où les étudiants par exemple ont fait le projet, avec leur enseignant, de publier eux-mêmes une étude sur l'œuvre, de préparer une rencontre avec l'auteur, ou encore d'organiser un événement littéraire.

b) La pratique intensive des réseaux sociaux : le travail de groupe doit devenir la norme, par exemple pour les exposés ; beaucoup d'étudiants ne peuvent pas assister à certains cours, mais peuvent apporter à distance leur contribution aux travaux collectifs en échange de services qui leur seraient rendus par les étudiants présents. L'idée n'est pas nouvelle : il y avait à mon époque, dans certaines filières, des services de reproduction, impression et distribution de photocopiés de cours gérés par des coopératives d'étudiants. Les potentialités des technologies numériques actuellement disponibles permettent d'envisager, entre étudiants d'une même formation, de multiples formes et objets de solidarité active, à l'image des réseaux solidaires qui se multiplient dans la société civile. Une formation universitaire qui se réclame des Humanités doit viser la formation des étudiants aux valeurs humanistes, et la seule manière d'y parvenir est que les étudiants les mettent concrètement en œuvre entre eux *hic et nunc* dans leurs études.

8.3. Définir le périmètre du changement

Le changement peut très bien ne pas porter sur l'ensemble des formations de la filière LLCE d'une université, ni même sur l'ensemble d'un semestre d'une langue. Mais il y a forcément une échelle minimale à respecter pour en définir le périmètre, et cette échelle est celle d'un ensemble de cours couvrant *entre tous* et *de manière coordonnée* toutes les situations d'apprentissage possibles : l'ensemble de ces cours, conçus dans une relation de complémentarité les uns avec les autres, constitue ce que l'on pourrait appeler une « unité (minimale) de changement », dans le sens où l'on parle en entreprise d'une « unité de production ». Nous verrons au point 8.6 qu'un projet commun est la meilleure manière de faire fonctionner cette unité « dans une perspective actionnelle ».

Le modèle suivant des situations d'apprentissage, qui a été proposé précisément avec une visée d'intégration des nouvelles technologies à la pédagogie, me semble très pertinent et en tout cas fournir une bonne base de négociation initiale pour la définition et l'organisation de ces unités de changement. Il a été présenté ainsi en 2012 par Thibert RÉMI dans un dossier de l'IFÉ intitulé « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 » : (On pourra remplacer dans le passage ci-

dessous « zone » par « activité(s) », « scolaire » par « universitaire » et « élèves » par « étudiants ».)

La prise en compte des outils numériques réinterroge l'espace scolaire dans son ensemble ainsi que l'architecture. L'initiative de European Schoolnet avec la classe du futur est à ce titre très intéressante. Le Future Classroom Lab, mis au point dans le cadre du projet iTEC (Designing the future classroom), part du postulat que ce n'est pas tant le numérique qui conditionne l'espace que l'utilisation pédagogique qui en est faite. La classe telle qu'ils l'imaginent (au jour d'aujourd'hui, avec les outils d'aujourd'hui) comporte six zones d'apprentissages, correspondant à six situations d'apprentissage :

- Une zone de recherche et d'accès aux ressources (textes, images, vidéos, son, etc.) ;
- Une zone de création pour la réalisation de projets ;
- Une zone de présentation avec interactivité, audience, etc. ;
- Une zone d'échange et de collaboration [entre élèves] ;
- Une zone d'interactions entre l'enseignant et les élèves ;
- Une zone de développement plus personnel (apprentissage informel, recherches individuelles, etc.). (p. 11)

Le périmètre du changement doit donc inclure toutes ces différentes « zones », sans que chaque cours ait à couvrir chacune d'entre elles, comme c'est le cas lorsque le changement est réalisé par un seul enseignant dans un seul de ses cours. C'est ce dispositif global de changement « à géométrie variable » en interne qui va permettre aux enseignants ne souhaitant pas s'investir trop fortement de s'intégrer malgré tout à l'unité de changement (voir point 8.4 ci-dessous), et à tous, pour utiliser une métaphore financière, de « réduire et optimiser les coûts » (voir point 8.5 ci-dessous).

8.4. Prendre en compte chez les enseignants les niveaux d'investissement différents

Cette stratégie de changement par unités fonctionnelles (point 8.3 ci-dessus) permet d'intégrer dès le départ à des niveaux d'investissement variables des enseignants qui ne souhaitent pas révolutionner leurs pratiques comme le leur exigerait une collaboration étroite permanente avec leurs collègues porteurs du projet de changement, les membres de l'« équipe projet changement ». Un cours magistral pourrait ainsi seulement fournir des ressources aux étudiants pour la réalisation de leur projet pédagogique : c'est d'ailleurs là fonction traditionnelle d'un cours magistral, que de transmettre des connaissances. Ces enseignants pourront ainsi se limiter, s'ils le souhaitent, à une simple coordination initiale. On irait un peu plus loin dans la coordination si les étudiants et/ou l'équipe projet pouvaient, en cours de semestre, demander des modifications ou réorientations des contenus de ces cours magistraux. C'est là une vieille idée, déjà présente dans la relation qui existait traditionnellement entre un cours magistral et « son » TD (Travaux Dirigés) ou TP (Travaux Pratiques) ; mais, comme le voulaient les idées de l'époque, la relation y était figée, exclusive, à sens unique... et hiérarchique, entre un « professeur » et son « assistant ». On peut imaginer d'autres types de relation légère et ponctuelle entre l'enseignant chargé d'un cours magistral et un projet de changement, comme de réaliser un travail d'expertise en cours de projet, et/ou de participer à l'évaluation des résultats du projet.

Quoi qu'il en soit, il faut me semble-t-il, lorsque l'on vise un changement durable, que la stratégie soit *globale* (tous les enseignants de l'unité de changement doivent être impliqués d'une manière ou d'une autre) mais *souple* (l'engagement des uns et des autres doit pouvoir se faire à des niveaux variables en fonction de leur degré de disponibilité, de motivation, d'assurance, de confiance,...) et *progressive* (la « montée en changement » se fait seulement si et dans la mesure où l'évolution du niveau d'engagement des uns et des autres le permet). La motivation au changement doit en effet se concevoir elle aussi « dans une perspective actionnelle » : on ne convainc pas par des arguments des personnes à s'engager plus avant avec d'autres, mais en les mettant en situation d'évaluer positivement le résultat de leurs actions ou simplement le résultat des actions que ces autres personnes ont pu mener grâce à leur contribution. Au début du chapitre sur « la pensée complexe » de son dernier ouvrage, Edgar Morin a mis comme

exergue la phrase suivante : « Il ne s'agit pas de détruire, il s'agit de relier » (MORIN 2014, p. 82). Je détournerais volontiers cette phrase (mais non l'idée) en disant que dans un projet de changement durable, « il ne s'agit pas d'exclure, il s'agit de relier ». Le changement durable ne peut pas être conçu comme le projet volontariste d'une équipe fusionnelle d'innovateurs enthousiastes : en accord avec la nouvelle culture générale, son modèle idéologique n'est pas la révolution, mais l'écologie. C'est aussi pour cela qu'il ne peut exister de « bonnes pratiques » en elles-mêmes : il ne peut y avoir que des pratiques très diverses qui vont produire de bons (ou de mauvais...) effets en fonction de leur environnement.³⁷

8.5. Rechercher les gisements d'économies d'investissement

Je signalais en début d'article que l'une des divergences à l'œuvre dans toute expérimentation, quelle qu'elle soit, est la dépense de temps et d'énergie qu'elle provoque, non soutenable dans la durée et raisonnablement non exigible de tous les enseignants à tout moment.³⁸ L'unité de changement telle que présentée au point 8.4 ci-dessus, avec sa souplesse et son éventuelle progressivité, permet aux différents acteurs de moduler leurs dépenses de temps et d'énergie en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts, et – pour continuer avec les métaphores financières – d'optimiser les coûts en les partageant aussi bien avec les autres enseignants qu'avec les étudiants. Deux exemples :

– L'un des freins à la diffusion du dispositif dit de « pédagogie inversée »³⁹ est assurément l'investissement supplémentaire qu'il exige des enseignants (d'autant plus que cet investissement n'est pas toujours pris en compte par l'université...). Or il existe depuis longtemps un dispositif économe bien connu, qui est qu'après quelques séances initiales de cours donné par l'enseignant, ce sont les étudiants qui présentent leurs exposés. Il suffirait que ces exposés soient (re)travaillés par des groupes d'étudiants avec un suivi et une validation préalable de la part de l'enseignant, puis vidéoscopés et mis en ligne, pour que ce soient les étudiants qui prennent ainsi en charge une bonne partie de l'investissement supplémentaire exigé par la mise en œuvre de cette pédagogie.

– Dans le séminaire de recherche à distance que j'ai conçu et dirigé pendant quatre ans (2004-2008) à l'Université de Saint-Étienne et qui reposait sur un « scénario de travail collaboratif sur micro-projets » (voir PUREN 055 pour la présentation du schéma de ce scénario), deux étudiants étaient chargés de modérer les échanges en ligne sur le forum d'un des dix micro-projets de l'année, puis d'en rédiger la synthèse correspondante. Je n'avais ainsi qu'à corriger un seul travail. Le temps économisé avait pu être immédiatement réinvesti ailleurs : dans le nombre de travaux sur l'année (dix), et surtout dans une évaluation du processus de travail de chaque étudiant sur la base d'une analyse de ses interventions sur le forum (voir plus avant le point 8.7, b).

8.6. Mettre en œuvre la démarche de projet

Parmi les « zones » énumérées dans la liste du point 4 ci-dessus apparaît « une zone de création pour la réalisation de projets ». Dans la version forte de la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures, le projet n'est pas l'une des activités d'apprentissage parmi les autres ; c'est l'action commune à laquelle toutes les activités contribuent, et qui va demander l'implication de chacun, parce que le projet est l'instrument privilégié de la mise en œuvre combinée des trois nouvelles cultures : culture numérique, culture didactique, culture générale.

³⁷ Edgard MORIN parle dans son ouvrage de 1990 d'une « écologie des actes dont on peut formuler ainsi le principe : un acte d'individu ou de groupe entre dans un complexe d'inter-rétroactions qui le font dériver, dévier et parfois inverser son sens [...]. Il ne suffit donc pas d'avoir des bonnes intentions pour être vraiment responsable. » (p. 109). Sur l'idéologie des « bonnes pratiques », cf. aussi *supra* note 3. Il est paradoxal de justifier ces « bonnes pratiques », comme le font ses promoteurs, au nom d'un réalisme empirique, alors que ce concept implique justement de faire *abstraction* des *réalités* très diverses des environnements *concrets*.

³⁸ Les exigences de la recherche, des charges administratives, ou encore les problèmes personnels, font que tous les enseignants, à certains moments de leur carrière, poursuivent leurs activités d'enseignement « en roue libre », sur la lancée de leurs préparations antérieures.

³⁹ Les contenus sont présentés et mis en ligne par les enseignants sous forme de séquences de cours vidéoscopés travaillées par les étudiants avant le cours, qui peut ainsi démarrer sur des questions et des échanges, en groupes et avec l'enseignant.

Le projet de changement, avec son équipe-projet d'enseignants (auquel ils pourraient envisager la possibilité d'adjoindre des étudiants volontaires), va consister alors à susciter et accompagner différents projets pédagogiques conçus et menés à bien par les étudiants avec plusieurs enseignants. Comme nous l'avons vu plus haut (point 8.4), des versions plus faibles de projet de changement sont certainement à envisager, comme un projet pédagogique unique porté par la seule équipe projet, qui devra être alors suffisamment intégrateur.⁴⁰

Je renvoie à nouveau, sur ces thèmes de la démarche de projet et de la pédagogie de projet qui demanderaient en tant que tels de longs développements, au dossier PUREN 2014b (il s'agit d'une compilation d'extraits classés de documents), et à la présentation que j'ai faite de mon séminaire de recherche à distance de Saint-Étienne, qui reposait entièrement sur une mise en convergence des technologies numériques et de la pédagogie de projet (PUREN 055).

8.7. Placer l'évaluation des étudiants au cœur du dispositif

L'« effet amont » de l'évaluation est bien connu en pédagogie : dans le second cycle de l'enseignement scolaire des langues, l'enseignant, au fur et à mesure que se rapproche l'échéance finale, enseigne moins à communiquer et agir en langue qu'à passer les épreuves du baccalauréat en langue. C'est encore plus vrai, à l'université, avec les épreuves très spécifiques des concours.⁴¹

L'évaluation est le levier le plus puissant pour faire évoluer les pratiques des enseignants et des apprenants, parce qu'il agit directement sur les objectifs et les motivations de tous. C'est pourquoi les modes d'évaluation sont à définir dès la conception du projet de changement. Il existe actuellement en didactique des langues cultures une série d'orientations concernant l'évaluation qui amèneraient à faire évoluer les différentes composantes de la culture universitaire actuelle décrite plus haut au point 7 (voir les items 7.1 à 7.4) :

- a) une évaluation non pas seulement des connaissances, mais également des compétences ;
- b) une évaluation prenant en compte non pas seulement l'évaluation par l'enseignant de la production individuelle de chaque étudiant, mais également l'auto-évaluation et l'évaluation collectives, ainsi que la participation individuelle au travail commun ;
- c) une évaluation non pas seulement des produits (« évaluation sommative »), mais également des processus (« évaluation formative ») ;
- d) une évaluation non pas seulement négative, mais également positive.

Il n'est pas possible d'entrer ici dans les détails de ce que devrait être une évaluation « orientée changement durable », qui mériterait une étude à part. Elle devra, elle aussi, être négociée au départ par tous les participants au projet de changement, étudiants compris. Toutes les orientations énumérées ci-dessus se retrouvent dans la démarche d'évaluation des projets : je renvoie à nouveau au document PUREN 2014b, où l'on trouvera tout un chapitre consacré à l'évaluation des projets, avec, en particulier, l'exemple d'une grille dans *Le guide du projet tutoré* du Service Universitaire de Pédagogie de l'Université Paul Sabatier-Toulouse III qui montre qu'il

⁴⁰ Il faut au minimum que les contenus des cours des autres enseignants puissent être exploités en tant que ressources par les autres enseignants et par les étudiants dans le cadre du projet : c'est précisément pour cela qu'une coordination minimale est indispensable. Mon hypothèse est que l'implication des étudiants et la réussite des projets auront un effet d'entraînement. Certains de mes lecteurs me trouveront peut-être exagérément optimiste, voire naïf, mais cette hypothèse est cohérente avec mon postulat, posé au début de mon article, selon lequel « les acteurs agissent consciemment, intentionnellement et honnêtement dans le cadre des activités dont ils sont officiellement en charge. » Je ne vois pas comment il serait possible d'envisager sur une autre base que celle-ci quelque projet que ce soit de changement durable.

⁴¹ La prise en compte de la question de l'évaluation – non seulement des structures de formation, des formations elles-mêmes et des enseignements, mais aussi des étudiants – est donc essentielle dans une stratégie de changement durable. Faute de place pour développer ce point autant qu'il le mériterait, je renvoie mes lecteurs à ces quelques textes de référence : CHÊNERIE I. 2005, DEJEAN J. 2002, ENDRIZZI L. 2014, IGAENR 2007, ROMAINVILLE M. 2002.

est tout à fait possible, au niveau universitaire, de modifier profondément la philosophie même de l'évaluation.⁴²

9. En guise de brève conclusion prospective

Pour la filière LLCE, la stratégie de changement durable, avec le recours systématique aux technologies numériques qu'elle implique désormais, ne sont pas un luxe qui pourrait être réservé aux universités jouant la carte de l'excellence ou aux enseignants passionnés de technologies nouvelles : c'est la condition à laquelle cette filière en tant que telle pourra continuer à défendre dans le monde actuel les valeurs humanistes dont elle se réclame depuis sa création.

Cela exige que ses enseignants ne se cantonnent pas dans une attitude défensive, de rejet des évolutions et de réaction face aux menaces, mais qu'ils adoptent, comme le veut d'ailleurs la démarche de projet et la perspective actionnelle, une attitude proactive qui leur permette de devancer activement les évolutions à venir, de manière à peser sur elles quand il est encore temps. S'ils ne veulent pas finalement se voir imposer des solutions radicales inacceptables, il faut qu'ils intègrent dès à présent, dans leur stratégie collective de changement durable, des réflexions et des propositions sur deux éléments qui constituent en l'état deux énormes verrous culturels : l'absence d'évaluation des enseignants et les actuels concours de recrutement d'enseignants du secondaire.

10. Bibliographie de référence

(Tous les liens ont été vérifiés à la date du 17 avril 2018.)

CHÊNERIE Isabelle. 2005. *Petite histoire de l'évaluation de l'enseignement dans les universités*, février, 8 p. http://sup.ups-tlse.fr/evaluation/art_ic.htm.

CONSEIL DE L'EUROPE 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, n.d., www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf.

DEJEAN Jacques. 2002. *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, 108 p. www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/90.pdf.

DEVAUCHELLE Bruno, PLATTEAUX Hervé, CERISIER Jean-François. 2009. « Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations. Le cas des référentiels C2i niveau 2 ». Publication en ligne : www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-51.htm.

ENDRIZZI Laure. 2014. *La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 93, juin, 44 p.. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=93&lang=fr>.

EK J.A. van. 1975. *The Threshold Level*, Strasbourg : Council of Europe.

FRAISSE Emmanuel. 2010. « Regards sur la formation des maîtres en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 55, déc. 2010, pp. 61-72. Reproduction en ligne : <http://ries.revues.org/940>.

IGAENR, Inspection Générale de l'Éducation Nationale et de la Recherche. 2007. *L'évaluation des étudiants à l'Université : point aveugle ou point d'appui ?* Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport n° 2007-072, juillet, 77 p. www.education.gouv.fr/cid5592/l-evaluation-des-etudiants-a-l-universite-point-aveugle-ou-point-d-appui.html.

LATOUR Bruno. 1987. *La science en action*, trad. fr. Paris : Gallimard, 1995 [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987], 663 p.

⁴² Document toujours en ligne à la date du 17 avril 2018 à l'adresse suivante : <http://sup.ups-tlse.fr/projetutore/evaluer.php>.

LÉVY Pierre. 1994. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte (coll. « Sciences et société »), 244 p.

– 1997. *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Paris, Éditions Odile Jacob – Éditions du Conseil de l'Europe, novembre, 313 p.

MORIN Edgard. 1990e : *Science avec conscience*. Paris : Seuil, nouv. éd., 320 p.

– 2014. *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Arles : Actes Sud | Play Bac, 122 p.

PUREN Christian. 029. « Évolution historique des configurations didactiques ». Publication en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

– 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) ». Publication en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.

– 055. Exemple de dispositif de formation collaborative à la culture de la recherche en didactique des langues-cultures : conception du séminaire de recherche de 2^e année du Master Recherche [à distance] « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures » à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne, années 2004-2008. Publication en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/055/.

– 1998e. « Un programme de coopération européenne sur la pédagogie différenciée ». *Intercompreensao, Revista de Didáctica das Línguas* (Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal), n° 7, déc. 1998, pp. 31-36. Republiation en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998e/.

– 1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : *Actes du XXVII^e Congrès de l'UPLGESS* (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p. Republiation en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/.

– 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Republiations en ligne : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 et www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/.

– 2006e. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n°1. Bruxelles : Institut libre Marie Haps de Bruxelles, 2008, pp. 143-166. [Première publication 2006, en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/].

– 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », 14^e Congrès RANACLES, Université de Poitiers, 24 novembre 2006. Conférence vidéoscopée et visuels en ligne (1h20) : <http://upty.univ-poitiers.fr/program/ranacles/video/1180/de-l-approche-communicative-a-la-perspective-actionnelle/index.html>.

– 2007a. « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 », *Porta Linguarum* (revue de l'Université de Grenade, Espagne, www.ugr.es/~portalin/), n° 7, janvier 2007, pp. 7-13. Republiation en ligne sur le site de la revue, www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/1Christian%20Puren.pdf, et à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007a/.

– 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (dir.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le Français dans le Monde,

numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p. Version longue et actualisée en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/.

– 2009e. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » Article rédigé à partir d'une conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Publication en ligne sur le site de l'association organisatrice : www.cyber-langues.fr/spip.php?article148, et à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/.

– 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Actes des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73-87. Publication en ligne : www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf. Republication en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/.

– 2010i. « L'opérateur "inter"... et les autres ». Conférence du 24 septembre aux « Journées CLÉ formation » des 24-25 septembre 2010 à l'Alliance française de Rio de Janeiro (Brésil). Publication en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010i/.

– 2013k. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? », pp. 122-130 in : OLLIVIER Christian & PUREN Laurent (dir.), « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues ». *Le Français dans le monde*, n° spécial 54 « Recherches et applications », juillet 2013, 179 p. Republication en ligne dans une version longue : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013k/.

– 2014b. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle ». Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet », Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. Publication en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/.

RÉMI Thibert. 2012. « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°79, novembre, 22 p. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=79&lang=fr>.

REY Olivier, FEYFANT Annie. 2014. « Évaluer pour (mieux) former ». Dossier de veille de l'IFÉ (Institut Français d'Éducation), n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=94&lang=fr>.

ROMAINVILLE Marc. 2002. *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, décembre, 67 p., www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000527.pdf.

SERRES Michel. 2013. « L'innovation et le numérique », conférence inaugurale le 29 janvier 2013 pour le lancement officiel du Programme « Paris Nouveaux Mondes », l'Initiative d'excellence du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur « Hautes études, Sorbonne, Arts et Métiers ». En ligne sur Canal-U : www.canal-u.tv/video/universite_paris_1_pantheon_sorbonne/michel_serres_l_innovation_et_le_numerique.11491.