

« DIX ANS PLUS TARD... »
(Postface de septembre 2008)

Il m'a semblé intéressant de revisiter cet article de 1997 dix ans après, précisément à un moment où l'adoption du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) amène en principe à des modifications importantes dans les programmes, les manuels et les pratiques, tant en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage (suite à l'introduction de la perspective actionnelle) que l'évaluation (suite à l'introduction des échelles standardisées de niveaux de compétence).

[Introduction]

Je notais dans l'introduction de cet article de 1997 qu'actuellement, « le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger ; plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel », et qu'il en était de même en didactique des langues-cultures. Je reprendrai ici les quatre propositions correspondantes que j'énonçais dans cet article en déclinant cette idée, pour rajouter aux différents exemples que j'en donnais, tirés de l'histoire de notre discipline, ceux que m'inspire cette fin des années 2000. Ces exemples ne se veulent pas exhaustifs – pas plus que ne l'étaient ceux que je donnais en 1997 –, mais représentatifs de ce questionnement permanent qu'il nous faut entretenir vis-à-vis des idées en cours.

[Quatre propositions]

Je reprends ces quatre propositions, que j'illustrais chacune de plusieurs exemples, en ajoutant un ou plusieurs autres en rapport avec chacune des deux nouveautés actuelles, à savoir les échelles de niveaux de compétence (EC) et la perspective actionnelle (PA).¹²

[1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment]

e) EC : Le modèle « positif-ascendant » que le CECR systématise en évaluation (on ne prend en compte que ce que chacun est capable de faire, en ne valorisant par conséquent que ses réussites)¹³, correspond parfaitement à l'idéologie dominante, qui valorise l'individu et ses capacités. « Il faut positiver » est un slogan qui s'impose dans tous les domaines de notre société, comme on peut le constater immédiatement en tapant l'expression dans un moteur de recherche sur Internet.

f) PA : Ces dernières années sont marquées, dans la réflexion managériale, par le passage de ce que l'on peut appeler un « paradigme de la communication » à un « paradigme de l'action ». On parle de « management par les compétences » et d'entreprise « orientée projet ». On peut soupçonner, comme le fait Jean-Pierre BOUTINET¹⁴, qu'il s'agit de la part des chefs d'entreprise d'une ruse (plus ou moins consciente, puisque nous sommes dans le domaine de l'idéologie) : les patrons ne peuvent plus obliger leurs employés à travailler et les contrôler comme auparavant seulement en les informant et en leur demandant d'informer (l'approche communicative a là aussi atteint ses limites...) ; mais s'ils leur laissent une certaine marge d'autonomie et de responsabilité dans le cadre de projets, ces employés vont se motiver et se contrôler eux-mêmes (p. 308). Toute ressemblance avec la situation actuelle en milieu scolaire pourrait ne pas être que fortuite...

12 La numérotation alphabétique de ces nouveaux exemples prolonge celle de l'article de 1997.

13 Sur les différents modèles d'évaluation, cf. PUREN Christian (2006) , « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=36.

14 BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. " Psychologie d'aujourd'hui "), 6e éd. 2001 (1e éd. 1990), 351 p. On trouvera des développements concernant l'influence des idéologies dominantes sur l'évolution des idées en didactique des langues cultures dans PUREN Christian 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (Revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre 2007, pp. 127-143. Disponible aussi en ligne à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.

[2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude]

C'est de toute évidence l'un des effets les plus évidents de la prise en compte (progrès dans la connaissance) et de la mise en œuvre (progrès dans l'incertitude) du CECR.

Je renvoie déjà sur ce point à la diapositive n° 50 de ma conférence à l'IUFM de Nancy¹⁵ et aux commentaires oraux des diapositives suivantes. Après les « implications didactiques » du CECR, j'y présente en effet les « complications didactiques » qu'il génère, et que je rappelle ci-dessous par les questions que j'y posais :

g) EC : « Comment articuler évaluation de la compétence pragmatique et évaluation de la compétence linguistique ? » « Comment évaluer l'action sociale et la compétence culturelle ? »

h) PA : « Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ? » « Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ? »

Voici deux autres exemples possibles de cette proposition n° 2 :

i) EC : Les concepteurs des échelles de compétence du CECR ont explicité et rationalisé les critères d'évaluation en les basant sur des descripteurs de comportements langagiers observables. Mais d'une part les auteurs de ce document reconnaissent honnêtement ne pas disposer de théorie de la compétence langagière (CECR p. 23). D'autre part, lorsque l'on élabore des grilles pour des épreuves de certification (et je suis de ceux qui ont eu cette expérience, en tant que membre du Comité scientifique du DCL, Diplôme de compétence en langues), on se rend compte que plus elles sont précises, et plus leur mise en œuvre concrète dans l'évaluation des productions des candidats fait apparaître la marge incompressible de subjectivité de l'évaluateur, ainsi que la fragilité de l'opération d'extrapolation qu'il faut ensuite réaliser pour passer des performances observées à l'attribution des niveaux de compétences.

j) PA : La perspective actionnelle correspond à un nouvel objectif social de référence, qui est la formation d'un « acteur social ». Il s'agit de former des personnes capables non plus d'échanger des informations avec des rencontres de passage (objectif social qui correspondait à l'approche communicative), mais de travailler dans la longue durée en langue étrangère. Or, l'apparition de cette nouvelle composante réactive toutes les composantes antérieurement privilégiées dans l'histoire de la didactique scolaire des langues-cultures : pour être culturellement compétent dans un travail de longue durée avec des personnes d'autres cultures, en effet, il faut certes se créer une culture d'action commune (composante co-culturelle de la compétence culturelle), mais aussi partager des valeurs et des finalités (composante transculturelle), bien connaître la culture des autres (composante métaculturelle), avoir pris de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et mauvaises interprétations toujours possibles d'une culture à l'autre (composante interculturelle), et aussi s'être mis d'accord sur des comportements acceptables par tous (composante multiculturelle).¹⁶

Il y a donc un progrès indéniable de la connaissance avec l'émergence d'une nouvelle composante de la compétence culturelle, la composante co-culturelle, adaptée à de nouveaux enjeux sociaux. Mais du coup l'enseignant ne dispose plus comme auparavant d'une orientation unique et prédéterminée en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage culturel.

[3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre]

f) EC : J'ai mis en garde, dans ma conférence de 2007 déjà citée (cf. note 4), sur le fait qu'un progrès dans l'objectivité de l'évaluation, obtenu grâce aux descripteurs de niveaux de compétence du CECR, pouvait, si l'on donnait à nouveau dans le fantasme d'un pilotage de l'enseignement-apprentissage par les résultats, provoquer un retour aux errements de la pédagogie par objectifs (voir dans cette conférence les diapositives 19 à 22, avec leur commentaire oral).

¹⁵ « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Conférence en ligne sous forme de présentation sonorisée : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.

¹⁶ Pour une présentation plus détaillée de ces différentes composantes de la compétence culturelle, cf. « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conférence prononcée dans le cadre du Colloque international de Tallinn (Estonie) des 8-10 mai 2008. Conférence en ligne, en version orale, commentaire de la diapositive n° 3 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1774>.

g) PA : Avec la mise en œuvre de la pédagogie du projet, il y a un progrès certain en ce qui concerne la motivation, l'autonomie des apprenants et l'authenticité des prises de parole possibles des élèves. Mais le contrôle par l'enseignant de la progression collective de l'apprentissage langagier en devient d'autant plus difficile. D'où la règle que j'énonce dans un article à paraître sur le site de l'APLV (« La perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ») : « Plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leur projet, plus l'enseignant devra éventuellement être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée. »

[4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres]

g) EC : Des évaluations fréquentes et présentées comme objectives peuvent être une source de motivation pour les meilleurs, mais de stress et de démotivation pour les plus faibles.

h) PA : La pédagogie du projet est certainement une source de satisfaction pour les élèves les meilleurs et les plus autonomes. Elle risque à l'inverse de culpabiliser les plus faibles et les plus dépendants, renvoyés en cas d'échec à leur seule responsabilité personnelle.

[En guise de conclusion]

Les valeurs que j'affirmais dans mon article de 1997 me paraissent toujours d'actualité. Je continue donc à croire :

a) *aux vertus de la conscience*

J'estime qu'il faut appliquer au CECR ce que je demandais d'appliquer au progrès dans mon texte de 1997, et donc de s'interroger aussi sur « son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions, ses effets pervers ».

b) *aux vertus de la diversité*

Non seulement la prise en compte de toutes les composantes de la compétence culturelle m'apparaît nécessaire (cf. supra 2.j), mais plus largement de toutes les « configurations didactiques » antérieures¹⁷. L'intérêt de la pédagogie du projet, à mes yeux, est en particulier qu'elle permet d'intégrer les acquis d'autres orientations pédagogiques progressistes elles aussi bien connues, telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie de la négociation et la pédagogie du contrat.

c) *aux vertus de la responsabilité, de la liberté et de la créativité*

C'est ce qui fait que je m'intéresse à la pédagogie du projet – qui a été créée précisément pour développer ces valeurs – bien plus qu'aux échelles de niveaux de compétence, qui sont susceptibles d'être interprétées et exploitées contre ces mêmes valeurs.

d) *aux vertus du mouvement*

C'est pour moi le premier intérêt du CECR, de la perspective actionnelle et même des échelles de niveaux de compétence, que d'amener les enseignants à se poser de nouvelles questions, et surtout à revoir les mêmes questions mais dans une... *perspective* nouvelle. Je constate avec satisfaction que même la didactique scolaire de l'espagnol commence à bouger, du moins dans les manuels de premier cycle.

e) *aux vertus de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence*

Pour l'instant, je n'ai malheureusement pas sur ce point de raison d'être plus optimiste aujourd'hui qu'il y a dix ans. La France est un des pays où les réserves et les critiques à l'encontre du CECR ont été les plus tardives et les plus timides, ce qui m'a amené à renommer ce document, dans le titre polémique de ma

¹⁷ J'ai présenté le concept de « configuration didactique » et l'évolution historique de ces configurations en didactique scolaire des langues étrangères en France dans « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? » <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30> (septembre 2006, diapositives n° 12 et 13), ainsi que dans l'article « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.

Christian PUREN : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? »

conférence déjà citée en note 4 *supra*, un « Cadre européen commun de référence ».

La manière dont le Ministère de l'Éducation nationale et l'Inspection générale ont conduit en 2007-2008 l'affaire de la validation du niveau A2 au DNB¹⁸ n'est malheureusement pas de nature à me faire changer d'avis sur ce point, et par conséquent je persiste et signe, à la fin de cette postface rédigée en 2008, sur le jugement énoncé en toute fin de conclusion de cet article de 1997 : « La régression dans notre pays des idiosyncrasies centralisatrices et autoritaires constituerait de toute évidence un progrès décisif. »

Mais il y a aujourd'hui des signes encourageants d'évolution. Alors, « positivons », et donnons-nous un rendez-vous résolument optimiste pour un nouveau point sur la question en 2018...

18 Cf. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1754>, sur le site de l'APLV.