

# **PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS : POUR EN FINIR AVEC LE CECR**

*À propos de :*

**ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.)**

par Christian PUREN  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Lien direct de l'article : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012b/>

## **SOMMAIRE**

Introduction générale.....	2
1. Quel statut de l'ouvrage ? .....	3
2. Quels publics visés ? .....	5
2.1. Quels lecteurs (étudiants, enseignants et formateurs)... ? .....	5
2.2. ... pour quels apprenants... ? .....	5
2.3. ... dans quels contextes ? .....	6
3. Quelle démarche de formation ? .....	9
4. Pourquoi en rester au CECR ? .....	15
Introduction.....	15
4.1. Quels nouveaux éléments de construction méthodologique ? .....	16
4.1.1. Un modèle de description de la langue (une « grammaire ») .....	16
4.1.2. Un modèle de description de la compétence langagière.....	16
4.1.3. Un modèle de description du processus mental d'apprentissage d'une langue étrangère (une « théorie cognitive »).....	18
4.1.4. Un modèle de la motivation .....	20
4.1.5. Un modèle de description de la culture (une « anthropologie ») .....	21
4.2. Quelle nouvelle construction méthodologique pour la perspective actionnelle ? .....	22
4.2.1. La question de l'autonomie.....	22
4.2.2. D'une « logique document » à une « logique documentation » .....	22
4.2.3. D'une logique individualiste à une logique collective .....	23
4.2.4. Du document support « authentique » au document « fabriqué » de travail.....	23
Conclusion.....	24
5. Quelle gestion de l'éclectisme ? .....	24
Conclusion générale.....	28

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le titre du présent article (« Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le *CECR* ») est directement inspiré du projet annoncé par les auteurs de *Faire classe en FLE* (désormais *FCFLE*) en quatrième de couverture :

*À l'heure du CECR, faire la classe en FLE implique d'organiser et de gérer un quotidien actionnel. L'objectif du présent ouvrage est de fournir à l'enseignant, dans cette optique, des approches pragmatiques directement applicables en classe.*

Ce titre est volontairement provocateur : mes lecteurs auront compris que contrairement à ce que laissent entendre les auteurs de *FCFLE* sur leur quatrième de couverture, je défendrai l'idée que l'heure du *CECR* est passée en didactique des langues-cultures, après toute la décennie 2000 qu'il a largement occupée. J'ai déjà soutenu cette idée dans mon article [2011\(e\)](#),<sup>1</sup> et je l'ai reprise tout récemment dans un autre compte rendu d'ouvrage ([2012a](#), Bruno MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*) :

*Sur la question de la perspective actionnelle, ce sont même tous les commentaires [sur le CECR] qu'il faut arrêter, parce que les ambiguïtés et les confusions de ce texte y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline.*

J'illustrerai cette idée en particulier en montrant les limites que s'imposent à eux-mêmes les auteurs de *FCFLE* :

a) en ne se détachant pas suffisamment, à mon avis, du « *Cadre Européen commun* » alors même que pour leur projet d'ouvrage de formation pragmatique il ne peut être... « *de référence* » ;

Le *CECR* propose bien des « options » et des « pistes » méthodologiques (dans ses chapitres 2, 6 et 7), mais il se refuse à toute prise de position en la matière (cf. *infra* la citation au début de [l'Introduction du Chapitre 4](#)). Les didacticiens ne peuvent que s'en féliciter, qui sont, de par la nature et la fonction mêmes de leur discipline, réfractaires à toute normativité méthodologique.<sup>2</sup> Les auteurs du *CECR* n'avaient pas encore les moyens de seulement commencer à tirer les implications méthodologiques de l'impulsion première qu'ils donnaient à la perspective actionnelle en déterminant comme ils le font la nouvelle situation sociale de référence (la société multilingue et multiculturelle) et le nouvel objectif social de référence (la formation d'un « acteur social »). Ils opèrent bien *de facto* un passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action – tous les concepts clés du *Cadre* : *compétence, contexte, activité langagière, texte, domaine, stratégie* et bien sûr *tâche* sont ainsi définis par rapport à l'*action* (cf. pp. 15-16) –, mais ils ne parviennent pas à se détacher de l'approche communicative, dont ils conservent l'essentiel des orientations, et de la terminologie.

b) et en se limitant pour illustrer leurs propositions méthodologiques – et du coup aussi en amont pour repérer des formes nouvelles de mise en œuvre concrète de la perspective actionnelle – à des manuels publiés par l'éditeur de leur ouvrage (nous reviendrons plus bas sur la question, au début du [chapitre 1 « Quel statut de l'ouvrage ? »](#), p. 4).

Il s'agit donc en fait d'un « article-compte rendu » : l'ouvrage *FCFLE* est en partie pour moi un prétexte pour faire le point sur la perspective actionnelle dix ans après la publication du *Cadre*

---

<sup>1</sup> Dans le présent compte rendu, ce type de code renvoie aux articles publiés sur mon site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), sauf précision contraire dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens ». L'adresse exacte de cette référence (donnée ici comme toutes les autres dans ce texte sous forme de lien cliquable renvoyant directement à cette adresse) est donc la suivante : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>.

<sup>2</sup> Je reviendrai plus avant sur la question. Cf., au [Chapitre 3](#) « Quelle démarche de formation ? » : « Contrairement au méthodologue, qui construit à partir de réponses, le didacticien en effet déconstruit à partir de questions, et la compétence professionnel d'un enseignant tient en grande partie à sa capacité à combiner ces deux fonctions. »

*Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECR*, Didier, 2001). C'est pourquoi je citerai souvent mes propres articles : merci aux lecteurs de ne pas considérer que je reproche à chaque fois aux auteurs de *FCFLE* de ne pas avoir lu et médité mes œuvres complètes !

Mais commençons par les questions que posent les auteurs sur cette quatrième de couverture à la suite du passage précédemment cité... :

*Comment organiser un cours ? Que faut-il entendre par projet d'apprentissage, projet d'enseignement et projets pédagogiques ? Comment gérer les tâches et les activités ? Autant de questions auxquelles cet ouvrage répond en proposant de nombreuses illustrations articulant étroitement théories didactiques actuelles et pratiques de classe.*

... et saluons chaleureusement ce projet de formation concrète des enseignants à la pratique de classe dans une perspective « pragmatique » (cf. le titre de leur ouvrage). Comme l'écrit justement Bruno MAURER dans son livre cité plus haut, où il dénonce, à la suite des orientations actuelles du Conseil de l'Europe pour les langues, la « captation de la recherche » et la « fuite en avant » sur les thèmes exclusifs de politique linguistique et d'éducation plurilingue et interculturelle : « [...] les enseignants continuent à être confrontés à des questions certes moins excitantes philosophiquement et aux enjeux politiques moins élevés, mais qui sont le quotidien des classes » (p. 31).

Sur *FCFLE*, j'ai, comme on le verra, un grand nombre de regrets et de réserves à exprimer, ainsi qu'un certain nombre de critiques à faire – certaines sur des limites inhérentes à ce type d'ouvrage, d'autres plus sérieuses –, mais ils ne portent assurément pas sur la pertinence d'un tel ouvrage, très utile ne serait-ce que pour les échanges qu'il pourra et devra susciter entre enseignants, formateurs, auteurs de manuels et didacticiens de langues-cultures. De tels échanges sont rares et pourtant indispensables pour faire avancer la réflexion collective de tous ces acteurs pour qui l'espace et le temps de la relation d'enseignement-apprentissage, ceux de la classe, doivent être au centre des préoccupations. J'ai conçu cet article-compte rendu de lecture comme une participation personnelle à ce débat, et je remercie les auteurs de *FCFLE*, Jean-Pierre ROBERT, Évelyne ROSEN et Claus REINHARDT, de m'en avoir donné l'occasion.

## **1. QUEL STATUT DE L'OUVRAGE ?**

Les auteurs de *FCFLE*, dans leur introduction, présentent leur ouvrage comme « un authentique traité de pédagogie contemporaine qui allie étroitement théorie et pratiques de classe et répond aux interrogations des personnels enseignants dans leurs activités quotidiennes ». Il me semble – et ce sera ma première critique – que cette appellation de « *traité de pédagogie* » n'est pas adéquate :<sup>3</sup>

1) *Ce n'est pas un « traité ».*

*Le Petit Robert* édition 2002 donne de « traité » la définition suivante: « (XII<sup>e</sup>; lat. *tractatus*) Ouvrage didactique, où est exposé d'une manière systématique un sujet ou un ensemble de sujets concernant une matière ». L'usage réserve cependant ce terme aux matières abstraites (on parle de « traité d'éducation, de philosophie, d'astronomie,... ») ou du moins abordées de manière réflexive. C'est le cas même du *Traité du jardinage* de Jacques Boyceau (1638), dont le titre complet est : *Traité du jardinage selon les raisons de la nature et de l'art...*

*FCFLE* ne peut pas être considéré comme un « traité » pour les trois raisons suivantes, liées entre elles :

a) Cela supposerait de la part des auteurs, sinon la recherche d'une impossible exhaustivité, du moins une « couverture » la plus large possible de leur sujet. Ce ne peut être

---

<sup>3</sup> Je laisse de côté la curieuse expression de « personnels enseignants » pour désigner les professeurs, qu'on attendrait plus dans une circulaire d'administration scolaire à côté de celles de « personnels d'encadrement », « personnels administratifs » et « personnels de service ».

raisonnablement le cas étant donné la taille de l'ouvrage : comment « traiter » (c'est le cas de le dire...) en deux ou trois pages, par exemple « l'évaluation des comportements [des élèves] » (pp. 132-134), « les activités lexicales » (pp. 138-140) ou encore « les activités grammaticales » (pp. 140-143) ? Et ce n'est d'ailleurs l'objectif des auteurs, qui, au moins pour la quatrième partie (« Quels contenus enseigner ? »), déclarent vouloir « proposer ici **aux (jeunes) enseignants** des outils, une technique dans la préparation, permettant d'**aider les plus anxieux** dans leurs premiers pas » (note 1, p. 63, je souligne). Je reviendrai au chapitre suivant ([2. « Quels publics visés ? »](#)) sur la question des différents destinataires de cet ouvrage.

b) Cela supposerait aussi un niveau de réflexivité qui n'est pas visé ici, la problématisation des contenus abordés étant généralement écartée au profit de la transmission de contenus d'information et de consignes, au risque parfois d'une normativité simpliste (cf. en particulier *infra*, au [Chapitre 3](#) « Quelle démarche de formation ? », l'analyse que je fais des grilles d'autoévaluation proposées dans l'ouvrage).

c) Cela supposerait enfin une diversification importante des sources tant « théoriques » (ouvrages et articles de didactique) que « pratiques » (manuels de langue, principalement). Or :

– En ce qui concerne les sources « théoriques », le recours systématique et presque exclusif au *CECR*, y compris sur les points où ce document est limité dans sa visée (qui est celle d'un projet politique déterminé pour les citoyens européens), neutre (comme sur la question des méthodologies d'enseignement) ou muet (concernant la mise en œuvre de la perspective actionnelle), ce recours montre très vite, comme nous le verrons, ses limites et même ses effets pervers.

– En ce qui concerne les sources « pratiques », les auteurs avertissent honnêtement les lecteurs – même si c'est en fin d'une note de bas de page :

*Ces illustrations [i.e. les reproductions de pages de manuels] sont, en général, des extraits d'ouvrages publiés par les Éditions Hachette et cités pour des raisons de proximité avec les auteurs de cette maison et de facilité d'accès aux sources.* (note 5 p. 13)

Personnellement, les deux raisons invoquées ci-dessus ne me paraissent pas convaincantes ; mais ce qui est certain, c'est que cette décision de se restreindre au même éditeur que celui de leur ouvrage va les gêner au moment d'illustrer les formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle, qui se trouvent être limitées dans les manuels présentés.

## 2) Ce n'est pas non plus de la « pédagogie »,...

... sauf à prendre ce terme dans le sens de la « pratique de l'enseignement », qui s'opposerait à la « théorie » correspondante que serait la didactique des langues-cultures.

Ce type d'opposition entre « pédagogie » et « didactique » est d'usage courant en France chez les inspecteurs et formateurs de l'enseignement secondaire, qui opposent ainsi la formation professionnelle « de terrain » (dont ils seraient les seuls spécialistes) à la formation professionnelle « universitaire », « académique », à laquelle, pour défendre leur territoire, ils veulent restreindre les didacticiens.

Une telle opposition ne correspond ni aux traditions, ni aux conceptions actuelles, ni aux intérêts disciplinaires des didacticiens de FLE. Dans *FCFLE*, effectivement, « nombre de pistes pour faire classe en FLE ont été explorées » (conclusion, p. 179), mais on y trouve aussi abordées « les différentes facettes de la notion d'apprenant » (p. 9), les « compétences générales individuelles des apprenants » (p. 20), les relations entre « projet d'apprentissage, projet d'enseignement et projets pédagogiques » (p. 43), les notions de « focus » (p. 75), de « situation-problème » (p. 76) et de « référentiel disciplinaire » (p. 113) : autant de termes abstraits relevant d'une prise de distance par rapport aux pratiques de classe situées, c'est-à-dire autant de concepts *didactiques*.

Si les didacticiens de FLE utilisent parfois le terme de « pédagogie », c'est pour désigner le domaine relationnel (les relations psychologiques entre apprenants et enseignants, et entre apprenants) ; mais dans *FCFLE* ce domaine n'est pas abordé en tant que tel : dans la seule page et demie où sont traités les « comportements » et le « climat de classe » (pp. 132-134), il s'agit en réalité de stratégies et de procédures.

## **2. QUELS PUBLICS VISÉS ?**

### **2.1. Quels lecteurs (étudiants, enseignants et formateurs)... ?**

Les publics lecteurs visés par le *FCFLE* sont présentés par les auteurs, comme il est logique, dès l'introduction générale :

*Le présent ouvrage [...] s'adresse ainsi :*

- *aux professeurs, qui trouveront ici la réponse aux questions qu'ils peuvent se poser, sur leurs conduites de classe et sur la pertinence de leurs choix actuels en didactique ;*
- *aux responsables en charge de la formation initiale et/ou continue à l'heure où la didactique des langues étrangères est en proie à une véritable mutation depuis la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) en 2001 ;*
- *aux étudiants qui s'interrogent sur leur future profession et qui n'ont pas toujours reçu de réponses précises et pratiques à leurs interrogations. (pp. 7-8)*

Le terme « s'adresser » convient peut-être pour les formateurs lorsqu'il s'agit de présenter le CECR et la perspective actionnelle – encore que l'on puisse s'interroger sur le sérieux de « responsables en charge de la formation initiale et/ou continue » qui en 2011, 10 ans après la publication de ce document, en ignoraient encore les grandes lignes présentées dans cet ouvrage, et par conséquent sur l'intérêt qu'il y aurait à s'adresser à eux... Mais ce terme de toute évidence ne convient pas à ces formateurs pour toute la deuxième partie de l'ouvrage, où il s'agit d'un test autocorrigé pour enseignants (2. « Enseignant(s) : Qui êtes-vous ? », pp. 29 *sqq.*). Pas plus d'ailleurs que ce test ne convient à des étudiants en formation initiale : ceux-ci ne sont pas encore en situation de répondre aux questions portant par exemple sur leur « sociabilité » vis-à-vis des collègues enseignants et leur « intégration » dans leur établissement (point *b* du test, pp. 30-31) ; et ils n'ont aucune expérience d'enseignement, ou bien une expérience insuffisante, pour répondre à des questions telles que « Êtes-vous à l'écoute de vos élèves ? » (p. 34), « Utilisez-vous une langue simple, accessible ? » (p. 35), pas plus que la capacité nécessaire d'auto-observation et d'auto-évaluation.

Il est de toutes manières impossible de « s'adresser » simultanément à ces trois types de publics étant donné leurs besoins, leur expérience et leur niveau de formation antérieure très différents. Il y a me semble-t-il une certaine contradiction à promouvoir pour les apprenants une pédagogie différenciée prenant en compte leur hétérogénéité (p. 17), leurs caractéristiques (p. 18), leur personnalité (p. 19), leurs représentations (p. 21), leurs besoins (p. 23), leur motivation (p. 24) et leurs ressources (p. 26), tout en proposant les mêmes contenus de formation pour des publics aussi différents que ceux visés dans cet ouvrage.

### **2.2. ... pour quels apprenants... ?**

Il faut aller tout à la fin d'une longue note de bas de page (note 1 page 9) pour apprendre que « dans le présent ouvrage, ce sont principalement les apprenants des niveaux A1 et A2 qui seront visés. » La plupart des extraits de manuels, fiches et propositions de séquences pédagogiques proposés dans *FCFLE* correspondent effectivement à ce niveau, en particulier le (seul) « Exemple concret d'unité d'enseignement : J'apprends le français avec Internet » (titre du Chapitre 5 de la partie n° 5, pp. 100 *sqq.*). Il est dommage de s'être concentré ainsi sur ces deux niveaux débutants, alors que la perspective actionnelle et la pédagogie du projet donnent vraiment leur pleine mesure aux niveaux plus avancés.

Les auteurs de *FCFLE* écrivent (pp. 9-10) que

*derrière le mot générique d'apprenants se cachent des publics hétérogènes<sup>4</sup>, ce qui explique que l'on privilégie le plus souvent le pluriel sur le singulier comme le fait le CECR. En effet, un apprenant de FLE peut être un écolier, un lycéen ou un adulte.*

Cette explication donnée à l'usage préférentiel du pluriel « apprenants » dans le *CECR* m'a surpris. Je pense qu'il y a deux explications plus immédiates. La première est que le pluriel générique est d'usage aussi courant en français (« les apprenants ») que le singulier générique (« l'apprenant ») pour parler d'un groupe en général, sans allusion à sa possible hétérogénéité ; la seconde est que les enseignants sont généralement face à une classe, et donc à plusieurs apprenants.

Dans leur ouvrage, les auteurs de *FCFLE* parlent souvent des « apprenants » ou de « l'apprenant », mais souvent aussi, effectivement, des « élèves », se référant alors aux écoliers ou lycéens en système scolaire. Ils utilisent au moins une fois le terme d'« étudiants » (« quelle peut être l'ambition terminale de l'enseignant de FLE pour ses élèves/étudiants ? », p. 10) ; on trouve reproduite ailleurs une fiche de « français de l'économie » utilisée dans un cours de licence de l'Université de Cologne (p. 52), et pp. 162-163 est donnée la liste des certificats et diplômes proposées par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

### **2.3. ... dans quels contextes ?**

Malgré cette hétérogénéité/diversité rappelée et assumée des apprenants auxquels pensent les auteurs, la référence aux finalités éducatives mises en avant par le Conseil de l'Europe est constante dans leur ouvrage, comme dans ce passage :

*[...] l'enseignant a moins pour objectif de défendre<sup>5</sup> un pays et une langue qu'il aime que de forger le jugement de l'apprenant pour le conduire à la tolérance, l'un des buts – et non des moindres – de l'apprentissage des langues étrangères étant d'enrichir la personnalité de l'apprenant et de le doter d'une conscience interculturelle débarrassée de tout préjugé, en l'ouvrant à de nouvelles expériences culturelles. (pp. 21-22)*

Cette finalité est même présentée comme absolue, quels que soient les apprenants et les objectifs de leur apprentissage, puisque le dernier des « dix commandements de l'enseignant(e) de FLE » présentés en page 41 est le suivant :

*10. Tu auras une vision globale de l'enseignement des langues vivantes, dans lequel s'inscrit celui du FLE, et tu privilégieras le pluriculturalisme pour forger le citoyen de demain, un démocrate polyglotte, épris de liberté, tolérant, respectueux de toutes les coutumes et toutes les religions. (p. 41)*

Il y a là, me semble-t-il, un effet assez impressionnant de ce que B. MAURER appelle justement dans son ouvrage une « nouvelle idéologie dominante ». Un enseignant donnant des cours de FLE à des adultes à l'université ou dans un autre type d'institution, en Europe ou ailleurs dans le monde, n'a pas en effet à se sentir investi d'une telle mission de « forger le citoyen de demain » – formule très malheureuse, au demeurant, parce qu'elle rappelle fâcheusement l'« homme nouveau » de la propagande stalinienne. Je ne vois pas à quel titre on pourrait même refuser à des apprenants le droit de ne vouloir apprendre que la langue, sans la culture correspondante de tel ou tel pays ou la « culture humaniste » du Conseil de l'Europe. Quitte à ce que ces apprenants se rendent compte par eux-mêmes, progressivement au cours de leur apprentissage voire seulement quand ils seront en situation d'usage, qu'une langue met toujours en jeu des éléments culturels, et qu'une communication efficace ne peut se contenter de la seule correction langagière. Je vois mal (en tous cas personnellement je me verrais très mal) appliquer comme enseignant devant des étudiants en économie dans un cours de FOS le conseil formulé ainsi par les auteurs de *FCFLE* :

*[...] il est souhaitable que l'apprenant comprenne que l'apprentissage d'une langue ne peut se limiter à l'acquisition d'un parchemin si utile soit-il, que connaître une langue, c'est élargir son horizon, c'est s'ouvrir à une autre culture, c'est développer sa personnalité, c'est apprendre la tolérance, c'est accepter que par un effet boomerang sa personnalité va se transformer. En*

---

<sup>4</sup> *Sic.* Il serait plus exact de dire des publics « divers », l'hétérogénéité étant éventuellement une caractéristique interne à l'un ou l'autre de ces publics.

<sup>5</sup> *Sic.* Le mot est sans doute utilisé pour « promouvoir ».

*conséquence, réduire les contenus d'un cours à ceux d'une certification reviendrait à dénaturer les objectifs de l'enseignement des langues. (pp. 64-65)*

Je comprends parfaitement que l'on défende une telle finalité éducative pour les élèves des systèmes scolaires européens. La référence à cet espace européen est d'ailleurs fréquente dans l'ouvrage, en particulier dans les citations que les auteurs font du *CECR*, comme dans les deux passages suivants :

*Telle est la philosophie du CECR : « C'est seulement par la meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération **en Europe** et à éliminer les préjugés et la discrimination. » (CECR p. 10, cité note 28 p. 22, je souligne)*

*L'acquisition des compétences étant par nature un processus progressif, cette matière à enseigner est répertoriée, sous forme d'inventaire, dans des référentiels appelés DNR (Descriptions de Niveaux de Référence), reposant sur les niveaux du CECR puisque ce document « offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. **en Europe** ». (pp. 71-72, je souligne)*

Mais un ouvrage de formation à l'enseignement du FLE est en principe ouvert à des « situations d'enseignement [qui] sont fonction des pays », comme le rappellent justement les auteurs page 38, et ces pays débordent de beaucoup la seule Europe. L'une des principales motivations des étudiants de didactique du FLE est d'ailleurs cette envie de vivre des expériences professionnelles dans d'autres cultures du monde. Si les auteurs du *FCFLE* oublient ainsi l'indispensable contextualisation internationale de leur discours, c'est parce qu'ils ont intégré l'idéologie abstraite à prétentions totalisatrices et universalistes des auteurs du *CECR* et des « experts » actuels du Conseil de l'Europe, comme on le voit dans ce qu'ils présentent comme l'enjeu de leur ouvrage à la fin de l'introduction :

*[...] faire du professeur de Français Langue Étrangère d'aujourd'hui et de demain [...] un enseignant capable [...] d'amener ses élèves, à partir de la langue enseignée, à une prise de conscience interculturelle, premier pas vers la tolérance et **la construction d'une personnalité européenne, voire mondiale**. (p. 8, je souligne, sic)*

On aboutit de la sorte à deux paradoxes :

1) Les orientations actuelles du Conseil de l'Europe, qui se veulent ouvertes à la diversité culturelle, aboutissent de fait dans cette conception de la didactique du FLE à une réduction de cette diversité, sacrifiée sur l'autel d'un universalisme abstrait.

2) Dans *FCFLE*, les auteurs en arrivent à juxtaposer à la perspective méthodologique très « pragmatique » de leur projet (comme l'annonce très bien le sous-titre de l'ouvrage) une perspective didactologique totalement abstraite, une pure idéologie importée des textes du Conseil de l'Europe. Et ils ne peuvent le faire qu'aux dépens de la troisième perspective constitutive de la discipline, la perspective didactique, celle qui fonctionne comme l'interface naturelle entre les deux autres perspectives en tant que lieu par excellence de la gestion de la complexité au moyen de la *contextualisation* et du *relationnisme*.<sup>6</sup>

Nous reviendrons sur la question de la complexité lorsque nous aborderons la question de l'éclectisme au [chapitre 5 « Quelle gestion de l'éclectisme ? »](#). Sur le relationnisme – qui n'est pas le relativisme culturel dont on est souvent accusé dès que l'on critique l'universalisme abstrait –, je ne peux développer ici, et je me contenterai de citer la définition qu'en donne

---

<sup>6</sup> Sur ces trois perspectives (méthodologique, didactique et didactologique), que je considère comme constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures », cf. sur mon site en « Bibliothèque de travail » le [Document 002](#). En ce qui concerne le fonctionnement interne de la perspective didactique, cf. le [Document 044](#), avec des exemples concrets de problématisation par variation des contextes possibles. L'adresse complète des documents ainsi numérotés dans le présent compte rendu répond au modèle suivant : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/002/>.

Karl MANNHEIM en 1929 dans *Idéologie et utopie. Une introduction à la sociologie de la connaissance* :<sup>7</sup>

*Une théorie moderne de la connaissance qui considère le caractère relationnel comme distinct du caractère purement relatif de toute connaissance historique, doit partir [du fait] qu'il existe des sphères de pensée dans lesquelles il est impossible de concevoir une vérité absolue existant indépendamment des valeurs et des positions du sujet et sans relation avec le contexte social.*  
(p. 41)

Prenons l'exemple concret de l'un des « dix commandements de l'enseignant(e) de FLE » que l'on doit suivre selon les auteurs de *FCFLE* « pour devenir un(e) bon(ne), voire un(e) excellent(e) enseignant(e) » (p. 40). Il s'agit du commandement n° 3 : « Tu considèreras l'apprenant comme un citoyen en devenir, soucieux de s'intégrer dans la société où la langue étrangère est pratiquée » (p. 41). De toute évidence, cette obligation ne peut être absolue (à l'instar des commandements divins), parce qu'elle dépend en particulier de l'âge et de l'expérience des apprenants ainsi que de leur projet d'apprentissage et de leur projet professionnel, en d'autres termes parce qu'elle doit être mise en « relation » (d'où le concept de « relationnisme ») avec ces paramètres du contexte d'enseignement-apprentissage.

Certains de ces « dix commandements » explicitent simultanément cette obligation absolue et la relativisation contextuelle, et sont de ce fait des exemples parfaits d'« énoncés paradoxaux », c'est-à-dire se détruisant eux-mêmes en raison de l'incompatibilité logique existant entre leurs propres éléments :

**Les dix commandements de l'enseignant(e) de FLE**

[...]

7. *Si c'est pertinent dans ton contexte d'enseignement-apprentissage, tu t'approprieras le CECR et tu ne te limiteras pas à la connaissance des niveaux et des échelles.*

8. *Si c'est approprié à ton contexte d'enseignement-apprentissage, tu baseras ton enseignement sur l'approche actionnelle.* [...] (p. 41)

Imaginons un instant ce que donneraient les Tables de la Loi réécrites de cette manière :

*Si c'est approprié à ton contexte, tu ne tueras point.*

*Si cela te convient dans ta situation, tu ne voleras point.*

Etc.

Pour reprendre l'expression de Karl MANNHEIM, il ne peut exister dans la « sphère de pensée » de la didactique des langues-cultures aucune loi absolue, la logique y étant exclusivement et purement contextuelle ou « relationniste » ; et le fait que certains aient pris (ou voulu faire prendre) le *CECR* pour la « Bible » ne change rien à l'épistémologie naturelle de la discipline : cette présentation de principes didactiques sous la forme des Dix commandements est vraiment, à ce qu'il me semble, une très mauvaise idée de métaphore de la part des auteurs de *FCFLE*.

Je prendrai un autre exemple concret, emprunté lui aussi à *FCFLE*. On pourrait penser *a priori* que le « commandement » suivant – que j'imagine ici pour ma démonstration – ne peut souffrir d'aucune exception : « Tu ne te moqueras pas de tes élèves. » Les auteurs donnent pourtant des contextes où il leur semble que l'exception serait pertinente :

*L'humour est également une arme efficace qui permet de réagir dans des situations imprévues (faute d'orthographe de l'enseignant au tableau, signalée par un apprenant ; conflits entre élèves : « Mais où ai-je la tête ? Il va falloir qu'on inverse les rôles et que vous me donniez des leçons d'orthographe ! », « Ho là là ! Voilà que le chien et le chat recommencent à se chamailler ! »* (p. 127)

Mais on voit que cette forme d'humour où l'on se moque « gentiment » de certains élèves est à manier avec beaucoup de précaution, parce qu'elle peut très bien être contre-productrice suivant les cultures, les relations qui se sont établies en classe, la personnalité des apprenants en question... ou celle des enseignants. Je trouve ainsi pour ma part que dans ces deux

---

<sup>7</sup> [http://classiques.ugac.ca/classiques/Mannheim\\_karl/ideologie\\_utopie/Ideologie\\_utopie.pdf](http://classiques.ugac.ca/classiques/Mannheim_karl/ideologie_utopie/Ideologie_utopie.pdf) (dernière consultation 30 décembre 2012). J'ai déjà recouru à cette même citation dans un article récent : [2011e](#). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011) », p. 9.



exemples l'humour n'est pas très gentil, mais plutôt agressif, manié comme une « arme », justement, qui n'a même pas l'excuse d'être défensive dans le second cas imaginé.

### 3. QUELLE DÉMARCHE DE FORMATION ?

S'il ne peut exister en didactique des langues-cultures de lois suprêmes, universelles et intangibles, on y trouve malgré tout des principes que l'on va s'efforcer de suivre : on les pose toujours au départ, avant de voir ensuite si le contexte ne demande pas de faire une exception. « En principe », par exemple, dans une phase de conversation, on ne va jamais couper la parole à un élève au beau milieu de l'une de ses phrases pour lui signaler sur le champ une erreur de conjugaison ou d'accord grammatical. Mais voilà tout de suite un cas où il pourra être pertinent de faire une exception à la règle : il s'agit d'un élève qui ne laisse pas parler les autres parce qu'il considère qu'il est le meilleur, que lui ne fait jamais d'erreurs...

L'un de ces principes didactiques est celui de mise en cohérence des contenus et stratégies de formation avec les contenus et stratégies d'enseignement auxquels on veut former les futurs enseignants. Par exemple, les formateurs vont considérer par principe que la manière la plus efficace pour former leurs étudiants à la gestion des travaux de groupe en classe est de les faire travailler eux-mêmes en groupes pendant leur formation ; pour les former à la pédagogie différenciée, de négocier avec deux des « parcours individualisés de formation » ; pour les former à la centration sur l'apprenant, de se centrer sur les « se-formant » que sont leurs étudiants ; pour les former à la prise en compte des stratégies d'apprentissage de leurs futurs élèves, de prendre en compte leurs « stratégies individuelles d'auto-formation ».

Comme on le voit, lorsque l'on commence à décliner les différentes applications possibles du principe d'homologie entre les démarches d'enseignement et les démarches de formation à l'enseignement, les guillemets deviennent très vite nécessaires, parce que les concepts manquent en didactique des langues-cultures, discipline où la réflexion sur la formation – du moins dans l'espace francophone – est restée constamment très en retard par rapport à la réflexion sur l'enseignement-apprentissage. Dans le domaine de la formation des enseignants, nous ne disposons même pas en français d'un équivalent du couple conceptuel « enseignement-apprentissage »...<sup>8</sup>

L'un des points abordés par les auteurs de *FCFLE* est la nécessité d'évaluer la capacité des élèves au travail collaboratif, ce qui est logique étant donné l'importance des activités collectives – en grand groupe ou en classe entière – dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, qui vise la formation d'un « acteur social ». C'est la raison pour laquelle, dans un chapitre intitulé « Pistes pour évaluer la collaboration » (chap. 4.1., pp. 132-133), ils citent des propositions de critères correspondants, tels que :

- *réalisation du projet : implication personnelle dans le travail en équipe, respect des échéances, apports personnels ; [...]*
- *prendre ses responsabilités ;*
- *évaluer le point de vue des autres ;*
- *tenir compte des spécificités culturelles ;*
- *développer des stratégies d'apprentissage<sup>9</sup> ;*
- *travailler en équipe.* (C. Springer, cité p. 133)

Il était logique, de ce fait, d'intégrer également la dimension collective dans les grilles du test d'auto-évaluation du chapitre 2 (« Enseignant(s) : Qui êtes-vous ? », pp. 30-38). On trouve effectivement cette dimension intégrée à la grille « b. Votre sociabilité et votre intégration », précisément dans les deux items suivants (sur les huit que compte la grille) :

---

<sup>8</sup> J'ai développé quelques réflexions exploratoires concernant la formation à la recherche dans mon article [2001a](#). « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures ».

<sup>9</sup> Je suppose, étant donné le contexte, qu'il s'agit de « stratégies collectives d'apprentissage ». Le concept n'étant pas courant en didactique des langues-cultures, où l'idéologie individualiste de l'approche communicative a limité les réflexions pendant des décennies à la question des « stratégies individuelles d'apprentissage », il aurait été utile de le préciser ici.

[A : toujours B : souvent C : rarement D : jamais]

	A	B	C	D
Êtes-vous intéressé(e) par des échanges (réunions informelles, prêts de manuels, etc.) avec des collègues enseignants (de FLE ou d'autres disciplines) ?				
Êtes-vous prêt(e) à demander à une(e) collègue de procéder à l'évaluation de votre travail de classe ?				

J'aurais pour ma part intégré aussi cette dimension collective dans la grille suivante (cf. La didactique, les méthodes, les manuels et vous », p. 31, la numérotation des items est mienne), parce que c'est sur ces thèmes de réflexion que la collaboration entre collègues est la plus naturelle et profitable :

[A : toujours B : souvent C : rarement D : jamais]

	A	B	C	D
1. Consultez-vous les dictionnaires de didactique du FLE, les référentiels de niveaux de langue (A1, A2, B1, B2, etc.) ?				
2. Vous intéressez-vous aux nouvelles méthodes qui paraissent sur le marché ?				
3. L'apparition d'une nouvelle approche en didactique (par exemple, l'approche communicative dans les années 80, l'approche actionnelle à l'heure actuelle), suscite-t-elle votre intérêt ? <sup>10</sup>				
4. Essayez-vous de mettre en pratique cette nouvelle approche ?				

La « consultation » de dictionnaires de didactique du FLE et des référentiels de niveaux de langue n'est peut-être pas le meilleur moyen d'autoformation continue en didactique des langues, et en tout cas ce ne peut pas être le seul : il se publie constamment dans cette spécialité d'excellents articles et ouvrages qui combinent théorie et pratique. Je vois mal par ailleurs comment la plupart des enseignants peuvent répondre à la partie de la question concernant l'approche communicative, étant donné sa période d'apparition, dans les années 80 : pour l'avoir vécue, en effet, il faut être en 2012 au moins dans sa cinquantaine.

Mais bon, ce ne sont là en définitive que des détails : l'important, effectivement, est de rappeler ainsi, comme le font les auteurs de *FCFLE*, qu'une formation réussie est une formation qui donne les moyens et l'intérêt de continuer à se former soi-même, individuellement... et collectivement.

Les auteurs de *FCFLE* se montrent très sensibles aussi à la nécessaire contextualisation des contenus d'enseignement :

## **2. Quels contenus pour quels apprenants ?**

*Les contenus dépendent d'abord des apprenants, de leurs cultures, de leurs centres d'intérêt<sup>11</sup>, paramètres qui influent profondément sur leur représentation du monde, représentation qui regroupe leurs connaissances empiriques et académiques.* (p. 65)

[...]

### **2.3. Des connaissances aux contenus**

*Avant de proposer des contenus, les enseignants doivent impérativement faire le bilan de toutes ces connaissances [académiques des apprenants], notamment lorsqu'ils sont étrangers au milieu de leurs élèves, connaissances qui constituent autant de paramètres à prendre en compte dans l'élaboration des contenus.* (p. 66)

[...]

<sup>10</sup> Remarque de détail : ceux qui ont vécu « l'apparition » de l'approche communicative dans les années 1980 (et qui ont donc été formés comme enseignants à la méthodologie précédente, audiovisuelle), sont tous maintenant à la retraite, ou en sont très proches...

<sup>11</sup> Puisque l'on énumérait les principaux paramètres de contextualisation, il aurait été nécessaire d'ajouter ici « les programmes officiels », déterminants dans l'enseignement scolaire que les auteurs de *FCFLE* prennent principalement en compte dans leur ouvrage.

*C'est à partir de cette représentation du monde avec ses points communs et ses différences entre langue source et langue cible que l'on pourra choisir les thèmes de travail qui seront abordés en cours [...] (p. 67)*

Ce qu'ils disent des connaissances et représentations du monde de la part des apprenants, dont les enseignants doivent s'efforcer de tenir compte, vaut aussi pour celles des enseignants en formation, que les formateurs doivent prendre en considération. C'est la raison pour laquelle, dans l'ouvrage *Se former en didactique des langues*<sup>12</sup>, j'avais prévu de commencer toutes les parties par un questionnaire et une étude de cas, de manière à (c'était le titre de ce premier chapitre de chaque partie) « travailler sur ses opinions et représentations ».<sup>13</sup>

Les auteurs de *FCFLE* ont eux aussi prévu dans la deuxième partie de leur ouvrage (« Enseignant(s) : Qui êtes-vous ? », pp. 29 *sqq.*) un « test d'auto-évaluation ». Ils se sont heurtés au même problème que moi – que je n'avais pas pu résoudre, moi non plus : il est en effet structurel à ce genre d'ouvrage –, à savoir que pour bien profiter des questionnaires pour se former, il vaut mieux être déjà... bien formé ! On voit bien ce problème ici à l'importance démesurée des notes explicatives de bas de page, deux à trois fois plus longues que le texte des items eux-mêmes (cf. pp. 31-33).

Un autre problème structurel d'un ouvrage d'auto-formation pratique à la didactique des langues-cultures est qu'il faut donner des réponses méthodologiques tout en formant au questionnement didactique. Contrairement au méthodologue, qui construit à partir de réponses, le didacticien en effet déconstruit à partir de questions, et la compétence professionnelle d'un enseignant tient en grande partie à sa capacité à combiner ces deux fonctions. D'où toute la difficulté de la formation initiale, où l'attente et l'urgence premières chez les futurs enseignants portent sur des réponses « pratiques et concrètes », alors qu'il faut les former simultanément à se poser constamment des questions. Dit d'une autre manière : comment les formateurs peuvent-ils donner des solutions à des problèmes tout en formant à poser des problématiques ?<sup>14</sup>

*FCFLE* fournit un exemple extrême de cette difficulté : comment d'un côté convaincre les lecteurs qu'« aucun professeur ne peut prétendre être un enseignant digne de ce nom s'il ne se remet pas en question périodiquement »<sup>15</sup> (p. 29) tout en lui demandant de l'autre de respecter « les dix commandements de l'enseignant(e) de FLE » (p. 41) ? Autrement dit : comment lui demander d'être disposé à remettre en question ses certitudes, tout en lui disant en même temps qu'il existe des certitudes, et en lui en transmettant un certain nombre ?

Pour ma part, j'avais essayé, dans mon ouvrage cité, à défaut de pouvoir résoudre cette autre contradiction structurelle, de l'atténuer en terminant chaque partie par un chapitre intitulé « Quelques problématiques à creuser ».

Prenons dans *FCFLE* l'exemple de ces items, que j'ai choisis parmi ceux proposés par les auteurs dans la grille « Votre conduite de la classe » parce qu'ils me semblent concentrer un maximum de problèmes de différentes natures (pour les commenter plus facilement, j'ai comme plus haut numéroté moi-même les items sélectionnés) :

---

<sup>12</sup> Paris : Ellipses 1998, 206 p. En coll. avec Paola BERTOCCHINI et Edvige COSTANZO.

<sup>13</sup> Si c'était à refaire, je ferais travailler sur les *connaissances* (qui peuvent effectivement apparaître dans les réponses à un questionnaire sur des contenus), les *représentations* (qu'on peut faire émerger dans des réponses à un questionnaire sur les opinions et les croyances) et les *conceptions* (qui sont les schèmes d'action, lesquels ne peuvent être atteints, dans un manuel d'auto-formation, qu'en faisant travailler concrètement sur des études de cas – analyse de manuels et de préparations de cours, corrections de copies,... – et en faisant ensuite conceptualiser les principes et normes effectivement appliquées, les modèles effectivement suivis, etc.).

<sup>14</sup> Sur la différence – essentielle en formation – entre les concepts de « problème » et de problématique, on pourra consulter sur mon site, en « Bibliographie de travail », le [Document 023](#).

<sup>15</sup> Il est certainement préférable de « se poser des questions constamment » plutôt que de « se remettre en question périodiquement », d'autant plus que, comme l'écrivent justement les auteurs page 38 : « la didactique des langues, et celle du FLE en particulier, est en perpétuelle évolution. »

[A : toujours B : souvent C : rarement D : jamais]

	A	B	C	D
1. Employez-vous la langue maternelle de vos élèves ?				
2. Parlez-vous d'un ton enthousiaste ?				
3. Plaisantez-vous avec vos élèves ?				
4. Vos consignes sont-elles claires, concises ?				
5. Répétez-vous sans vous fâcher une explication, même à la demande d'un seul élève ?				

Les réponses sont considérées comme toujours meilleures sur la gauche, et toujours moins bonnes sur la droite, puisque le corrigé proposé page 37 pour cette partie du test est le suivant :

Vous avez une majorité de A et de B	Quel succès ! La conduite de classe ne vous pose aucun problème, vous maîtrisez parfaitement tous les paramètres de la situation de communication.
Vous avez une majorité de C	Bravo : vous connaissez la conduite à tenir... mais êtes-vous certain(e) de la mettre toujours en pratique ?
Vous avez une majorité de D	Vous avez une conception singulière quant à la façon de gérer une classe ! N'hésitez pas à vous informer au plus vite et à suivre si possible un stage de remise à niveau

Le corrigé commun « toutes grilles confondues » donné à la page suivante (p. 38) confirme cette analyse :

*En résumé, vous êtes un enseignant :*

<i>excellent</i>	<i>si vous avez de 60 à 70 A et B</i>
<i>très bon</i>	<i>si vous avez de 50 à 59 A et B</i>
<i>bon</i>	<i>si vous avez de 40 à 49 A et B</i>
<i>qui peut s'améliorer</i>	<i>si vous avez moins de 30 A et B</i>

Voici mes commentaires sur cet extrait de la grille « Votre conduite de la classe » (les chiffres renvoient à la numérotation des items dans cette grille) :

### 1. Employez-vous la langue maternelle de vos élèves ?

On ne peut pas considérer qu'employer « toujours » la L1 en classe est mieux que de ne l'utiliser « jamais » ; ni même qu'il soit préférable de l'utiliser « toujours » plutôt que « jamais » (pas plus que l'inverse, d'ailleurs !...). Un enseignant « excellent » est un enseignant :

- a) qui sait que l'utilisation de la L1 par l'enseignant peut présenter des avantages (c'est plus rapide, parfois plus clair, rassurant pour certains élèves, indispensable comme ultime moyen de faire comprendre les consignes, etc.) mais aussi des inconvénients (ça peut devenir une solution de facilité, ça n'entraîne pas les élèves au bain de langue, ça peut occulter les connotations et implicites ; ça rend plus difficile d'exiger ensuite des élèves qu'ils n'utilisent que la L2 à certains moments, etc.) ;
- b) qui connaît les différentes fonctions de la traduction ;<sup>16</sup>
- c) et qui, sachant et connaissant tout cela, utilise la L1 de manière consciente et responsable en fonction d'un jugement d'adéquation par rapport au dispositif qu'il a mis en place et à la situation de classe telle qu'elle évolue en temps réel.

Je ne vois pas par ailleurs comment mettre en cohérence cet item et son corrigé (à savoir l'idée que plus on utilise la langue maternelle des élèves, et mieux c'est) avec le passage suivant que l'on trouve une centaine de pages plus loin :

[L'enseignant] *n'hésite pas, si besoin est, à recourir à la langue maternelle des apprenants, par exemple si la consigne n'a pas été comprise ou si un mot français ne correspond à aucun concept dans la langue de l'apprenant (exemple : le pacs). Il a en tête qu'une traduction est plus efficace*

<sup>16</sup> J'en présente 9 différentes sur mon site, en « Bibliothèque de travail », dans le [Document 033](#).

*qu'une longue explication en français mais que le recours à la langue maternelle ne peut être que ponctuel et limité. (p. 149)*

## **2. Parlez-vous d'un ton enthousiaste ?**

Il vaut certainement mieux *en général* se montrer soi-même plus intéressé qu'ennuyé, si l'on veut motiver ses élèves à sa discipline ! Mais un enseignant n'a certainement pas à parler *toujours* d'un ton enthousiaste : il faut parfois, avec des élèves de collège et de lycée, se montrer fâché, déçu, impatient, surpris,... ou tout simplement (parce que ça arrive aussi, et c'est parfois la meilleure attitude) sans émotion particulière. Mais s'il y avait une règle générale concernant l'expression verbale de ses émotions par l'enseignant, ce serait d'être « naturel », ce qui implique de varier ses intonations en fonction de la diversité des sentiments que l'on éprouve réellement devant ses élèves, parce qu'il s'agit d'une relation humaine authentique et pas seulement d'une relation professionnelle où l'on devrait s'agiter et sourire en permanence comme un animateur de show télévisé.

## **3. Plaisantez-vous avec vos élèves ?**

Personnellement, je déconseillerais fortement à des enseignants débutants de toujours plaisanter avec leurs élèves de collège et lycée, parce que ceux-ci ne les prendraient plus au sérieux ; et aussi parce qu'il y a des moments, dans une classe, où ce que l'on dit comme enseignant est important et grave, et des moments où ce qui a été dit par un élève est trop sérieux pour qu'on puisse déceimment réagir par une plaisanterie.

## **4. Vos consignes sont-elles claires, concises ?**

Comment un enseignant peut-il évaluer ainsi ses consignes dans l'absolu ? Même s'il est très expérimenté – ou plutôt, justement s'il est très expérimenté, c'est-à-dire conscient de ses limites – il sait que ses consignes peuvent à n'importe quel moment ne pas être comprises alors qu'elles lui ont paru très claires. J'ai personnellement plus de dix années d'expérience comme directeur, co-auteur et relecteur de manuels de langue (espagnol et français langues étrangères), que j'ai passées en particulier à produire et réviser des centaines de consignes écrites, et je trouve que c'est finalement ce qui est le plus difficile à réussir dans un manuel. Quant aux consignes « concises », les auteurs de *FCFLE* pensent sans doute à des consignes écrites d'exercices ponctuels de langue, mais qu'en est-il des consignes que l'on doit donner oralement à un groupe pour une demi-heure ou une heure de travail autonome en continu, par exemple dans le cadre de la réalisation en classe de projets ? : la « concision » est alors au contraire un défaut, et les développements et reformulations indispensables (faits par l'enseignant, et demandés ensuite aux élèves pour vérifier leur compréhension).

Comme je le disais à mes étudiants en didactique des langues-cultures tous les ans en début de cours : « Je vais vous donner en quelques secondes toute la compétence didactique nécessaire pour répondre à toutes les questions méthodologiques imaginables. Elle tient en effet en deux mots : "Ça dépend !..." »

## **5. Répétez-vous sans vous fâcher une explication, même à la demande d'un seul élève ?**

Je répondrai très facilement à cette question en reprenant la « réponse didactique universelle » présentée au point précédent : « Ça dépend ! »

Ensuite, bien entendu, il faut entrer dans les paramètres de cette « dépendance », et c'est à la facilité qu'a un étudiant à imaginer dans l'instant de multiples situations demandant des réponses différentes que l'on évalue réellement son degré de formation didactique... Je me suis livré moi-même à l'exercice, avec le résultat suivant :

Si c'est le même élève qui me demande pour la troisième fois dans la même heure la même explication, je vais peut-être me fâcher, parce que soit mes explications précédentes n'ont pas été claires – et alors il fallait qu'il me le dise plus tôt –, soit il se moque de moi et me fait perdre mon temps et celui de ses camarades. Autre cas de figure, où je ne vais pas me fâcher, mais pas pour autant répéter : si c'est un seul élève qui me redemande la même explication, je vais supposer que d'autres ont sans doute compris, et je vais leur demander à eux

d'expliquer à leur camarade. En bon pédagogue, en effet, je sais qu'ils l'expliqueront peut-être mieux que moi je n'ai pu le faire, qu'on comprend mieux quand on explique soi-même, enfin que c'est là une bonne occasion pour créer un esprit d'entraide entre élèves.

Bref, aucune des réponses proposées à cette partie méthodologique du test (A : toujours – B : souvent – C : rarement – D : jamais) ne peut être la bonne. La seule bonne et unique réponse n'y est pas : c'est « parfois » ; et cette réponse-ci serait à cocher de haut en bas, mécaniquement, sans même lire les items, puisque l'on sait que pour toutes les questions, « ça dépend »...

J'ai d'autant plus de mal à comprendre la normativité extrême dont les auteurs de *FCFLE* font preuve dans ce test, qu'ils se montrent souvent par ailleurs sensibles à la nécessité pour l'enseignant de prendre en compte son contexte, même élargi (au-delà de ses classes), quitte même à aller à l'encontre des normes méthodologiques en vigueur et de ses propres convictions personnelles. C'est le cas par exemple dans le passage ci-dessous.

### 3.3. Le poids de la démarche choisie

*Le cours une fois calibré, le professeur doit ensuite réfléchir à la démarche pédagogique qu'il va mettre en œuvre. Cette démarche lui est personnelle mais elle doit s'harmoniser sur les démarches communes aux enseignants des autres disciplines qui enseignent les langues vivantes. Le rôle de la mémorisation est par exemple très décrié actuellement dans l'enseignement des langues. Un professeur de FLE qui prendrait l'initiative de supprimer totalement dans son enseignement la mémorisation de longues listes de vocabulaire, alors que la plupart de ses collègues anglicistes ou germanistes continuent de pratiquer cette technique d'un autre âge, risque d'être incompris de son administration, de ses collègues, des parents et surtout des apprenants, situation susceptible de lui enlever toute crédibilité dans l'établissement... (p. 15)*

On retrouve le même niveau de normativité (cf. le corrigé « toutes grilles confondues » reproduite plus haut) pour cette partie du test intitulée « Votre sociabilité et votre intégration » :

[A : toujours B : souvent C : rarement D : jamais]

	A	B	C	D
1. Êtes-vous d'accord avec les décisions prises dans votre établissement ?				
2. Avez-vous des rapports cordiaux/amicaux avec vos collègues ?				
3. Appliquez-vous les instructions officielles et/ou les recommandations de vos supérieurs hiérarchiques (inspecteur, directeur d'établissement, etc.) ?				

Là, il ne s'agit plus de convictions méthodologiques, mais de valeurs, et dans ce domaine l'imposition de réponses uniques et universelles est encore moins acceptable (les auteurs auraient dû s'en souvenir, qui défendent par ailleurs l'ouverture interculturelle...). Par exemple, étant donné la conception que j'ai personnellement de la culture démocratique, un enseignant qui répondrait « toujours » à toutes ces questions ne serait pour moi qu'un conformiste fuyant ses responsabilités, ayant renoncé à tout esprit critique, et se réfugiant dans l'individualisme : pourquoi s'impliquerait-il dans un syndicat ou une association professionnelle, si la hiérarchie a toujours raison sur tout et fait toujours tout bien ? Il ne pourrait pas « prétendre être un enseignant digne de ce nom » (selon l'expression utilisée par les auteurs de *FCFLE* p. 29) parce qu'il ne pourrait pas être un véritable éducateur pour ses élèves : comment pourrait-il prétendre les former à la citoyenneté, alors que dans sa profession il ne fait pas preuve lui-même de sens critique et d'autonomie ? Que fait-on en tant qu'enseignant, par exemple, lorsque l'on considère en conscience, comme je l'ai souvent fait pour la langue étrangère que j'ai eu à enseigner en France (l'espagnol) que ce sont les inspecteurs qui auraient un urgent besoin de « stage de remise à niveau » ? Cet enseignant « béni-oui-oui » est-il vraiment le modèle de « personnalité européenne, voire mondiale » (Introduction, p. 8) auquel on veut former les élèves ?!

Les auteurs de *FCFLE* prennent soin de mettre cet avertissement à la fin de leur test :

*Le lecteur le comprendra : un test n'est qu'un test ! Celui-là, comme tous les tests, est donc perfectible. Son principal défaut, c'est de s'adresser sans nuance à tous les professeurs de FLE alors que les situations d'enseignement sont fonction des pays, de l'âge des apprenants et de la compétence des enseignants qui n'ont pas toujours les moyens de s'informer ni de suivre des stages de formation... (p. 38)*

Le lecteur de mon compte rendu l'aura compris : le défaut de ce test n'est pas pour moi dans le fait qu'il ne prenne pas en compte tel ou tel paramètre contextuel (on pourrait en ajouter de nombreux autres, dont par exemple la compétence des formateurs...) : c'est sa conception même qui est pour moi fondamentalement viciée.

#### 4. POURQUOI EN RESTER AU CECR ?

##### **Introduction**

Ce chapitre est le plus important de mon article-compte rendu : il correspond en effet à l'idée exprimée dans son sous-titre de mon article: « En finir avec le *CECR* ». On sait que si ce document du Conseil de l'Europe, avec la perspective actionnelle, met en avant un nouvel objectif social pour une nouvelle situation sociale de référence (la formation d'un acteur social pour un vivre et travailler ensemble dans une société multilingue et multiculturelle), il ne propose aucune nouvelle construction méthodologique correspondante, et qu'il se contente de présenter les différentes méthodologies, approches, démarches et méthodes existantes :

*Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, [...] le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (p. 110)*

Les auteurs de *FCFLE* ont donc raison de (se)poser la question : « Quelle approche choisir si aucune n'est préconisée par l'institution dans laquelle on enseigne ? » Nous reviendrons au chapitre suivant sur la réponse qu'ils proposent pour leur part (« une approche pragmatique et éclectique »), mais il y a une autre question possible, qui me paraît préalable, et c'est la suivante : avec quels éléments construire la perspective actionnelle, puisque le *CECR* ne propose rien à ce sujet ? Ce n'est en effet que si cette perspective actionnelle est suffisamment élaborée que pourra être respectée cette condition que les auteurs de *FCFLE* posent très justement en page 98 : « Pour éviter tout bricolage pédagogique qui conduirait à un mauvais habit d'Arlequin, **il faudrait que le projet d'enseignement repose sur une perspective actionnelle** et les méthodes qui l'ont précédée » (je souligne).<sup>17</sup>

Notons que le terme de « méthode » est utilisé ici, clairement, dans le sens de « méthodologie » (dans l'extrait précédent du *Cadre*, on pourra noter le même usage indistinct de ces deux termes). On retrouve un peu partout dans *FCFLE* ce double usage (cf. par exemple en note 39, p. 99), qui pourra certainement perturber certains lecteurs. Les deux usages se trouvent dans le dictionnaire dirigé par J.-P. CUQ (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 2003), où le travail d'harmonisation de la terminologie entre la centaine de collaborateurs a été réalisé de manière très insuffisante. En page 87 de *FCFLE*, dans le chapitre consacré à « la méthode active », la confusion est très gênante, parce que l'extrait cité du dictionnaire dirigé par J.-P. CUQ est de ma plume, et j'y utilise « méthode » dans le sens que je lui donne, celui d'« unité minimale de cohérence méthodologique »<sup>18</sup>, alors qu'à la suite les auteurs de *FCFLE* reproduisent une citation de J.-M. Luscher où le même mot est utilisé dans le sens de « méthodologie ». Je pense qu'il était au moins aussi important pour les auteurs de *FCFLE* de distinguer ces deux sens de « méthode » dans les écrits des didacticiens de langues-cultures (principe pédagogique, ou méthodologie

---

<sup>17</sup> Les auteurs de *FCFLE* proposent à la suite, comme exemple à suivre, un cours de français sur Internet qui ne me paraît pas du tout convaincant parce qu'il en reste massivement à l'approche communicative. Nous y reviendrons aussi au chapitre suivant.

<sup>18</sup> Voir sur mon site, en Bibliothèque de travail, le [Document 008](#), « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ».

constituée) que les termes « approche » et « méthode » auxquels ces auteurs consacrent une longue note de bas de page (note 3, p. 82).

Pour l'élaboration de l'approche actionnelle, comme de toute méthodologie constituée, il faut d'une part réunir les éléments de construction, d'autre part se donner des règles d'assemblage : ce seront les thèmes des sous-chapitres suivants 4.1 et 4.2.

#### **4.1. Quels nouveaux éléments de construction méthodologique ?**

J'aborderai successivement les principaux éléments nécessaires à l'élaboration de toute cohérence méthodologique globale.

##### **4.1.1. Un modèle de description de la langue (une « grammaire »)**

Le *CECR* aborde la question dans le passage suivant :

###### **2.1.2 Compétence grammaticale**

*C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser.*

*Formellement, la grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. (p. 89)*

Les auteurs du *FCFLE* citent eux aussi ce passage, faisant remarquer que les auteurs du *CECR* sont « prudents » (note 14, p. 141), ce qui est une manière déférente de qualifier ce qui est après tout de l'ignorance. Lorsqu'ils abordent cette même question au chapitre 1.2. (« Les activités grammaticales », pp. 140-143), ils rappellent que « depuis l'approche communicative, les auteurs de manuels de FLE présentent une approche éclectique de la grammaire, empruntant à la fois à la grammaire traditionnelle, à la grammaire notionnelle-fonctionnelle, à la grammaire textuelle et à la grammaire structurale. »<sup>19</sup> Il aurait été intéressant de faire état, dans ce chapitre, des propositions déjà connues de certains didacticiens, comme celles de Jean-Jacques RICHER<sup>20</sup>, à propos d'une « linguistique actionnelle » actuellement en développement, et aussi de la description déjà existante de la langue par « genres », description *a priori* particulièrement adaptée à la perspective actionnelle puisque les genres correspondent à l'inscription dans la langue de certaines formes stabilisées d'action sociale.

##### **4.1.2. Un modèle de description de la compétence langagière**

Les auteurs du *CECR* abordent la question de cette manière – que je signalais comme particulièrement confuse dans ma conférence de [2007\(b\)](#), où je posais « Quelques questions impertinentes sur un Cadre Européen Commun de Révérence » (titre de mon intervention) :

*L'un des buts du Cadre de référence est d'aider les partenaires à décrire les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens existants afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification. [...] Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base. Toutefois, il faut que la description et la catégorisation s'appuient sur une théorie. Tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale – accessible aux praticiens – et*

---

<sup>19</sup> Ils ajoutent « la grammaire comparée », ce qui me semble discutable parce qu'il s'agit là, comme ils le disent eux-mêmes, d'une « approche contrastive », et non d'une conception différente de la description de la langue. On peut comparer deux langues aussi bien sur des structures, des actes de parole ou des modes de cohérence textuelle.

<sup>20</sup> Voir par exemple son article « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », pp. 13-48 in : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Édition Maison des langues, 2009, 285 p.



*elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation. (p. 23)*

Là aussi, on aurait pu attendre des auteurs de *FCFLE* qu'ils aillent plus loin que ceux du *CECR*. Je prendrai les exemples de deux concepts-clés, s'il en est, du *CECR* et de la perspective actionnelle, à savoir ceux de « compétence » et de « tâche ».

## COMPÉTENCE

Pour les compréhensions expressions orales et écrites, auxquelles ils ajoutent l'interaction, empruntée à l'approche communicative, et la nouvelle venue, la médiation, les auteurs du *CECR* utilisent les expressions d'« activités de production » ou « activités langagières », ou encore celle, classique, d'« habiletés (langagières) », utilisé au moins depuis les années 60 pour traduire le terme anglais *skills*.

Mais comme ils présentent leurs grilles de « niveaux communs de compétence » avec les subdivisions « comprendre (écouter/lire), parler (prendre part à une conversation / s'exprimer oralement en continu), écrire » (cf. tableau 2, pp. 26-27), certains didacticiens considèrent que ces activités langagières correspondent à des compétences, au titre de composantes de la compétence de communication. C'est là clairement un abus de langage si l'on raisonne en termes de perspective actionnelle (*i.e.* d'*action sociale*) : parler, écrire et comprendre ne sont pas des « agir » : on agit (on réalise des actions) *en parlant, en écrivant et en comprenant* : les expressions et compréhensions écrites et orales sont des *moyens ou modes langagiers d'action*, et non des actions en elles-mêmes. Le maintien de l'expression « habiletés langagières » n'a pas aidé à éviter cette confusion (la notion d'habileté est en effet sémantiquement proche de celle de compétence), de sorte que certains didacticiens parlent actuellement « d'approche par les compétences » à propos de séquences didactiques où l'on fait travailler en partie séparément les compréhensions et expressions écrites et orales, et que dans les instructions officielles françaises actuellement en vigueur, la mise en œuvre de « groupes de compétences » consiste à répartir les élèves selon leur niveau dans l'un ou l'autre de ces modes d'expression et de compréhension.<sup>21</sup>

À cet usage irraisonné et irraisonnable de « compétence » chez certains didacticiens et inspecteurs s'ajoute, dans le *CECR*, celui que l'on trouve dans la « compétence de communication langagière » et ses composantes, les « compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique ».

Or, on ne peut pas dire que les auteurs de *FCFLE* aident les futurs et jeunes enseignants à y voir plus clair : ils utilisent en effet dans leur ouvrage trois termes différents, dont celui de « compétence », pour désigner les modes ou moyens d'action langagière. Extraits :

- le travail d'acquisition des six **aptitudes** : compréhension et réception orales et écrites, médiation orale et écrite (p. 49) ;
- les **compétences** visée(s) : par exemple, compréhension orale ou écrite, compréhension et expression écrites (p. 168) ;
- les **actions** langagières (de réception, de production, d'interaction, de médiation) (p. 179).

La confusion me semble atteindre son point extrême lorsque cet usage de la notion de « compétence » est appuyé par une référence à un auteur qui l'utilise dans un sens tout à fait différent, celui de savoir, pouvoir et vouloir agir en mobilisant et combinant pour ce faire toutes les ressources humaines et matérielles à disposition :

*L'approche par les **compétences** (réception, production, interaction) est née dans le monde professionnel. Elle postule, comme l'écrit G. Le Boterf, (De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994) qu'« il n'y a de compétence qu'en acte ».* (note 23, p. 93)<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Sur ce dernier point, cf. mon article [2010h](#), « À propos des "groupes de compétences" ».

<sup>22</sup> Guy LE BOTERF est très connu en particulier en management d'entreprise pour avoir développé un modèle de la compétence qui se trouve être *a priori* bien adapté à la mise en œuvre de la perspective actionnelle, puisqu'il est composé de trois éléments reprenant chacun le concept d'agir (le « savoir agir », le « pouvoir agir » et le « vouloir agir »). Ce modèle est en tout cas bien moins sujet à critique que celui de « savoirs / savoir-faire / savoir-être », constamment repris par les « experts » de la Direction des

## TÂCHE

Les auteurs de *FCFLE* écrivent en note 3, page 136 :

*Nous avons retenu – tout en la simplifiant – la nomenclature complexe des tâches présentées dans le CECR qui en dénombre cinq sortes, même si cela n'est posé aussi explicitement à aucun moment. »*

Et quelques lignes plus loin :

*Le Cadre ne précise pas ce qu'il entend par tâches « cibles » ou « de répétition » et ne donne aucun exemple. On peut supposer qu'il s'agit d'activités ciblées portant par exemple sur l'acquisition d'un acte de parole comme « se présenter » ou « présenter quelqu'un. (ibid.)*

Je me demande vraiment quel est le statut de ce texte dans l'esprit des auteurs de *FCFLE*, pour qu'ils en restent, 10 ans après sa publication, à interpréter ainsi à grand peine des définitions qui leur paraissent compliquées ou mystérieuses, comme on le ferait de passages de la Bible. Contrairement à ceux du Texte sacré, les auteurs du *CECR* sont à ma connaissance encore vivants, et on peut même les voir, les écouter et leur parler lors de colloques et autres séminaires auxquels ils participent. Pourquoi diable (si je puis me permettre une expression de mécréant dans ce contexte...), pourquoi diable les auteurs de *FCFLE* ne les ont-ils pas interrogés, puisqu'ils se sentaient obligés de partir de leur terminologie pour la rédaction de leur ouvrage ? Cela leur aurait permis de clarifier enfin ces concepts pour leurs lecteurs... ou de constater, comme je le pense, que cela ne sert finalement à rien de chercher à les interpréter parce qu'ils sont décidément confus, ou insuffisamment élaborés, et que le mieux à faire est de repartir sur des bases nouvelles.<sup>23</sup>

### 4.1.3. Un modèle de description du processus mental d'apprentissage d'une langue étrangère (une « théorie cognitive »)

Voici ce qu'en disent les auteurs du *CECR* :

#### **6. Comment les apprenants apprennent-ils ?**

*À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. [...]*

*À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire, seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter.*

*Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. (pp. 108-109)*

Sans doute parce qu'ils ont voulu rédiger un ouvrage résolument pratique, les auteurs du *FCFLE* ont choisi quant à eux de ne pas rédiger de chapitre particulier sur les théories

---

Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. B. MAURER, dans son ouvrage de 2011 dont j'ai parlé plus haut, cite ces lignes de Louis PORCHER : « Depuis une bonne trentaine d'années, aucun stage de formation, aucun échange d'idées au cours d'une rencontre quelconque en didactique des langues sans que n'apparaisse sur le tapis la sempiternelle trilogie : savoir, savoir-faire, savoir-être, qui est proclamée constituer l'alpha et l'oméga de cette discipline. [...] Savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les concepts et leur application, ne méritent, certes, aucun commentaire. Ils sont bien à leur place. Mais le savoir-être est proprement insensé. Un enseignant de langue serait-il qualifié pour transmettre à qui que ce soit les modalités éthiques d'une conduite personnelle adéquate ? Et au nom de quoi ? Pourquoi, surtout, quelqu'un dicterait-il à d'autres (de cultures multiples d'appartenance, par hypothèse) la manière juste d'être ? ([http://www.asdifle.org/le\\_blog/spip.php?article247](http://www.asdifle.org/le_blog/spip.php?article247) dernière consultation 2 janvier 2012). Les auteurs de *FCFLE* ont eu la sagesse de ne pas reprendre à leur compte cette terminologie fumeuse dont les enseignants, débutants ou non, ne sauraient que faire.

<sup>23</sup> Voir par exemple sur mon site, en « Bibliothèque de travail », ma proposition de « Champ sémantique de l'"agir" », [Document 013](#). Le résultat est sûrement critiquable, mais la démarche me paraît relever, dans notre discipline, d'une urgente mesure de salut public.

cognitives d'apprentissage.<sup>24</sup> Le problème est qu'ils y font forcément référence malgré tout, mais à des endroits différents et d'une manière très allusive qui ne facilite sûrement pas la compréhension des lecteurs, surtout si ce sont des étudiants en début de formation.

Je me demande ainsi ce que ces étudiants pourront penser de la manière dont on apprend une langue en rapprochant le passage suivant... :

Tout apprentissage étant basé sur la répétition et la mémoire, il faut prévoir dans les contenus une procédure de révision destinée à faire intégrer par l'apprenant connaissances et savoir-faire récemment acquis. (p. 79)

... de celui-ci :

### **Chapitre 8. Comment évaluer les acquisitions ?**

[...] Le terme d'acquisition(s) désigne

- au singulier, « le processus qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son **interlangue** » ;

- au pluriel, le résultat de ce processus, à savoir l'ensemble acquis de ces savoirs et de ces savoir-faire langagiers et communicatifs. (p. 157, je souligne)

En effet, l'hypothèse de l'interlangue relève d'un modèle cognitif d'apprentissage opposé à celui sur lequel repose la répétition/mémorisation. La question se complique (ou plutôt se « complexifie »...) quand on sait qu'en didactique des langues-cultures, ces modèles sont à la fois opposés et complémentaires, et qu'ils ne sont pas les seuls...<sup>25</sup>

Lorsqu'il s'agit non de faire allusion à un modèle cognitif d'apprentissage, mais de présenter des techniques de classe correspondant à tel ou tel modèle, le recours à des extraits de guides pédagogiques de manuels (même publiés chez Hachette...), ne garantit pas non plus la clarté de l'écriture, ni la qualité de l'explication :

*À la méthode déductive traditionnelle de présentation de la grammaire consistant à partir des règles qu'on explique, puis qu'on applique dans des exercices, on préférera l'approche inductive de la conceptualisation : observation des formes et des structures pour arriver à la formulation des règles et à une véritable réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les règles sont enrichies et affinées au fur et à mesure de la découverte d'éléments nouveaux. (Guide pédagogique Le Nouveau Taxi 3 !, Hachette, 2010, p. 143, cité p. 142, je souligne)*

Les trois « on » de la première phrase du passage ci-dessus renvoient en effet à trois agents différents : le premier à l'enseignant en classe, le second à l'apprenant, et le troisième au lecteur enseignant du guide. Et comme les exercices d'application – conseillés par les auteurs de ce guide – relèvent de la méthode déductive (on y part bien des règles conceptualisées vers les phrases demandées), il aurait été prudent de leur part de bien préciser à leurs lecteurs (si du moins ils s'en étaient rendu compte eux-mêmes...) que ce n'est pas la méthode déductive en elle-même qui est traditionnelle. Ce qui est traditionnel, c'est d'utiliser uniquement la méthode déductive sans la faire précéder de la méthode inductive (i.e. d'une phase de conceptualisation).

Enfin, les auteurs de *FCFLE* basant une grande partie de leur ouvrage sur la présentation de l'approche actionnelle, ils présentent longuement dans tout un chapitre de l'ouvrage (Chapitre 3, pp. 53-61) sa mise en œuvre privilégiée, le projet pédagogique, avec un rappel de son importance et des exemples concrets en page 98 :

---

<sup>24</sup> Un renvoi en note de bas de page au socioconstructivisme – qui semble *a priori* la théorie la mieux adaptée à la perspective actionnelle, parce que pour cette théorie il y a action de l'apprenant sur la langue en cours d'acquisition, et que la dimension collective de l'action est essentielle – aurait été malgré tout intéressante. Les auteurs de *FCFLE* avaient l'occasion de le faire dans les pages où ils citent l'« interlangue » (p. 157), et dans le chapitre intitulé « Vers une évaluation positive » (chap. 5, p. 177).

<sup>25</sup> Voir le [Document 016](#) intitulé « Évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures ».

#### **4.1. Propositions en matière de sujets de projets pédagogiques authentiques ou virtuels**

Chaque unité d'enseignement pourrait faire l'objet d'un projet authentique ou virtuel à réaliser en groupes [...].

Il aurait été intéressant qu'ils évoquent au moins à cette occasion les modèles cognitifs spécifiques à cette forme désormais privilégiée d'action, même s'ils n'ont guère été développés encore par les didacticiens, à savoir la pro-action, la métacognition et la rétroaction.<sup>26</sup> Je les cite dans un modèle général de l' « évolution historique des modèles cognitifs d'activités d'enseignement-apprentissage des langues », à la fin de cette évolution, c'est-à-dire, chronologiquement, après les modèles de la réception, imprégnation, activation, réaction, interaction, construction et coaction.<sup>27</sup> Ce méta-modèle est très certainement à revoir, mais c'est une erreur, à mon avis, de laisser penser, comme le font les auteurs de *FCFLE* dans le passage suivant, que l'interaction communicative serait une forme d'action comparable à la coaction de la perspective actionnelle :

#### **5.3. Exemples de tâches communicatives pédagogiques**

Cette rubrique est intitulée action parce que c'est le principal moment (avec celui de la réalisation du projet) où les apprenants font la preuve de leurs compétences en compréhension orale (activité 3) et écrite (activités 1 et 4), en production orale (activité 5) et écrite (activité 2 et 4, médiation orale (activité 6), et **entrent véritablement en action** avec leurs condisciples. (p. 108, je souligne dans le texte)

Les tâches en question, en effet, sont des mini-simulations en groupes de deux qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'action sociale telle qu'on peut la concevoir dans le cadre de l'approche actionnelle. Exemples :

(5) Tu as eu un accident de foot. Un copain te rend visite. Tu lui dis où tu as mal et ce que tu fais. Imagine le dialogue avec ton voisin/ta voisine et jouez-le devant la classe.

(6) Ton voisin/ta voisine n'a pas compris la consigne de l'activité précédente. Tu la reformules en français, puis, comme il ne comprend toujours pas, tu la lui traduis dans sa langue maternelle. (*ibid.*)

#### **4.1.4. Un modèle de la motivation**

L'une des trois composantes du modèle de compétence de Le Boterf se trouve être le « vouloir agir » : l'autre intérêt de ce modèle pour la didactique des langues-cultures est d'y intégrer ainsi le paramètre de la motivation des élèves, dont on connaît en milieu scolaire le poids décisif sur leur agir d'apprentissage.

Il est donc tout à fait logique que les auteurs de *FCFLE* la traitent dans leur ouvrage. Mais ils le font (pp. 24-25) de manière classique, sous la forme d'un intérêt ou d'un manque d'intérêt dans l'absolu des apprenants pour l'apprentissage du français en général. Une « approche actionnelle » de la motivation est pourtant disponible depuis des années chez les pédagogues constructivistes, qui considèrent que la motivation se construit dans le cadre des actions dans lesquelles s'impliquent les élèves, et c'est pourquoi ils ont proposé de remplacer la notion de « motivation » par celle de « mobilisation ».<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Voir sur mon site, en Bibliothèque de travail, le [Document 024](#) intitulé « Les 3 opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet ».

<sup>27</sup> Voir *supra* note 24.

<sup>28</sup> Je renvoie sur ce point à l'excellent Chapitre II (« Motivation scolaire. Pistes de lecture ») de l'ouvrage de Jacques TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive* (Montréal [Québec], Les Éditions Logiques, 1992, 474 p. Cette idée de mobilisation des élèves dans l'action, étayée maintenant par les théories constructiviste et socioconstructiviste, était déjà l'une des idées fondamentales des mouvements pédagogiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle-début du XX<sup>e</sup> siècle en Europe. Comme par exemple du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle, [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)), toujours actuellement très actif depuis sa création en 1922, y compris dans le domaine de la didactique des langues-cultures (<http://gfen.langues.free.fr/>).

C'est malheureusement sur cette question de la motivation que j'ai l'une des critiques les plus sévères à faire aux auteurs de *FCFLE*. Ils écrivent ceci dans ce Chapitre 10 :

*En cas de désintérêt des apprenants, l'enseignant peut motiver ses élèves de diverses manières. Si l'apprenant est en âge de comprendre un argumentaire, le professeur peut lui expliquer que le français :*

[...]

*- est la langue de la technologie : toutes les notices d'appareils électriques, électroniques, etc., ont une version française ;*

*- est la langue de l'élite : de nombreuses personnalités comme le président actuel de la Commission européenne s'expriment dans un français parfait !*

*- est sans doute, parmi les langues européennes, l'une des langues étrangères qui sont les plus faciles à étudier parce qu'elle ne comporte que peu d'idiotismes, contrairement à d'autres langues comme l'anglais ;*

*- est une langue précise et [qui] permet de nuancer sa pensée, les personnes ayant étudié le français communiquant plus efficacement que s'ils s'exprimaient dans une autre langue ;*

*- permet l'acquisition d'une pensée critique ; [...]* (p. 25)

Par courtoisie, je préfère ne pas commenter, laissant mes lecteurs juger par eux-mêmes. Mais vraiment je ne comprends pas qu'un tel passage ait pu être pensé et rédigé par l'un des auteurs, puis échapper à la vigilance des deux autres auteurs, du directeur de collection (a-t-il vraiment relu ?) et enfin de l'éditeur.

#### **4.1.5. Un modèle de description de la culture (une « anthropologie »)**

Si le *CECR* a pratiquement laissé de côté la problématique de la culture (elle n'y apparaît que sous la forme limitée de la compétence socioculturelle, et de la finalité très générale de « compétence pluriculturelle »<sup>29</sup>), cette problématique reste incontournable dans un ouvrage qui se veut un « authentique traité de pédagogie contemporaine » et qui prend aussi en considération, comme nous venons de le voir au point 4.1.4 ci-dessus, le contexte scolaire. Or la culture ne fait pas l'objet du moindre chapitre ou sous-chapitre dans *FCFLE*. La question de la culture aurait pourtant dû y être présentée avec d'autant plus d'attention que les auteurs y envisagent le cas des enseignants natifs exerçant leur profession dans un pays étranger, où les décalages entre les deux cultures d'action en classe, la culture d'apprentissage et la culture d'enseignement, sont fréquents et prégnants<sup>30</sup>. Et l'occasion était rêvée pour les auteurs de *FCFLE* d'aborder la question lors de leur présentation des trois projets que doit « mener de front » tout enseignant :

*a. un projet d'apprentissage, qui est le propre de l'apprenant ;*

*b. un projet d'enseignement, qui incorpore le premier et incombe à l'enseignant ;*

*c. des projets pédagogiques qui s'intègrent aux deux projets précédents.* (p. 44)

Le « référentiel disciplinaire », dont l'élaboration est suggérée entre apprenants et enseignant dans le cadre d'un contrat commun (pp. 113-115), peut fournir par ailleurs un instrument idéal de gestion de ce que j'ai appelé pour ma part la « co-culture » d'enseignement-apprentissage.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> La notion de « compétence pluriculturelle » a été abandonnée dans les publications ultérieures du Conseil de l'Europe, sans explication (à ma connaissance), au profit de celle de « compétence interculturelle ». Pour une analyse très détaillée de la compétence culturelle dans le *CECR*, voir le Chapitre 3. « Analyse du concept de « compétence culturelle » dans le *CECRL* (pp. 11-19) » de mon article [2011j](#).

<sup>30</sup> Pour une première approche personnelle de cette problématique, qui attend comme d'autres d'être revisitée dans la perspective de la... perspective actionnelle, cf. sur mon article [2010e](#) intitulé « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

<sup>31</sup> J'ai introduit pour la première fois ce concept en didactique des langues-cultures dans un article de [2002\(b\)](#) intitulé précisément « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».

## **4.2. Quelle nouvelle construction méthodologique pour la perspective actionnelle ?**

Les auteurs de *FCFLE* et mes lecteurs me pardonneront de citer plus souvent encore mes travaux dans ce chapitre 4.2., parce qu'il se trouve que depuis exactement 10 ans, j'ai publié de nombreux articles sur le thème de l'élaboration concrète de la perspective actionnelle, qui restait entièrement à concevoir après la publication du *CECR*. Ils sont tous disponibles sur mon site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), dans la rubrique « [Mes travaux : liste et liens](#) ». L'un des articles les plus complets sur cette question est le [2009b](#), que pour cette raison j'aurai à réutiliser à plusieurs reprises. Pour une illustration concrète des modes d'élaboration de la perspective actionnelle déjà repérables dans certains manuels, mes lecteurs pourront se reporter à mes articles ou conférences [2008d](#), « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », [2009g](#), « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue » et [2010d](#), « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle ».<sup>32</sup>

### **4.2.1. La question de l'autonomie**

J'avais abordé cette question dans un article cité par les auteurs de *FCFLE* en bibliographie finale (p. 185)<sup>33</sup>. Je me cite ici à partir de la version longue disponible sur mon site :

#### **8. Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé**

a) *D'une part ce concept [d'autonomie] avait été développé à l'intérieur du paradigme individualiste qui était celui de l'approche communicative. Il est à repenser maintenant en partie au niveau du groupe : les critères d'évaluation des actions sociales en classe de langue sont à redéfinir d'une part en termes collectifs, d'autre part en termes de responsabilité et de complémentarité individuelles.*

b) *D'autre part [...] le travail sur projet ne permet pas de la part de l'enseignant un contrôle des apports langagiers aussi ciblé, ni de la part des apprenants une reprise des mêmes formes linguistiques aussi intensive, que lorsque l'unité didactique était construite sur un ou même plusieurs supports de base choisis ou fabriqués par l'enseignant ou le concepteur du manuel. De sorte qu'il faut maintenant distinguer dans la problématique de l'autonomie entre la question de l'agir d'usage et celle de l'agir d'apprentissage, et considérer que plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leurs projets (et plus les projets seront mobilisateurs et réussis, plus ils seront autonomes, effectivement), plus l'enseignant devra éventuellement être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée. (C. PUREN [2009b](#), p. 12)*

Concernant le point *a* de la citation ci-dessus, la question des critères d'évaluation collective est effectivement évoquée dans *FCFLE* (voir dans le présent compte rendu au début du chapitre 3). Le problème signalé dans le point *b*, par contre, est passé sous silence, les auteurs se contentant de reprendre la structure de l'unité didactique des manuels communicatifs, où la démarche reste la démarche traditionnelle, qui est inverse : on commence par un travail centré sur les contenus du document-modèle (voir point ci-dessous la description de la « logique document ») pour aller progressivement vers des activités plus libres.

### **4.2.2. D'une « logique document » à une « logique documentation »**

L'une des implications logiques de la perspective actionnelle consiste à passer :

– d'une « logique document » : les apprenants partent d'un ou de plusieurs documents modèles choisis par les enseignants ou les auteurs du manuel, où sont introduits les nouveaux contenus linguistiques à travailler (comme c'est le cas avec le « dialogue de base » de la méthodologie audiovisuelle et de beaucoup de manuels communicatifs pour débutants) ;

– à une « logique documentation » : les apprenants partent du projet qu'ils ont à réaliser, et ils vont chercher (en particulier sur Internet, où un nombre énorme de documents

<sup>32</sup> L'un des relecteurs de mon article m'a dit – en utilisant un euphémisme de rigueur – que je suis là « un peu rapide ». Je le reconnais, mais c'est justement mon but ici, de passer vite pour ne pas allonger démesurément un texte déjà hors-normes pour un compte rendu. Je vais par ailleurs être amené à reprendre les éléments les plus importants de ces textes dans la suite du présent article.

<sup>33</sup> « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le Français dans la monde*, « Recherches et applications » n° 45, Paris : FIPF-CLE international, 2009.

authentiques leur est immédiatement accessible) les documents qu'ils vont utiliser à cet effet, parmi lesquels l'enseignant choisira éventuellement de faire un premier travail d'exploitation (outre celui qu'il pourra faire ensuite sur les propres documents produits par les apprenants).

Or même dans l'exemple du dossier d'apprentissage « J'apprends le français avec Internet ! » proposé par les auteurs de *FCFLE* comme « exemple concret d'unité d'enseignement » (chap. 5, pp. 100 sqq.), on en reste à la logique antérieure, celle de l'approche communicative, comme on le voit dans cette citation de Valérie LEMEUNIER<sup>34</sup> qu'ils reproduisent pour commenter la structure de ce dossier :

*Le choix du document déclencheur est stratégique puisqu'il va non seulement être le support de l'exposition et du traitement des informations qu'il contient, mais également être une source d'inspiration pour les activités de fixation et de production. L'objectif de la sélection est donc d'obtenir un document qui réponde à ces critères, qui soit également adapté au public visé et qui corresponde à ses centres d'intérêt. (cité p. 101)*

#### **4.2.3. D'une logique individualiste à une logique collective**

Dans l'approche communicative, le groupe de référence est le groupe de deux, qui est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction. L'interaction communicative reste donc pour l'essentiel interindividuelle. Dans une longue analyse des occurrences de la notion de « projet » dans le *CECR* (2009b, pp. 13-17), je notais d'ailleurs que le projet n'y apparaissait pas du tout comme une forme privilégiée d'action collective, mais qu'il restait conçu, au même titre que la simulation et le jeu de rôles, comme un prétexte à réemploi individuel des formes langagières présentées et travaillées dans les unités didactiques. Dans l'une de mes analyses comparatives de manuels (2009g), je remarquais que par contre, très logiquement, l'une des implications de la perspective actionnelle, du fait de sa finalité de formation d'un acteur *social*, était le passage de cette logique individualiste à une logique collective. Or dans l'unité d'enseignement « J'apprends le français avec Internet », seule unité didactique proposée par les auteurs de *FCFLE* comme exemple de l'approche qu'ils préconisent, le « projet » final est à réaliser en groupe de deux :

##### **5.4. Réalisation du projet**

*Par groupe de deux, vous imaginez des exercices et activités en compréhension, production, médiation orales ou/et écrites et vous les envoyez aux sites spécialisés sur *EduFLE.net*. (p. 109)*

#### **4.2.4. Du document support « authentique » au document « fabriqué » de travail**

Cette autre implication de la mise en œuvre de la perspective actionnelle faisait l'objet du chapitre 6 de mon article de 2009b (« Agir avec la langue : du document support « authentique » au document « fabriqué » de travail », pp. 10-11) :

*Il est courant, en didactique des langues cultures, d'opposer les documents dits « authentiques », définis comme des documents réalisés par des natifs pour des natifs, aux documents « fabriqués » par les concepteurs de manuels ou les enseignants pour les besoins de l'apprentissage. La perspective de l'agir social remet en cause cette dichotomie, en imposant comme documents authentiques à part entière les textes fabriqués par les élèves aussi bien en cours de projet (notes, synthèses, comptes rendus et autres types de textes que l'on appelle précisément des « documents de travail ») que comme objectifs de leurs projets (tels que des exposés de groupe à la fin d'une recherche collective, par exemple). (p. 11)*

Les auteurs de *FCFLE* en restent à l'opposition classique entre les documents supports authentiques et les documents supports fabriqués sans (se) poser la question du statut des documents « fabriqués » par les apprenants :

##### **4.2. Propositions en matière de choix des textes**

*La perspective actionnelle privilégie l'emploi des textes authentiques (sonores et écrits) sur celui de textes fabriqués [...]. (p. 99)*

Et ils se sentent encore obligés, pour justifier leur préférence personnelle pour les documents authentiques, de faire à nouveau appel à une interprétation du texte du *CECR* :

---

<sup>34</sup> <http://www.francparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm> (dernière connexion 2 décembre 2012).

[...] à la lumière de l'analyse précédente, on peut supposer que leurs préférences [celle des auteurs du CECR] vont au document/texte authentique, et ce d'autant plus qu'ils semblent implicitement mettre en garde contre le document fabriqué... [suivent une expression et une phrase du CECR]. (note 39, p. 99)

Les auteurs de *FCFLE* avaient-ils vraiment besoin de se référer à nouveau au *CECR* pour justifier leurs préférences sur un sujet abondamment traité par de très nombreux didacticiens de FLE depuis un demi-siècle, depuis l'élaboration des « dossiers de niveau 2 » par le BELC et le CRÉDIF à la fin des années 60 ? Henri Besse, Robert Galisson ou encore Jean Peytard, par exemple, ont montré depuis longtemps tout l'intérêt de ces documents « authentiques » ou « sociaux », et l'intérêt surtout de les traiter... de manière authentique en classe (ce que ne garantit pas forcément la simulation communicative).

Mais surtout, comme les auteurs du *FCFLE* proposent pour leur exemple d'unité d'enseignement que les documents fabriqués par les apprenants soient mis sur un site dont ils tiennent à préciser qu'il est « authentique » (note 44, p. 101 ; il s'agit du site ÉduFLE.net, site collaboratif d'enseignants de FLE)<sup>35</sup>, ils avaient là une belle occasion de s'interroger sur la modification éventuelle du statut d'un type de document « fabriqué » en didactique des langues-cultures auquel la mise en ligne donne une dimension de document social...

### **Conclusion**

En conclusion partielle de ce chapitre 4, je ferai les deux remarques suivantes :

1) Il aurait été possible aux auteurs de *FCFLE*, si, comme les lecteurs l'auraient très bien compris, l'espace leur manquait pour tout traiter, de renvoyer à de la bibliographie complémentaire. C'est ce que j'avais choisi de faire pour ma part dans *Se former en didactique des langues* : une bibliographie était proposée à la fin de chaque partie dans un chapitre intitulé « Pour aller plus loin ». Je n'ai pas compris le choix des auteurs de ne recenser dans leur bibliographie finale « que les ouvrages et articles cités » (note 1, p. 183).

2) L'obligation de limiter la dimension de leur ouvrage a certainement pesé lourd dans leurs choix de contenus, mais leur projet, qui était de centrer leur ouvrage sur une orientation nouvelle en cours d'élaboration, aurait dû les obliger à ne pas se contenter du seul existant (en se limitant qui plus est à un éditeur qui jusqu'à présent ne s'est pas spécialement montré très inventif en termes de mise en œuvre de la perspective actionnelle), mais à tracer des pistes vers l'avenir. Ils parlent bien de « pistes » au début de leur conclusion finale (« Dans le présent ouvrage, nombre de pistes pour faire la classe en FLE ont été explorées... », p. 179), mais il s'agit en fait des pistes que les auteurs ouvrent pour leurs lecteurs sur les chemins déjà bien balisés qu'ils ont eux-mêmes parcourus.

## **5. QUELLE GESTION DE L'ÉCLECTISME ?**

Dans la cinquième partie de *FCFLE*, intitulée « Quelle approche choisir ? » (pp. 81 *sqq.*), le chapitre 4 aborde la question de l'éclectisme : « Pour une approche pragmatique et éclectique basée sur la perspective actionnelle et les approches qui l'ont précédée (pp. 97 *sqq.*). Mon *Essai sur l'éclectisme* de [1994\(e\)](#) n'y est pas cité, mais il est malgré tout référencé dans la bibliographie finale (p. 185).

Nous sommes là au cœur de l'ouvrage et de son projet de formation, puisque le titre de ce chapitre 4 paraphrase le sous-titre de l'ouvrage : *Une approche actionnelle et pragmatique*. Les auteurs présentent leur conception de l'éclectisme dès les premières lignes de ce chapitre :

*Dans l'état actuel des recherches théoriques, plus axées (hélas !) sur les orientations politiques et culturelles du CECR (émergence d'un nouveau citoyen européen, d'une culture commune aux*

---

<sup>35</sup> Les auteurs de *FCFLE* auraient dû écrire simplement un site « existant ». Parce que je ne vois pas en quoi un site collaboratif de professeurs de FLE serait plus « authentique » et plus « réel » qu'un site effectivement créé par des élèves de FLE pour y mettre en ligne leurs propres productions. La dimension « artificielle » qu'on pourrait trouver au site des élèves (ils l'ont créé avant tout parce qu'il les aide à se former en langue française) existe également pour le site des professeurs (ils l'ont créé avant tout parce que ça les aide à se former à la didactique des langues-cultures).



*pays d'Europe, etc.) que sur la mise en œuvre de ses contenus linguistiques, la seule issue possible est d'opter pour une approche pragmatique et éclectique basée – mais pas uniquement – sur la perspective actionnelle. (p. 97)*

Je ferai sur ce passage les quelques remarques suivantes :

1) On y trouve (« enfin ! », aurais-je tendance à m'exclamer...) une critique adressée au *CECR*, qui correspond bien d'ailleurs à celle de Bruno MAURER dans l'ouvrage que j'ai déjà cité précédemment ici à plusieurs reprises. Cependant, cette critique est ici en quelque sorte enrobée dans une excuse qui serait « l'état actuel des recherches théoriques ». Mais les orientations des auteurs du *CECR*, confirmées et même renforcées depuis par les publications postérieures du Conseil de l'Europe, ne sont pas basées sur des « recherches théoriques » (les lecteurs comprennent bien comme moi, je pense, qu'on entend par là « recherches scientifiques ») : ces orientations sont en effet, comme il est écrit de manière contradictoire juste après dans ces mêmes lignes, « politiques et culturelles » !

Le seul argument que j'imagine pouvoir m'être opposé ici serait qu'il est possible de définir « scientifiquement » des politiques linguistiques. Mais alors on serait là pour moi en plein fantasme scientifique à la Lyssenko, où l'on aurait remplacé la « science prolétarienne de l'agriculture » par la « science européenne de l'enseignement des langues-cultures ». Je me demande d'ailleurs si certains « experts » actuels de la Direction (*sic*) des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ne seraient pas proches de ce type de délire idéologique, qui menace en permanence tous les spécialistes qui fréquentent trop assidûment les allées du pouvoir.

2) Dans *FCFLE*, la conception de l'éclectisme est clairement une conception négative, par défaut (cf. « en l'absence de... ; « la seule issue possible... » : nous en serions réduits en didactique des langues-cultures à l'éclectisme parce que, hélas, nous n'aurions plus les moyens de construire, comme nos heureux prédécesseurs, une méthodologie unique ou du moins dominante.

Cette conception négative de l'éclectisme est directement inspirée du *CECR* (dans la même phrase où les auteurs du *FCFLE* semblent le mettre à distance...). Comme je l'écris dans mon article de [2006\(b\)](#) intitulé « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » :

*Je regrette [...] que les auteurs du CECR se soient contentés de justifier leur ouverture méthodologique par des arguments négatifs (l'absence de certitudes scientifiques et les dangers du dogmatisme) ou empiriques (la reconnaissance de pratiques éclectiques généralisées chez les apprenants et enseignants), et je m'inquiète qu'ils n'aient pas développé, au-delà de ces simples constats, une réflexion systématique sur les relations entre pratiques éclectiques et théories de la complexité. (p. 2)*

Dans le chapitre 1.1.3 (« Éclectisme et discours didactologique ») de mon *Essai sur l'éclectisme* ([1994e](#)), j'ai cité ces lignes écrites en 1972 par Maurice ANTIER, Denis GIRARD et Gérard HARDIN dans leur ouvrage *Pédagogie de l'anglais* :

*Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif et non pas péjoratif que Palmer donnait à l'éclectisme : So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system. Ce que nous pourrions appeler un « éclectisme raisonné » doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en œuvre pour conduire l'expérimentation. (citation p. 76)*

On retrouve la même exigence d'homogénéité, mais avec une conception positive de l'éclectisme (cf. « a complete and homogeneous system »).

3) On continue à me citer beaucoup en didactique des langues-cultures à propos de la notion d'éclectisme, que j'ai introduite effectivement en didactique du FLE<sup>36</sup> avec la publication de

<sup>36</sup> Mais pas en didactique des langues-cultures, comme on l'a vu avec la citation plus haut.

mon ouvrage de [1994\(e\)](#). Mais dans un article publié dès la même année, j'ai commencé à passer de la notion d'éclectisme méthodologique à celui de « didactique complexe », à laquelle je me réfère exclusivement pour ma part depuis près de 15 ans.<sup>37</sup> Ce n'est pas par hasard si cet article de [1994\(c\)](#) est intitulé « Pour une formation complexe ». Il est strictement impossible, en effet, de former des enseignants débutants à l'éclectisme, puisque la compétence correspondante exigerait la maîtrise des différentes méthodologies disponibles (celles que présentent très schématiquement les auteurs de *FCFLE* dans le chapitre 2 de leur cinquième partie, intitulée « Les différentes approches »), ainsi que la mise en adéquation de leur combinaison avec l'ensemble des paramètres de leur environnement d'enseignement. On peut voir le niveau d'exigence des auteurs de *FCFLE* lorsqu'ils écrivent :

- [...] *l'éclectisme est le contraire de l'hétérogénéité ;*
- [...] *le contenu de toute méthod[ologi]e, y compris éclectique, doit être en adéquation avec les objectifs que se sont fixés les auteurs et former un tout dont la cohérence unisse non seulement entre elles les principales options (pédagogique, linguistique et culturelle<sup>38</sup>) mais encore chacun d'elles considérée isolément.* (p. 98)

Cette exigence d'homogénéité est paradoxale compte tenu de la conception négative de l'éclectisme : comment peut-on avoir les moyens de construire un éclectisme cohérent si l'on n'a pas les moyens d'élaborer une méthodologie unique cohérente ? Et comment cette cohérence peut-elle être respectée si elle est « basée » sur plusieurs approches ? Quel est le sens réel – le contenu sémantique – de cette « homogénéité » présentée ici comme constitutive de l'éclectisme, qui ne relèverait pas d'une cohérence d'ensemble ? L'éclectisme correspond par définition à un assemblage d'éléments différents toujours repérables en tant que tels : je dois avouer qu'un « éclectisme homogène » est à mes yeux un « OÉNI », un « Objet Épistémologique Non Identifiable ».

4) La réponse à toutes ces questions, dans le cas des auteurs de *FCFLE*, me semble être la suivante, qu'il faut aller chercher bien avant dans l'ouvrage, page 94 :

*Ainsi définie, la perspective actionnelle ne récuse nullement les apports de l'approche communicative, par les tâches et par les compétences. **Elle les développe, les complète, les précise**, face aux nouveaux enjeux linguistiques apparus avec la construction de l'Europe [...].* (p. 94, je souligne)

Les auteurs de *FCFLE* peuvent imaginer un éclectisme « homogène » sur la base de l'approche communicative et de la perspective actionnelle tout simplement parce que pour eux, comme pour les auteurs du *CECR* (mais ceux-ci avaient encore l'excuse de seulement lancer l'idée initiale de la nouvelle orientation didactique, avant que ne commence son élaboration pratique), il n'y a pas de véritable rupture entre les deux orientations didactiques.

Il est tout à fait significatif, de ce point de vue, qu'ils aient fait appel (pp. 97-98), pour appuyer leur conception de l'éclectisme, à un article de Geneviève-Dominique DE SALINS datant de 1996, d'avant la publication du *CECR* et donc *a fortiori* d'avant le début de l'élaboration effective de la perspective actionnelle dans les manuels de FLE.<sup>39</sup>

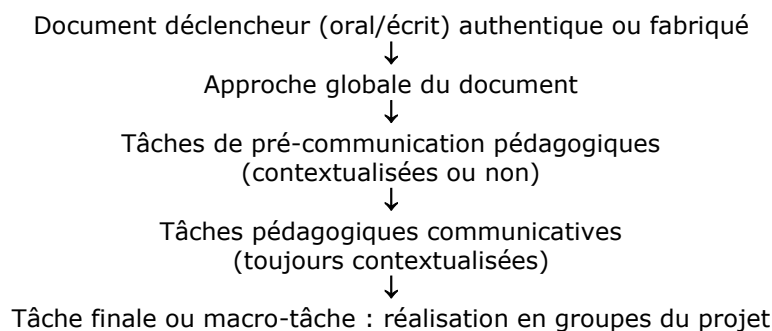
C'est cette continuité postulée entre l'approche communicative et la perspective actionnelle qui explique qu'ils en restent dans leurs propositions à une « logique document » (cf. *supra* [point 4.2.2.](#)) et à l'interaction interindividuelle (le « groupe de deux », cf. *supra* [point 4.2.3.](#)). Ils proposent d'ailleurs un modèle d'unité didactique qui reprend globalement la structure de l'unité classique communicative, comme on le voit dans le schéma de la page 109 :

---

<sup>37</sup> Voir par exemple [1998b](#). « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » ainsi que les deux manifestes [2000b](#). « Pour une didactique complexe des langues-cultures » et [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ».

<sup>38</sup> Seule allusion de tout l'ouvrage, sauf erreur de ma part, à une « option culturelle ».

<sup>39</sup> Dans « Méthodologie, éclectisme... », *Le Français dans le monde*, n° 280, Paris : CLE international, 1996.



Dans ce schéma, en effet, la tâche ou macro-tâche finale vient simplement compléter en les prolongeant les « tâches communicatives ». Une véritable « perspective actionnelle » sur l'unité didactique, si l'on prend les deux termes de cette appellation au sérieux, impliquerait de commencer par la tâche ou macro-tâche : non pas encore par sa réalisation, bien entendu, mais par sa *conception collective*, avant d'enchaîner avec sa *préparation*.<sup>40</sup>

Enfin, sur la question de l'articulation entre les unités didactiques à l'intérieur d'un même manuel – qu'ils appellent « programmation des contenus » –, les auteurs de *FCFLE* proposent la démarche suivante :

**4.1. La programmation des contenus** (p. 73)

[...]

*En règle générale, ce travail comprend quatre étapes successives :*

- 1.** *Élaboration de la progression linguistique en priorité (parce que plus facile à préparer).*
- 2.** *Élaboration de la progression notionnelle [-fonctionnelle] correspondante (en notions et actes de parole).*
- 3.** *Élaboration de la progression socioculturelle<sup>41</sup> en fonction de la précédente.*
- 4.** *Ajustement des trois progressions à l'intérieur d'unités/leçons/thèmes constituant un histoire suivie ou non.* (p. 74)

Ce type de programmation est curieux, parce que l'approche communicative, à laquelle se réfèrent systématiquement les auteurs de *FCFLE* comme approche « pré-actionnelle », préconisait exactement l'ordre inverse entre les phases 1 et 2. Surtout, je ne vois pas en quoi ce type de programmation intègre la perspective actionnelle, les termes de « tâche », « action » ou « projet » n'y apparaissant à aucun moment, pas même dans la phase finale.

Une véritable « perspective actionnelle », là aussi, amènerait à poser dès le départ la conception des unités didactiques sur une base actionnelle, comme par exemple dans la procédure suivante :

- 1.** Sélection d'actions sociales.
- 2.** Sélection de domaines sociaux où ces actions seront réalisées.
- 3.** Élaboration de l'ordonnancement de ces unités didactiques (croisant actions et domaines) les unes par rapport aux autres sur la base d'une progression des contenus langagiers tels que les ont dégagés l'analyse des exigences des tâches demandées et du travail sur les documents authentiques proposés.

C'est la procédure que j'ai tenté d'appliquer lors de l'élaboration du manuel *Version Originale 4* (Paris : Éditions Maison des Langues, 2012), manuel pour lequel j'ai collaboré en tant que conseiller pédagogique. On pourra bien entendu discuter de la faisabilité d'un tel projet pour des débutants, de la qualité du résultat, etc. Mais ce qui est certain, c'est que *pour penser*

<sup>40</sup> Sur la différence entre la *conception* de la *préparation*, cf. [2006e](#), « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », pp. 6-11. Pour une analyse plus complète des implications méthodologiques de la perspective actionnelle, cf. par ex. ma conférence de [2010\(d\)](#), « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle ».

<sup>41</sup> Comme beaucoup de lecteurs, sûrement, j'aurais bien voulu avoir des exemples concrets de « progression socioculturelle », les critères correspondants me paraissant bien difficiles à établir.

*l'éclectisme et la formation à l'éclectisme entre des approches différentes, il faut forcément commencer par les différencier.*

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En conclusion de ce long article-compte rendu, je me contenterai, en me recentrant sur l'ouvrage *FCFLE*, de simplement reprendre *in extenso* sa brève conclusion. Il se trouve en effet que je partage entièrement les idées qui y sont exprimées, et il me paraît important de terminer sur ce constat d'accord. Jean-Pierre ROBERT, Évelyne ROSEN et Claus REINHARDT ont eu en effet à mes yeux le très grand mérite de se lancer dans une entreprise risquée mais nécessaire, parce que, à l'inverse des documents actuels du Conseil de l'Europe, brassant de grandes idées abstraites appuyées sur des valeurs universalistes, elle offre prise au débat, ce qui est le seul moyen de le faire avancer. J'ai voulu par ce texte apporter ma contribution à ce débat.

*Dans le présent ouvrage, nombre de pistes pour faire classe en FLE ont été explorées et essaient de répondre à trois questions clés permettant de cerner les contours d'un enseignement actionnel :*

*- Est-ce que je prends bien en compte l'action dans sa totalité, c'est-à-dire que j'articule étroitement les actions langagières (de réception, de production, d'interaction, de médiation) et les activités autres que langagières (cuisiner, réaliser une affiche, créer les décors et les costumes d'une pièce de théâtre, etc.) ?*

*- Est-ce que je considère la classe comme une société authentique (avec ses formes communicatives propres) où place est faite aux acteurs de l'échange ? Est-ce que je mets en place les contrats de classe correspondants ?*

*- Est-ce que j'accorde la priorité aux projets de différents niveaux (projet d'apprentissage, projet d'enseignement et projets pédagogiques) ?*

*Bien entendu, il n'est pas envisageable, pour un enseignant, de passer l'ensemble de ses cours au filtre de ces questions clés. Nous espérons cependant qu'elles lui serviront de repères, de balises, sur la voie de la réflexivité qu'il ne manquera pas d'emprunter, parce que soucieux de conférer à son enseignement et à la gestion de sa classe une dimension actionnelle. (p. 179)*

Nulle référence à quelque « cadre » que ce soit ici, dans cette conclusion générale effectivement toute grande ouverte sur les multiples angles d'innovation qu'offre une perspective actionnelle et pragmatique.

Christian PUREN  
Saint-Pierre-et-Miquelon, janvier 2012