

L'INNOVATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES FACE À LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION

Table des matières

Avertissements	1
1. La pédagogie de l'intégration.....	1
2. Les critiques à l'encontre de la pédagogie de l'intégration	3
2.1. Critiques du point de vue pédagogique	3
2.2. Critiques du point de vue didactique : « pédagogie de l'intégration » versus « intégration didactique »	4
2.3. Les effets pervers de la pédagogie de l'intégration sur la didactique des langues-cultures	5
3. La perspective actionnelle, une version de la pédagogie de projet adaptée aux spécificités de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures	6
3.1. L'origine de la perspective actionnelle	6
3.2. Les caractéristiques de la perspective actionnelle	7

Avertissements

a) Ce texte est une synthèse rédigée principalement en référence à la thématique de l'enseignement du français dans le secondaire algérien, mais avec comme visée la réforme de l'enseignement de l'arabe, du tamazight et du français dès le primaire. Les mécanismes décrits au chapitre 2 ont en effet fonctionné sans doute de manière très semblable pour les autres langues enseignées, nationales et étrangères, aux différents niveaux d'enseignement (primaire, moyen et secondaire), sous des formes et avec des résultats qui peuvent varier en fonction de leurs traditions didactiques propres, et ce tout autant en Algérie que dans d'autres pays d'Afrique où la pédagogie de l'intégration a été introduite (cf. ci-dessous le premier paragraphe du chapitre 1).

b) Initialement, en raison de ses destinataires premiers, cette synthèse ne comportait pas de références bibliographiques. Celles-ci ont été rajoutées *a posteriori* pour la publication sur ce site, mais uniquement en notes de bas de page de manière à ne pas modifier le corps lui-même du texte. Je m'en excuse auprès des lecteurs que cette disposition inhabituelle pourrait gêner.

1. La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration, innovation pédagogique importée dans le système scolaire algérien dans les années 2000 comme dans celui de nombreux autres pays africains (Tunisie, Maroc, Djibouti, Sénégal...), est une version de l'« approche par les compétences »¹ qui s'est

¹ Voir sur ce site www.christianpuren.com la thèse de 2015 de Mohamed Saïd BERKANE, où il décrit très précisément cette pédagogie et en donne de très nombreuses références bibliographiques : *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le*

Christian PUREN, « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration »

imposée dans la réflexion pédagogique internationale dans les années 1990 à la suite de l'échec constaté de l'innovation pédagogique antérieure, la « pédagogie par objectifs »².

Dans la pédagogie par objectifs, les contenus d'apprentissage étaient découpés en micro-objectifs, l'idée étant de rationaliser l'apprentissage en explicitant clairement chacun des objectifs à atteindre, les moyens pour le poursuivre, et les critères pour l'évaluer.

Les trois grandes critiques faites à cette pédagogie pour expliquer son échec, unanimement constaté, ont été :

- 1) le retour à une pédagogie très directive, les objectifs étant fixés dans le détail sans prendre en compte l'évolution des attentes et des besoins des apprenants ;
- 2) la perte du sens de leur apprentissage par les élèves, qui ne pouvaient ressentir la logique globale sous-jacente aux ensembles de micro-objectifs, parce qu'ils n'étaient pas en mesure de la reconstituer ;
- 3) l'incapacité des élèves à mobiliser conjointement pour eux-mêmes les contenus d'enseignement, alors que cette mobilisation est indispensable pour pouvoir gérer le niveau de complexité qu'exige toute action sociale effective ; dit autrement, leur incapacité à mettre en œuvre efficacement dans un même « savoir-agir » les différents savoirs partiels acquis séparément.

D'où les concepts essentiels de la pédagogie de l'intégration³ :

- la « **compétence** » visée, définie comme un « savoir-agir » ;
- le « **savoir-agir** », décrit comme la mobilisation efficace des contenus d'apprentissage scolaire mise au service, dès le temps de l'apprentissage, d'une action sociale dans la microsociété classe et/ou la société extérieure ;
- le découpage des contenus d'apprentissage en savoir(s) : « **savoirs** » (connaissances), « **savoir-faire** » (capacités techniques) et « savoir-être » – ou plus modestement et plus exactement, à mon avis, un « **savoir-y-faire** », *i.e.* un savoir s'adapter et adapter son action à l'ensemble de son environnement⁴ ;
- l'« **intégration** », qui est à la fois l'opération de mise en synergie des savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire au service d'un savoir-agir, et le résultat de cette opération, qui est que ces savoirs sont désormais disponibles pour les actions futures.

cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/064/.

² M.S. BERKAINÉ présente aussi cette pédagogie par objectifs. Pour une présentation qui est faite elle aussi en opposition avec l'approche par compétences et qui concerne leur mise en œuvre dans le même pays (l'Algérie), mais plus regroupée, on pourra lire l'article de Ouardia Ait Amar MEZIANE, « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence », www.gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf.

³ On retrouvera tous ces concepts de la pédagogie de l'intégration, mais qui ne lui sont pas propres et sont tout aussi nécessaires à la mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues-cultures, regroupés dans un même champ sémantique, dans le document intitulé précisément « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/). Ces concepts sont longuement discutés dans l'article intitulé « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle » (www.christianpuren.com/mes-travaux/2016q/).

⁴ Sur ce concept de « savoir-y-faire », cf. *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*, chap. 3.2.2.3.3. « Savoirs », « savoir-faire », « savoir-y-faire », pp. 52-54 et chap. 3.2.4.4. « Savoir-être » et « savoir-y-faire », pp. 67-70, www.christianpuren.com/mes-travaux/2016q/.

D'où aussi les deux principes essentiels de la pédagogie de l'intégration :

- 1) programmer périodiquement, au cours de l'apprentissage, des actions sociales conçues comme exigeant la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire travaillés précédemment pendant un temps déterminé ;
- 2) introduire du sens dans les apprentissages scolaires en sélectionnant, regroupant et organisant les contenus d'apprentissage en fonction des besoins de mobilisation créés par ces actions périodiques, en annonçant d'emblée ces actions aux élèves, et bien entendu en les leur faisant réaliser.

La pédagogie de l'intégration, de par son objectif premier qui est de donner aux élèves les moyens d'agir socialement, se trouve parfaitement en phase avec les finalités formatives des systèmes scolaires, en particulier la formation d'un citoyen conçu comme un acteur social à la fois critique et responsable, autonome et solidaire. Elle aboutit clairement, même si ses promoteurs ne s'en réclament pas, à un dispositif global d'enseignement-apprentissage qui peut se définir comme une version faible, adaptée au système scolaire existant (y compris à l'usage qui est fait des manuels), de ladite « pédagogie de projet », dont les versions fortes, telle que la « pédagogie Freinet », exigent par contre une modification radicale de l'organisation et du fonctionnement habituels de la classe et de l'établissement scolaire (et ne sont pas compatibles avec l'usage de manuels en tant qu'outil conjoint de référence pour l'enseignement et l'apprentissage).⁵

2. Les critiques à l'encontre de la pédagogie de l'intégration

2.1. Critiques du point de vue pédagogique

Elles se font entendre de plus en plus, à tel point qu'on peut affirmer actuellement (septembre 2016) que le constat de l'échec de la pédagogie de l'intégration est en voie de généralisation. Ces critiques sont de deux types, qui se rejoignent finalement sur l'évaluation des résultats.

- 1) Le premier type de critique ne vise pas la pédagogie de l'intégration en elle-même, mais le terrain d'application, qui ne permettrait pas sa mise en œuvre correcte : c'est principalement le manque de formation des enseignants (et déjà parfois manque de formation des formateurs eux-mêmes), voire même manque d'information ; les conditions d'enseignement inadéquates (classes trop nombreuses, trop faible motivation des élèves,...) ; les conditions de travail inadaptées et les moyens insuffisants ; l'écart trop important, voire la contradiction, entre d'une part les valeurs transmises et les comportements exigés des élèves dans cette pédagogie, et d'autre part la culture scolaire dominante et au-delà la culture sociale du pays.
- 2) Le second type de critique reprend les mêmes constats, mais en attribue la responsabilité à la pédagogie de l'intégration elle-même, qui aurait été conçue à l'origine de manière idéaliste et qui exigerait des conditions de mise en œuvre irréalistes.⁶

⁵ Sur les différents positionnements des formes actuelles de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue sur un continuum entre deux bornes extrêmes, l'une interne, l'approche par les tâches (communicatives), et l'autre externe (*i.e.* hors-manuel), la pédagogie de projet, cf. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

⁶ Ces deux types inverses de critique se basent sur une relation hiérarchique inverse que l'on peut établir entre la méthodologie d'enseignement et l'environnement d'enseignement, selon que l'on attribue la prééminence à l'un ou l'autre de ces deux éléments : dans un cas c'est à l'environnement à s'adapter à la méthodologie, dans l'autre, c'est à la méthodologie à s'adapter à l'environnement. Aucune des deux positions n'est meilleure que l'autre dans l'absolu, puisque le facteur décisif ne relève pas de la didactique : c'est la capacité ou non de l'institution éducative à modifier l'environnement (formation des enseignants, production de matériels, conditions d'enseignement, etc.) de manière suffisamment rapide et décisive. Sur un exemple historique de fonctionnement de ce mécanisme (à propos de la méthodologie audiovisuelle française), cf. « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche (cours en ligne) », Dossier n° 4, « La perspective didactique 2/4 : Objectifs et environnements », Chap. 2.3 « Construction méthodologique et environnement », Tâche 4, p. 12, www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/, et le corrigé correspondant : Tâche 4, pp. 5-9,

2.2. Critiques du point de vue didactique : « pédagogie de l'intégration » versus « intégration didactique »

Un troisième type de critique apparaît beaucoup plus rarement – du moins dans toute la littérature que j'ai pu consulter sur la question –, qui porte sur la manière dont la pédagogie de l'intégration a conçu ses relations avec les didactiques des disciplines, et sur les effets que la mise en œuvre de cette pédagogie a produit sur ces didactiques. En tant que didacticien, c'est ce type de critique que je voudrais développer ici, en me concentrant naturellement sur ma discipline, la didactique des langues-cultures.

Même si le mot n'a pas toujours été utilisé, le concept d'intégration existe en didactique des langues-cultures depuis que cette discipline, à la fin du XIX^e siècle en Europe et au-delà, s'est donné comme objectif de faire parvenir les élèves, comme on disait à l'époque, à la « maîtrise effective » ou « pratique » de la langue étrangère.⁷ L'idée d' « intégration » s'impose en effet dès lors sous deux formes :

- 1) en tant que passage des savoirs sur la langue, fournis par le travail scolaire sur la langue (grammaire et lexique), à des savoir-faire en langue, c'est-à-dire à l'usage de la langue en classe et en société comme moyen de communication et d'action.
- 2) en tant que dispositif d'enseignement-apprentissage dans les différents domaines – compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture – de manière :
 - (a) à les travailler séparément (par une série d'exercices de repérage, conceptualisation, application et entraînement sur un même point de grammaire un même centre d'intérêt lexical, par ex.) ;
 - (b) à les mettre en synergie (un travail premier sur le lexique va servir ensuite à la compréhension d'un document oral ; un travail en expression écrite va mobiliser le lexique et la grammaire introduits auparavant ; etc.) ;
 - (c) pour finalement les (faire) « intégrer » dans une production personnelle des élèves (par ex. par la rédaction d'un texte, qui va demander en particulier le réemploi du lexique et de la grammaire travaillés précédemment) : on considère en didactique des langues-cultures qu'une structure grammaticale, un paradigme verbal, des mots de lexique ont été intégrés dans la compétence d'un élève (qu'il est parvenu à les « assimiler », à se les « approprier ») lorsqu'il est capable de les réutiliser (ou « réemployer ») spontanément dans une situation nouvelle de communication et d'action.

Ce dispositif est l' « unité didactique », appelée pendant longtemps « leçon »⁸ : c'est donc un dispositif qui vise à la fois l' « intégration » des différents domaines d'apprentissage (c'est le versant « enseignement » du concept), et l'intégration des contenus de ces différents domaines dans une production langagière personnelle de l'élève (c'est le versant « apprentissage » du même concept).

Or le processus d'intégration didactique dans l'unité didactique est soumis, du moins en didactique des langues-cultures, à une double contrainte :

- 1) il faut que sa durée soit assez longue pour permettre un travail spécifique dans chacun des domaines, qui relève de stratégies d'enseignement et d'apprentissage spécifiques ;
- 2) il faut que sa durée soit assez courte pour que les élèves n'aient pas oublié leurs acquisitions partielles de manière à pouvoir les réemployer conjointement dans une production langagière personnelle.

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/corrigé-dossier-n-4/.

⁷ On pourra, pour se rendre compte de l'importance de ce concept en didactique des langues-cultures, faire une recherche sur l'expression « intégration didactique » dans l'ensemble du texte de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), en faisant défiler une à une les très nombreuses occurrences.

⁸ Sur l'unité didactique, ses fonctions et l'évolution de son principe de cohérence au cours de l'évolution historiques des méthodologies, on pourra consulter l'article intitulé « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ? », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.

Le compromis entre ces deux exigences opposées s'est fait de manière très empirique, mais il s'est maintenu à l'identique depuis le début du XX^e siècle et dans tous les pays que je connais : il s'est fait sur une unité didactique d'une durée de 10-12 heures pour 5 heures de cours hebdomadaires, ou sur une durée de deux semaines (et donc sur un nombre d'heures plus réduit si la fréquence des séquences de cours est plus faible : six heures, par exemple, à raison de trois heures par semaine). Lorsque les inspecteurs algériens pour l'enseignement du français au secondaire ont dû, dans leurs programmations annuelles, préparer au moyen de plusieurs « séquences » didactiques la « situation d'intégration pédagogique » prévue dans la pédagogie de l'intégration et sensée permettre l'intégration des contenus langagiers travaillés pendant le mois, les deux mois voire parfois même les trois mois antérieurs, ils ont tout naturellement conçu des « séquences » d'une durée d'environ douze heures. Et ils ont conçu chacune de ces séquences pour assurer l'« intégration partielle » des contenus qui devaient par la suite être tous intégrés conjointement dans la « situation d'intégration pédagogique » finale prévue par la pédagogie de l'intégration : ce fait, *mécaniquement*, a donné à chacune de ces séquences le statut de l'unité didactique « classique » en enseignement-apprentissage des langues-cultures, et lui en a attribué toutes les fonctions... et la durée.

2.3. Les effets pervers de la pédagogie de l'intégration sur la didactique des langues-cultures

Le phénomène indiqué ci-dessus a produit trois grands effets pervers :

1) L'innovation étant prise en charge uniquement par la pédagogie (au moyen de l'introduction de la « situation d'intégration pédagogique »), les traditions didactiques de chaque langue n'ont pas été questionnées : les principes didactiques et la structure de l'unité didactique, cadre premier de l'intégration, sont restés inchangés. Or, dans l'enseignement du français au secondaire, le moindre début de réflexion sur l'innovation didactique nécessaire pour assurer la réalisation de projets par les élèves aurait amené, au minimum, à réexaminer la méthodologie en place au regard de celles qui lui ont succédé en didactique des langues-cultures depuis un demi-siècle, depuis les années 1970 : l'approche communicative, les méthodologies plurilingues, la perspective actionnelle⁹. Dans l'enseignement du français, en particulier, cette réflexion aurait amené à questionner la permanence d'une méthodologie qui est restée très influencée par la didactique française du français langue maternelle, avec un poids énorme attribué à l'étude et à la production de textes sur la base de sa première grammaire spécifique, appelée précisément « grammaire textuelle ».¹⁰

2) Cette absence d'innovation dans la conception de l'unité didactique a été d'autant plus dommageable que sa mise au service d'une situation finale d'intégration de type « projet pédagogique » aurait exigé de modifier sa conception. Dans l'enseignement du français au secondaire, le traitement didactique des documents en est resté à la seule « logique document » traditionnelle (héritière de l'explication de textes à la française, basée sur le commentaire scolaire des textes et la grammaire textuelle¹¹), alors que ce traitement didactique des documents aurait dû intégrer les deux nouvelles logiques adaptées à la démarche de projet, la « logique documentation » (on recherche dans les textes les seules informations intéressantes pour le projet), et, pour les textes littéraires, la « logique sociale » (on propose aux élèves, de manière réelle ou simulée, des activités telles que celles qui sont réalisées dans le champ social pour la diffusion et promotion de la littérature). La formation des élèves à une pratique orale de la langue aurait exigé, en outre, qu'au moins une partie des documents proposés – ou que les mêmes documents – soit exploitée en tant que prétextes pour mettre en place des interactions

⁹ Voir « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.

¹⁰ Depuis quelques années, en français langue maternelle, l'intérêt s'est déplacé vers la « grammaire des genres » ; c'est le cas plus récemment en FLE : cette grammaire apparaît en effet comme particulièrement adaptée à la perspective actionnelle, le « genre » correspondant précisément à l'inscription de l'action sociale dans la forme textuelle (cf. « Modèle des différents types de grammaire en DLC », point 5 « La grammaire des genres », avec sa note 1, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/. [Note de juillet 2019]

¹¹ Voir la première méthodologie, la « méthodologie active », dans le schéma cité à la note précédente.

langagières entre eux : c'est la « logique support », caractéristique de l'approche communicative.¹²

3) La pédagogie de l'intégration propose une situation d'intégration beaucoup trop tardive par rapport aux contraintes de l'apprentissage des langues-cultures. Cet apprentissage est en effet soumis constamment, surtout en milieu scolaire, à un phénomène dit de « déperdition des acquis » si important qu'on a mis en œuvre dans cet enseignement, depuis longtemps, deux formes de progressions non linéaires : en spirale, et en écho. Il apparaît proprement *aberrant*, pour tout didacticien des langues-cultures, que l'intégration finale – celle où l'apprenant mobilise dans une action sociale tous ses savoirs antérieurement acquis –, soit reportée un mois, voire deux et parfois même trois mois après le moment d'apprentissage de ces savoirs : comme nous l'avons vu plus haut, l'intégration se fait traditionnellement dans cette discipline à la fin d'une douzaine d'heures d'apprentissage, ou de deux semaines au maximum. Les « situations d'intégration partielles » imaginées à la fin de chaque séquence ne règlent pas le problème, parce que leur logique reste celle d'une progression linéaire.

Les enseignants de langue-culture qui, en Europe, introduisent des projets de longue durée (plus d'un mois) dans un enseignement scolaire par ailleurs « classique », choisissent généralement de les conduire en parallèle avec un enseignement par unités didactiques, de manière à conduire ces projets selon leur temporalité propre sans que celle-ci interfère avec la temporalité différente des unités didactiques ; et ce type de conduite est indispensable s'ils doivent ou veulent continuer par ailleurs à utiliser un manuel, tous les manuels de langue étant forcément conçus par unités didactiques. Des passerelles et des synergies peuvent certes être organisées entre les unités didactiques et les projets pédagogiques, mais il n'est pas possible, sans dommages pour les unes comme pour les autres, d'imposer aux unes la logique des autres, comme cela s'est fait dans la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration.¹³ En particulier, le projet pédagogique vise par nature plus la mobilisation des élèves (leur motivation au moyen d'actions sociales en partie décidées et conduites par eux-mêmes) que la mobilisation des ressources (le réemploi des formes langagières introduites précédemment), et ne relève pas, de ce fait, des mêmes critères d'évaluation.

3. La perspective actionnelle, une version de la pédagogie de projet adaptée aux spécificités de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures

3.1. L'origine de la perspective actionnelle

La « perspective actionnelle » (désormais « PA ») est une nouvelle cohérence méthodologique globale qui tire son origine de la prise de conscience, dans les années 1990 en Europe, du fait que les sociétés y sont devenues multilingues et multiculturelles, et que la formation aux langues-cultures non maternelles doit par conséquent viser la formation d'un « acteur social » dans ce type de société. Or la compétence centrale, « stratégique », d'un tel acteur, n'est plus l'interaction communicative (la capacité à parler avec les autres, même si elle reste indispensable, bien entendu), mais la **médiation** (la capacité à servir d'intermédiaire langagier et culturel entre des personnes de langues et de cultures différentes). Ce n'est donc pas un hasard si cette nouvelle « activité langagière » apparaît dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais « CECRL », 2001), dans lequel le Conseil de l'Europe fixe pour la première fois à l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures étrangères cette nouvelle finalité de formation d'un acteur social « dans une Europe multilingue et multiculturelle » ; et si c'est dans ce même document qu'apparaissent deux nouvelles

¹² Sur ces différentes « logiques documentaires », on pourra consulter l'article intitulé « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/. Ces logiques sont reprises partiellement, et illustrées d'exemples, dans les articles [2014c](#) et [2014q](#) disponibles dans la même rubrique de mon site (www.christianpuren.com/mes-travaux/).

¹³ On peut interpréter historiquement l'élaboration et l'imposition de cette pédagogie de l'intégration comme une prise de pouvoir des pédagogues sur les didacticiens des disciplines, les didactiques se retrouvant alors considérées, avec les « situations d'intégration partielle », comme des prestataires de service au profit de la situation d'intégration interdisciplinaire finale gérée uniquement sur la base de principes pédagogiques.

Christian PUREN, « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration »
cohérences méthodologiques, celle des « méthodologies multilingues » et celle de la « perspective actionnelle ».

Cette formation d'un acteur social en langue(s)-culture(s) étrangère(s) implique en effet deux types de finalités.

1) Cet acteur social doit **savoir cohabiter** avec les autres citoyens de langues-cultures entièrement ou partiellement différentes, ce « savoir-vivre ensemble » étant défini comme une « compétence plurilingue et pluriculturelle ». Cette première finalité est actuellement prise en compte, en didactique des langues, par trois grands types disponibles de « méthodologies plurilingues » adaptées à des publics différents :

– l'« *éveil aux langues* », dans l'enseignement primaire : il s'agit de sensibiliser les enfants à des langues et cultures différentes, à commencer, si c'est le cas, par les différentes langues parlées dans les familles des élèves ou dans les pays d'origine de ces familles ;

– la « *didactique intégrée* », dans l'enseignement secondaire, où les élèves apprennent simultanément plusieurs langues, dont leur langue maternelle : il s'agit de tirer profit pour l'apprentissage de chaque langue des savoirs et savoir-faire transversaux d'apprentissage, ceux qui doivent être mobilisés quelle que soit la langue-culture que l'on apprend ;

– la *méthodologie de « l'intercompréhension »* dans l'enseignement aux adultes : il s'agit d'exploiter leurs compétences déjà acquises dans deux langues voisines (par exemple le français et l'espagnol) pour leur donner simultanément une compétence (généralement de compréhension écrite) dans plusieurs autres langues (dans l'exemple choisi, ce seront d'autres langues néolatines : l'italien, le portugais, le catalan, le roumain, etc.).¹⁴

2) Cet acteur social doit aussi **savoir co-agir** avec les autres pour « faire société » avec eux (dans le domaine public) et pour travailler avec eux (dans le domaine professionnel). C'est plus précisément cette finalité qui est prise en compte dans la PA.

Les deux finalités impliquent, aussi bien l'une que l'autre, que les élèves soient formés à agir comme des médiateurs langagiers et culturels.¹⁵

3.2. Les caractéristiques de la perspective actionnelle

Pour se limiter à l'essentiel par rapport à la thématique du présent article, et en les présentant de manière forcément très schématique, ces caractéristiques de la PA sont les suivantes :¹⁶

3.2.1. L'activité d'apprentissage (ou « scolaire ») de référence – celle qui est visée à la fin de chaque unité didactique – a toujours été, tout au long de l'histoire de la didactique des langues-cultures, en relation d'homologie maximale avec l'activité d'usage (ou « sociale ») de référence, à savoir ce qu'on veut que l'élève soit capable de faire en langue-culture étrangère à la fin de sa scolarité. À partir du moment où cette activité sociale est l'agir citoyen et professionnel dans un environnement multilingue et multiculturel, l'activité scolaire qui s'impose immédiatement comme activité de référence est le « projet pédagogique », tel qu'il est conçu dans ladite « pédagogie de projet ».

¹⁴ Sur cette question des seules mises en œuvre concrètes actuellement disponibles du plurilinguisme dans les salles de classe, je me range entièrement à l'avis du didacticien de FLE Bruno MAURER dans « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in : DEFAYS Jean-Marc et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruxelles, EME, 2015. Voir aussi le schéma référencé *supra* dans la note 9, p. 5 : « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », commentaire n° 3, p. 2, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052.

¹⁵ Voir à nouveau le schéma référencé *supra* dans la note 9, p. 5.

¹⁶ La PA a fait l'objet de nombreuses publications sur mon site www.christianpuren.com depuis une quinzaine d'années. Pour choisir un parcours personnel de (re)lecture parmi tous ces textes, on pourra consulter le document intitulé « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle » (www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c). Sa première publication date de 2011, mais il est régulièrement mis à jour.

3.2.2. Dans la méthodologie antérieurement dominante – l'approche communicative – il y avait une rupture fondamentale entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage, dans la mesure où l'on voulait former des élèves capables plus tard de communiquer à l'étranger en langue étrangère avec des étrangers, alors qu'ils se trouvaient en classe entre natifs d'une même langue. D'où l'importance de la simulation dans cette méthodologie : dans l'activité terminale de chaque unité didactique, on demandait aux élèves de faire comme s'ils étaient à l'étranger et qu'ils devaient communiquer avec des étrangers, voire qu'ils étaient des étrangers eux-mêmes parlant cette langue étrangère comme des natifs.

Dans la perspective actionnelle au contraire, il y a homologie entre la société extérieure multilingue et multiculturelle dans laquelle on veut préparer les élèves à agir, et la microsociété classe : celle-ci est en effet un milieu naturellement multilingue (il y a au moins la coprésence de la langue source et de la langue cible) et multiculturel (il y a au moins d'un côté la culture d'enseignement, la culture de l'adulte enseignant et la culture citoyenne à laquelle il doit former les élèves, et de l'autre la culture d'apprentissage et la culture des enfants et adolescents (en fait toujours elles-mêmes plurielles). La didactique des langues-cultures se retrouve donc désormais à appliquer le principe fondamental de la pédagogie de projet, suivant lequel le meilleur moyen pour former les élèves à la citoyenneté est de les faire agir comme de véritables citoyens dans la vraie société qu'est leur classe, unis pour réaliser leur projet social partagé qui est l'apprentissage collectif de la langue-culture étrangère.

3.2.3. Comme le projet en pédagogie de l'intégration, le projet en PA est aussi un moyen d'intégration des savoirs précédemment travaillés. Mais il s'en différencie fortement par ailleurs pour tenir compte des contraintes et exigences spécifiques de l'apprentissage des langues-cultures :

- a) Chaque unité didactique qui se termine par un véritable projet social.
- b) Ce projet est forcément modeste étant donné le nombre d'heures consacré à chaque unité didactique : c'est un « mini-projet ».
- c) Ce mini-projet est réalisé réellement si les conditions le permettent (le principal critère d'évaluation est alors la réussite de l'action) ; s'il le faut, le projet est simplement simulé, mais il l'est alors de manière réaliste : il est conçu et préparé exactement comme s'il devait réellement être réalisé (et le principal critère d'évaluation est alors le degré de réalisme, gage de l'efficacité de l'action si elle était réalisée).
- d) Ce mini-projet est préconçu avec le niveau de directivité nécessaire pour orienter précisément les élèves vers le réemploi des contenus langagiers et culturels présentés et travaillés dans l'unité didactique.

Une fois ces contraintes de base assurées, le concepteur du manuel oTu l'enseignant doit cependant, à l'opposé (il s'agit donc de mettre en place des compromis entre des exigences contraires) :

- 1) proposer pour ce mini-projet une action suffisamment complexe, pour deux raisons convergentes :
 - parce que toute action sociale a un certain niveau de complexité ;
 - pour laisser aux élèves la marge minimale d'autonomie et de responsabilité individuelles et collectives (par groupes et/ou en groupe-classe) nécessaire à leur formation citoyenne à l'agir social.

Le moyen qui s'est imposé pour ce faire dans les manuels actuels de langue-culture est la présentation du mini-projet final sous forme de « scénario actionnel », série de consignes et questions précises (pour guider vers les réemplois visés), correspondant à des tâches successives (pour assurer le guidage de l'action complexe) et proposant des choix à effectuer par l'ensemble de la classe et/ou par groupes (pour assurer la marge

d'autonomie souhaitée).¹⁷ On peut considérer qu'une unité didactique en perspective actionnelle doit nécessairement, pour en respecter les principes :

- exiger des élèves, dès le début de l'unité ou à défaut au début du scénario final, à au moins une décision collective (du groupe-classe) portant sur la conception du mini-projet (ou sur les variantes du projet s'il y a alors différenciation des actions par groupes) ;
- mettre en œuvre, au moins sur une partie des documents (proposés par le manuel ou l'enseignant et/ou par les apprenants), la logique documentation (cf. *supra* point 2, p. 5) ;
- se terminer par un résultat ou une production assumés par l'ensemble de la classe (par exemple les élèves votent pour la meilleure des productions par groupes, ou exploitent ces différentes productions pour une production collective, ou prennent une décision commune au vu de ces productions, ou rédigent une version commune, etc.).

2) ne pas se priver du recours à d'autres approches qui permettent de maintenir la motivation des élèves en variant les tâches et actions et en faisant appel chez eux :

- à des « instances » d'apprentissage autres que l'intelligence, l'acquisition d'automatismes par la répétition intensive et l'imprégnation par bain linguistique : l'imagination, la créativité, la fantaisie, le ludique, le corps, l'émotion,...¹⁸
- et en ayant recours pour cela à d'autres types de supports : les jeux, les chansons, le théâtre, la science-fiction,...

Ces autres approches peuvent être regroupées sous l'appellation de « méthodologies expérientielles », dans le sens où elles se concentrent autant sur la langue apprise que sur *la qualité de l'expérience d'apprentissage*¹⁹. Lorsque l'une ou l'autre de ces instances et/ou l'un ou l'autre de ces supports sont utilisés de manière exclusive et systématique, il s'agit de méthodologies dites « non conventionnelles », incompatibles avec le système scolaire.²⁰ Mais il est toujours possible et souhaitable d'en combiner plusieurs avec les approches conventionnelles ; cela est même indispensable dans l'enseignement aux jeunes enfants.

3.2.4. Le (mini-)projet comme outil d' « intégration méthodologique »

C'est le troisième sens que la didactique des langues-cultures attribue au concept d' « intégration » : parce qu'il a un certain niveau de complexité, le projet terminal de l'unité didactique amène, pour y préparer les élèves, à « intégrer » dans celle-ci des éléments empruntés aux différentes méthodologies disponibles (voir plus haut les différentes « logiques documentaires », et ci-dessus la combinaison entre des approches conventionnelles et non conventionnelles) ; et même à prévoir, au cours de l'unité didactique, des activités conduites suivant l'une ou l'autre des méthodologies et approches disponibles.²¹

¹⁷ Voir la définition et des exemples de « scénario » dans le document, déjà cité plus haut, « Le champ sémantique de l'agir en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

¹⁸ Voir le document « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.

¹⁹ Ces « méthodologies expérientielles », qui répondent à un autre enjeu aussi constant que fondamental de l'enseignement des langues-cultures, qui est de susciter et maintenir la motivation des apprenants en leur proposant un environnement d'apprentissage le plus dynamique et significatif possible, ont été rajoutées récemment au schéma cité plus haut (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/). Voir aussi, à la suite de ce schéma, le commentaire n° 5, p. 3.

²⁰ Voir « "My taylor is different!" : "Approches différentes" et didactique plurielle des langues ». *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv. 1999, Paris :EDICEF, pp. 187-191, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/.

²¹ Voir l'exemple concret d'un projet fonctionnant comme « intégrateur méthodologique » dans le document intitulé « Un exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/. Sur la nécessité d'emprunter des éléments (appelés « objets », terme emprunté à l'informatique, qui parle d'élaboration de nouveaux logiciels en partie par reprise d' « objets », c'est-à-dire de parties de code déjà écrites et utilisées

Cette élaboration méthodologique diversifiée s'effectue par combinaison (avec différents dosages entre méthodologies différentes) et articulation (avec différents scénarios méthodologiques) au sein de l'unité didactique en fonction de tous les paramètres de l'environnement d'enseignement-apprentissage – les élèves, les finalités et objectifs institutionnels, la progression curriculaire, les intentions et les buts de l'enseignant, les supports utilisés, les conditions d'enseignement, etc. Cette élaboration constitue à mon avis *la seule véritable innovation didactique actuellement disponible*, par nature « plurielle », tant au niveau de la conception des manuels qu'à celui des pratiques de classe – et donc de la formation des formateurs d'enseignants et des enseignants eux-mêmes –, pour tenter d'améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage scolaire des langues, qu'elles soient maternelles, nationales ou étrangères.

dans des logiciels existants, cf. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », « Introduction générale », pp. 4-5, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>.