

IUFM de Lorraine

Journée des langues du 9 mai 2007

Christian PUREN

Université de Tallinn (Estonie) et Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@tlu.ee

christian.puren@univ-st-etienne.fr

IUFM de Lorraine

Journée des langues du 9 mai 2007

QUELQUES QUESTIONS IMPERTINENTES

À PROPOS D'UN « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉVÉRENCE »

Christian PUREN

Université de Tallinn (Estonie) et Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@tlu.ee

christian.puren@univ-st-etienne.fr

PLAN DE L'EXPOSÉ

- 1. Les échelles de niveaux de compétence du *Cadre* n'ont pas d'implications didactiques.**
- 2. Perspective actionnelle et didactique scolaire des langues-cultures**
- 3. La perspective actionnelle dans l'histoire des idées**

IUFM de Lorraine
Journée des langues du 9 mai 2007

Christian PUREN
Université de Tallinn (Estonie) et Université de Saint-Étienne
christian.puren@tlu.ee – christian.puren@univ-st-etienne.fr

PLAN DE L'EXPOSÉ

Introduction

1. Les échelles de niveaux de compétences n'ont pas d'implications didactiques.

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

1. un modèle de description de la langue : une grammaire
2. un modèle de description de la compétence langagière
3. un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue / d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive
4. un modèle de description des modes de mise en relation du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement : une méthodologie

2. Perspective actionnelle et didactique scolaire des langues-cultures

2.1 Quel est l'intérêt de la perspective actionnelle en didactique scolaire ?

1. La formation de l'acteur social correspond à la mission éducative de l'enseignement scolaire.
2. La perspective actionnelle donne toute son importance à la culture : une action sociale est forcément située culturellement et « culturelle productive ».
3. La perspective actionnelle est en phase avec le nouvel objectif social de référence au niveau européen : travailler ensemble en langue étrangère.
4. La perspective actionnelle a des implications didactiques immédiates et intéressantes [voir point 2.2 ci-dessous]

2.2 Quelques implications didactiques

1. Généraliser la pédagogie du projet
2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action et non plus seulement de communication.
3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.
4. Mettre les différences « compétences langagières » (CO/CI/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.

2.3 Quelques complications didactiques

1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ? (voir photocopie n° 2)
2. Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ? [voir photocopie n° 3]
3. Comment articuler évaluation de la compétence pragmatique et évaluation de la compétence linguistique ?
4. Comment évaluer l'action sociale et la compétence culturelle ?

3. La perspective actionnelle dans l'histoire des idées

- L'approche actionnelle et le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action
- L'entreprise tayloriste, les « machines à enseigner » et la pédagogie par objectifs
- L'entreprise « orientée projet » et la perspective actionnelle

Conclusion

Bibliographie [voir photocopie n° 4]

Plan détaillé de l'exposé :
PHOTOCOPIE N° 1

BIBLIOGRAPHIE DE RÉFÉRENCE

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul. 1995. *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Education (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 192 p.

BOURGUIGNON Claire. 2006. « La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence ». Conférence à l'Assemblée générale de l'APLV, Marseille, décembre 2006. http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=655&var_recherche=bourguignon+

– 2007. « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action ». Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'AG de la Régionale de l'APLV de Grenoble. http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=865&var_recherche=bourguignon+

BOURGUIGNON Claire, DELAHAYE Philippe, PUREN Christian. *Évaluer dans une perspective actionnelle : le Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre : Éditions Belbopur, 2007, 165 p. [Commandes à l'adresse claire.bourguignon@rouen.iufm.fr].

BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Quadrige »), éd. 2005 [1^e éd. 1990], 351 p.

DELAHAYE Philippe. 2006. « Perspective actionnelle et évaluation : le Diplôme de Compétence en Langue ». Conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille. <http://www.aplv-languesmodernes.org/recherche.php?recherche=Delahaye+>

DCL (Diplôme de Compétence en langue). Site officiel : <http://www.d-c-l.net>

GAREL Gilles. 2004. « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n° 74, décembre, pp. 77-89. <http://www.anales.org/qc/2003/qc74/garel77-90.pdf> consulté le 3/12/2006.

LE BOTERF Guy. 2001. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.

LOLIPOP, Language On-line Portfolio Project. <http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/116998>

MOUVEMENT FREINET, Secteur langues : <http://freinet.org/icem/langues/>

PUREN Christian. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n°3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71.

– 2002. « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures », Université de Strasbourg, 29 novembre 2002, vidéoconférence. <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren>

– 2005. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 437, novembre, pp. 41-44.

– 2006. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? », septembre, http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=30

– 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », octobre 2006, http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=389

– 2006. *Le Français dans le Monde*. Paris : EDICEF

- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », n° 347, sept.-oct., pp. 37-40.
- « Les tâches dans la logique actionnelle », n° 347, sept.-oct., pp. 80-81.
- « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». n° 348, nov.-déc., pp. 42-44 et fiche pédagogique p. 91.

– 2007 (à paraître). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de filología francesa* (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica). À paraître aussi sur le site de l'APLV, www.aplv-languesmodernes.org

– [Cette présentation] Formes possibles de mise en œuvre de la perspective actionnelle

- l'intégration didactique à partir et à propos d'une tâche : <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- le scénario : <http://www.d-c-l.net> et BOURGUIGNON Claire 2007
- le projet en simulation : <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>
- le projet réel : <http://freinet.org/icem/langues>

ROPÉ Françoise, TANGUY Lucie, (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

ROSEN Évelyne. 2007, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : CLE international, collection « Didactique des langues étrangères ».

Bibliographie de référence :

PHOTOCOPIE N° 4

PLAN DE L'EXPOSÉ

- 1. Les échelles de niveaux de compétence du *Cadre* n'ont pas d'implications didactiques.**

C'est un Cadre « de référence » qui fait lui-même référence... à quoi ?

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

- 1.** un modèle de description de la langue : une grammaire ;
- 2.** un modèle de description de la compétence langagière ;
- 3.** un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue ou d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive ;
- 4.** un modèle de description des modes de mise en relation du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement : une méthodologie.

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

1. un modèle de description de la langue : une grammaire ;

5.2.1.2 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.** (*je souligne*)

CECRL, p. 89.

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

- 1.** un modèle de description de la langue : une grammaire ;
- 2.** un modèle de description de la compétence langagière ;

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 elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation.

CECRL, p. 23

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

- 1.** un modèle de description de la langue : une grammaire ;
- 2.** un modèle de description de la compétence langagière ;
- 3.** un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue / d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive ;

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. *(je souligne)*

Quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère :

- 1.** un modèle de description de la langue : une grammaire ;
- 2.** un modèle de description de la compétence langagière ;
- 3.** un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue / d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive ;
- 4.** un modèle de description des modes de mise en relation du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement : une méthodologie.

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.** *(je souligne)*

CECRL, p. 110.

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser.

CECR 2001, « Avertissement », p. 4.

La répartition de **la progression des apprentissages** en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

B.O. n° 31 du 1^{er} septembre 2005

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

B.O. n° 31 du 1^{er} septembre 2005

La répartition de **la progression des apprentissages** en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

B.O. n° 31 du 1^{er} septembre 2005

La référence constante aux échelles de compétence du CECRL dans les manuels et les classes n'est-elle pas en train d'y imposer un *remake*, en didactique scolaire des langues étrangères, de la « pédagogie par objectifs ? »

Cette pédagogie rationaliste [la pédagogie par objectifs] a voulu trop réduire la complexité et les aléas d'une pratique à la simplicité langagière d'une formulation d'objectifs. Elle a de ce fait montré ses limites que nous pourrions résumer en quatre principaux points :

- en rationalisant le processus de formation, les objectifs pédagogiques risquent d'atomiser l'acte d'apprentissage ;

- par la détermination autoritaire à laquelle souvent ils donnent lieu, les objectifs pédagogiques relèvent plus d'une logique de l'enseignement que de celle de l'apprentissage ;

- la pédagogie par objectifs prend très peu en compte la dimension temporelle de la formation, notamment l'expérience des stagiaires ;

- la formulation des objectifs est écartelée entre deux tentations extrêmes : devenir tyrannique pour l'action pédagogique à venir ou n'en rester qu'à un jeu formel de langage coupé de la pratique.

C'est sans doute en réaction contre l'échec de la pédagogie par objectifs qu'est réapparue la pédagogie du projet, un demi-siècle après le travail de ses pionniers. (pp. 191-192)

BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Quadrige »), éd. 2005 [1^e éd. 1990], 351 p.

PLAN DE L'EXPOSÉ

- 1. Les échelles de niveaux de compétence du *Cadre* n'ont pas d'implications didactiques.**
- 2. Perspective actionnelle et didactique scolaire des langues-cultures**

LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE »

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. *(je souligne)*

CECRL, pp. 10-11.

Voir : PUREN Christian. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct., pp. 37-40. Paris: EDICEF.

PLAN DE L'EXPOSÉ

1. Les échelles de niveaux de compétence du *Cadre* n'ont pas d'implications didactiques.

2. Perspective actionnelle et didactique scolaire des langues-cultures

a) Intérêt de la perspective actionnelle

b) Implications didactiques

c) Complications didactiques

Quel est l'intérêt de la perspective actionnelle en didactique scolaire ?

1. La formation de l'acteur social correspond à la mission éducative de l'enseignement scolaire.

Quel est l'intérêt de la perspective actionnelle en didactique scolaire ?

1. La formation de l'acteur social correspond à la mission éducative de l'enseignement scolaire.
2. La perspective actionnelle donne toute son importance à la culture : une action sociale est située culturellement et « culturellement productive ».

Voir : PUREN Christian. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n°3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71.

Quel est l'intérêt de la perspective actionnelle en didactique scolaire ?

1. La formation de l'acteur social correspond à la mission éducative de l'enseignement scolaire.
2. La perspective actionnelle donne toute son importance à la culture : une action sociale est située culturellement et « culturellement productive ».
3. La perspective actionnelle est en phase avec le nouvel objectif social de référence au niveau européen : travailler ensemble en langue étrangère.

Voir : PUREN Christian. 2002. « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures », Université de Strasbourg, 29 novembre 2002, vidéoconférence.
<http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren>

Quel est l'intérêt de la perspective actionnelle en didactique scolaire ?

1. La formation de l'acteur social correspond à la mission éducative de l'enseignement scolaire.
2. La perspective actionnelle donne toute son importance à la culture : une action sociale est située culturellement et « culturellement productive ».
3. La perspective actionnelle est en phase avec le nouvel objectif social de référence au niveau européen : travailler ensemble en langue étrangère.
- 4. La perspective actionnelle a des implications didactiques immédiates et intéressantes.**

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action.**
- 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus seulement de communication.**
- 3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.**
- 4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CE/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.**
- 5. Mettre en œuvre en classe de langue des activités de médiation entre diverses langues, et non plus seulement de communication en langue étrangère.**

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action

Différentes formes possibles de mise en œuvre de la perspective actionnelle :

a) *l'intégration didactique à partir et à propos d'une tâche centrale*

voir par ex. : <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

b) *le scénario*

voir par ex. <http://www.d-c-l.net> et BOURGUIGNON Claire 2007

c) *le projet en simulation*

voir par ex. <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>

d) *le projet réel*

voir par ex. <http://freinet.org/icem/langues>

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action.**
- 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus de l'unité de communication.**

2e leçon : La maison
4e leçon : L'appartement
6e leçon : La famille

9e leçon : À la fenêtre
10e leçon : Dans l'ascenseur
11e leçon : Dans la rue
20e leçon : À la poste
25e leçon : Au café
26e leçon : À l'hôtel
27e leçon : Au restaurant

14e leçon : En rangeant l'armoire
21e leçon : Mme Thibaut fait ses courses
22e leçon : M. Robin achète son journal

CRÉDIF, *Voix et Images de France*. Paris, CRÉDIF-Didier, 1961

Voir : PUREN Christian. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct., pp. 37-40. Paris: EDICEF.

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action.**
- 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus seulement de communication**
- 3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.**

L'entrée par les tâches dans une certification orientée action

1. Tâches → 2. Domaines → 3. Documents

Un «scénario d'évaluation»

1) collecter des informations	CE, CO	doc. écrits / oraux informatifs
2) les compléter au téléphone	CO / EE	notes personnelles
3) discuter du projet en présenciel	interaction orale	
4) rédiger le projet	EE	

Diplôme de Compétence en langues (DCL, 1994), <http://www.d-c-l.net>

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action.**
- 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus seulement de communication**
- 3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.**
- 4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CE/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.**

Un exemple : l'évaluation de la compréhension dans le DCL (<http://www.d-c-l.net>)

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	-collecter des informations à partir de documents écrits -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	-collecter des informations à partir de documents sonores et visuels -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

BOUGUIGNON Claire, DELAHAYE Philippe, PUREN Christian,
*Évaluer dans une perspective actionnelle : le Diplôme de
Compétence en Langue*. Le Havre : Editions Belbopur, 2007,
165 p.

claire.bourguignon@rouen.iufm.fr

QUELQUES IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action.**
- 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus seulement de communication.**
- 3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.**
- 4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CE/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.**
- 5. Mettre en œuvre en classe de langue des activités de médiation entre diverses langues, et non plus seulement de communication en langue étrangère.**

4.4.4.1 Médiation orale

Parmi les activités de médiation orale on trouve, par exemple :

- interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)
- interprétation non formelle
- pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.
- de visiteurs étrangers dans son propre pays
- de locuteurs natifs, à l'étranger
- dans des situations de négociation et des situations mondaines
- de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.

4.4.4.2 Médiation écrite

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).

QUELQUES COMPLICATIONS DIDACTIQUES

- 1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ?**
- 2. Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ?**
- 3. Comment articuler évaluation de la compétence pragmatique et évaluation de la compétence linguistique ?**
- 4. Comment évaluer l'action sociale et la compétence culturelle ?**

QUELQUES COMPLICATIONS DIDACTIQUES

1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ?

MODÈLES COGNITIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

	1	2	3	4	5	6	7
Modèle	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	CONSTRUCTION	PROACTION
Modèle didactique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communautaire"	"approche cognitive"	« perspective actionnelle » / pédagogie du projet
Paradigme	indirect Parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1→ L2.	<i>paradigme direct</i> Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.		<i>paradigme béhavioriste</i> Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	<i>paradigme direct</i> Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.	<i>paradigme constructiviste</i> Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquis de cette langue.	<i>paradigme direct</i> Parler une L2 c'est simultanément penser et travailler avec d'autres en L2.
Postulat cognitif : apprendre une langue étrangère, c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente	s'imprégner progressivement de la langue	... s'entraîner à penser et à parler en langue étrangère	montrer des automatismes langagiers	... s'entraîner à penser et à parler en langue étrangère	... conduire un processus permanent de construction/ déconstruction/ reconstruction personnelles de son interlangue (<i>paradigme du contact</i>)	-
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les "exercices directs" en langue étrangère				... la réflexion sur la langue ("conceptualisation") des apprenants à partir de leurs propres productions.	... la réalisation d'actions collectives
Activités de référence	thèmes d'application	activités de compréhension	-activités langagières variées à partir de documents -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations à partir des productions des élèves	projets
Postulat pédagogique	L'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	L'élève apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L'élève apprend en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en langue étrangère.	L'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L'élève apprend au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	L'élève apprend par essais-erreurs et construction personnelle de son propre savoir	L'élève apprend en réalisant des actions (agir d'usage) en langue étrangère
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue	s'investir dans des actions communes en classe et hors classe

QUELQUES COMPLICATIONS DIDACTIQUES

- 1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ?**
- 2. Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ?**

TYPOLOGIE DES ORIENTATIONS DE L'AGIR (TP)

ORIENTATION	CRITÈRE D'ÉVALUATION
langue	correction de la forme
processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
communication	efficacité dans la transmission de l'information
résultat	obtention de l'effet recherché
produit	qualité de la réalisation en termes d'adéquation culturelle du rapport forme/sens
projet	aboutissement réussi de l'action
procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Exemple : consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

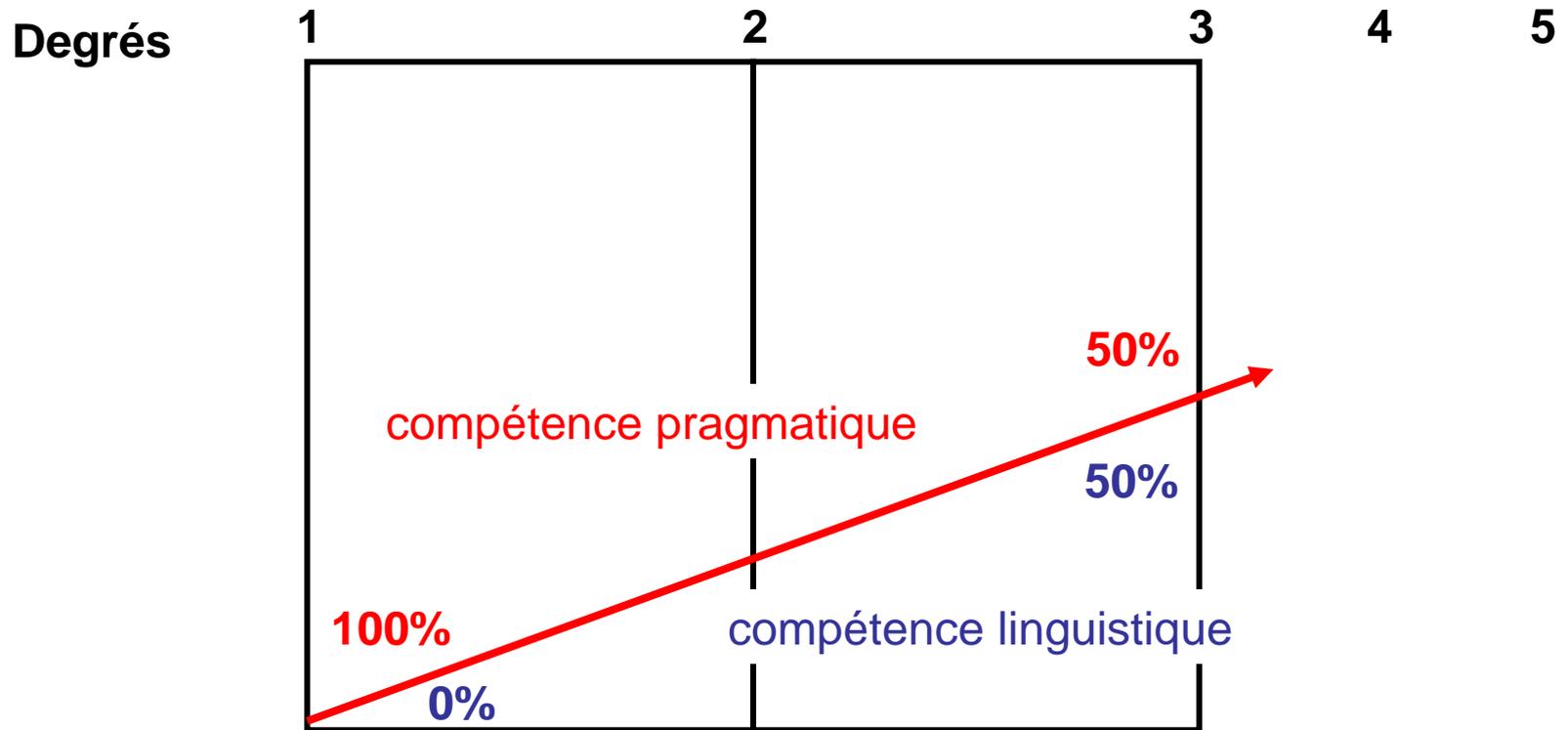
DISPOSITIF	CONSIGNE	ORIENTATION DE L'AGIR
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2	Réécrivez cette notice en passant de la 2 ^e personne du pluriel (vouvoiement) à la 2 ^e personne du singulier (tutoiement).	langue
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	processus
3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication
4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose	résultat
5. On fournit aux élèves une notice en L1 et plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	produit
6. On fournit aux élèves la notice ainsi que le matériel correspondant.	La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter. [Après discussion collective, les élèves décident : a) de faire une première traduction en L2 à partir de la notice en L1 ; b) de tester leur notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2 ; c) de proposer à leur commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.]	projet
7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-dessous.	procédure

PHOTOCOPIE N° 3

QUELQUES COMPLICATIONS DIDACTIQUES

- 1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ?**
- 2. Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ?**
- 3. Comment articuler évaluation de la compétence pragmatique et évaluation de la compétence linguistique ?**

RAPPORTS ENTRE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PRAGMATIQUE ET LINGUISTIQUE DANS LE DCL



BOUGUIGNON C., DELAHAYE Ph., PUREN Ch. 2007, p. 51

QUELQUES COMPLICATIONS DIDACTIQUES

1. Comment intégrer le nouveau modèle cognitif ?
2. Comment intégrer la nouvelle configuration didactique ?
3. Comment articuler évaluation de la compétence pragmatique et évaluation de la compétence linguistique ?
4. Comment évaluer l'action sociale et la compétence culturelle ?

LOLIPOP - Language On-line Portofolio Project

Synopsis

The focus of this project is the creation of a multilingual, on-line, interactive version of the European Language Portfolio with an enhanced intercultural dimension.

LOLIPOP
LANGUAGE ON-LINE PORTFOLIO PROJECT

PLAN DE L'EXPOSÉ

- 1. Les échelles de niveaux de compétence du *Cadre* n'ont pas d'implications didactiques.**
- 2. Perspective actionnelle et didactique scolaire des langues-cultures**
- 3. La perspective actionnelle dans l'histoire des idées**

PUREN Christian. 2007 (à paraître). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de filología francesa* (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica).

Republication prévue sur le site de l'APLV :

www.aplv-languesmodernes.org

Thèse n° 1 : *La conception des ruptures historiques et des passages entre configurations didactiques différentes se fonde à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.*

- La méthodologie directe et la révolution politique
- La méthodologie active et le réformisme politique
- La méthodologie audiovisuelle et la révolution technologique
- L'approche communicative et la révolution de l'information et de la communication
- L'éclectisme et le post-modernisme
- **L'approche actionnelle et le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action**

L'action implique autre chose que la simple communication.

La révolution du travail collaboratif

La messagerie électronique est devenue dans la très grande majorité des entreprises le seul outil de collaboration utilisé par les employés. Mais la messagerie n'est pas un outil de collaboration, c'est un outil de communication.

Oodrive-Mayetic, « Présentation », <http://www.mayetic.com>

L'action avec d'autres est la condition d'une véritable compréhension interculturelle.

La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers **un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif**, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles. (je souligne)

Jacques DEMORGON, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, 2005. Paris : Klincksieck

Thèse 2: Il existe un fort parallélisme entre les conceptions managériales et les conceptions didactiques tout au long de leur évolution historique, dû aux influences simultanées et aux enjeux en partie identiques dans les deux domaines du management et de l'enseignement.

« Enseignement des langues et management d'entreprise :
analyse d'une évolution parallèle des modèles d'innovation »

À paraître sur le site de l'APLV, www.aplv-languesmodernes.org

1. L'entreprise tayloriste, les « machines à enseigner » et la pédagogie par objectifs

2. L'« entreprise communicante » et l'approche communicative

3. L'entreprise « orientée client » et la centration sur l'apprenant

4. L'entreprise « orientée projet » et la perspective actionnelle

1. L'entreprise tayloriste, les « machines à enseigner » et la pédagogie par objectifs

L'arrivée massive du concept de compétence comme structurant des programmes scolaires actuels s'est réalisée en partie pour répondre à une nouvelle demande sociale issue des contraintes du monde de l'entreprise. [...]

Le Boterf (2001) établit un parallélisme entre cette vision du travail en entreprise et le courant pédagogique dominant de l'époque : la pédagogie par objectifs.

JONNAERT Philippe *et al.*, 2004

1. L'entreprise tayloriste, les « machines à enseigner » et la pédagogie par objectifs

2. L'« entreprise communicante » et l'approche communicative

3. L'entreprise « orientée client » et la centration sur l'apprenant

4. L'entreprise « orientée projet » et la perspective actionnelle

Proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus ouverte, conjuguer logique de l'action et apprentissage, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet.

Cependant, de nombreuses critiques ont été faites par des enseignants, des élèves, des parents d'élèves. Certaines d'entre elles portent sur des questions de fond [...], d'autres sont dues aux multiples dérives constatées ici ou là.

- La dérive productiviste
- La dérive techniciste
- La dérive spontanéiste
- **La dérive entre l'idée de thème et l'idée de projet**

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul 1995 (pp. 8-12)

Mettre l'élève en activité, oui, mais jusqu'à quel point ? Avec quel degré d'autonomie et pour quelles fins ?

Le projet est bien une démarche qui débouche sur une forme de transversalité. Laquelle ? Selon quelle cohérence ?

BORDALLO Isabelle & GINESTET Jean-Paul 1995 (p. 13)

Pour conclure...

Question n° 1

Les auteurs du *Cadre* disent eux-mêmes ne pas disposer des quelques grands modèles nécessaires à la conception raisonnée des processus d'enseignement-apprentissage d'une langue, ou ne pas pouvoir les proposer. Le recours constant aux échelles de compétences du *Cadre* voire leur application mécanique pour piloter les processus d'enseignement-apprentissage par l'aval, par les compétences terminales visées, ne risquent-ils pas par conséquent de réactiver le projet de la pédagogie par objectifs, nous conduisant à brève échéance aux mêmes dérives et aux mêmes échecs ?

Question n° 2

Le pilotage constant de l'apprentissage par les compétences, qui commence à être mis en place dans les matériels didactiques, aboutit à construire les apprentissages sur ce que l'on appelle en entreprise des « objectifs de production ». On peut comprendre que la société exige de l'école une « obligation de résultats.

Mais à subdiviser et comptabiliser ceux-ci tout au long du processus d'apprentissage, leçon après leçon, ne risque-t-on pas d'imposer à l'école des valeurs telles que, chez les enseignants, une exigence constante d'efficacité définie selon des normes extérieures, et chez les élèves une compétition individuelle permanente ?

Question n° 3

Les groupes de compétences, s'ils suffisent pour se donner bonne conscience, suffiront-ils pour éviter ces risques ?

Question n° 4

La pédagogie par objectifs est incompatible avec la perspective actionnelle et sa pédagogie du projet, pour lesquelles le *Cadre* ne propose aucune forme de mise en œuvre didactique. Or ce sont elles qui sont les plus en accord avec le nouvel objectif social (la langue instrument d'action et non plus seulement de communication) et les plus compatibles avec une didactique spécifiquement scolaire, c'est-à-dire prenant constamment en compte la dimension éducative du projet formatif (en l'occurrence, la formation d'acteurs sociaux).

Pourquoi les échelles de compétences du *Cadre* et ses descripteurs ont-ils pris une telle importance dans les instructions officielles aux dépens d'orientations didactiques plus en accord avec les missions traditionnelles de l'enseignement scolaire ?

Question n° 5

À l'opposé de la pédagogie par objectifs, la perspective actionnelle et la pédagogie du projet sont les orientations didactiques les plus ouvertes, celles qui laissent le plus de champ à l'innovation, les plus exigeantes quant au niveau de compétence des enseignants, celles qui font le plus appel à leur responsabilité professionnelle.

Quelles sont les implications et quelles seront les conséquences d'une stratégie de formation professionnelle centrée, à l'inverse, sur la poursuite d'objectifs de compétence observables chez les élèves ?

Question n° 6

L'harmonisation européenne semble considérée par les responsables ministériels comme une ardente obligation historique dans l'enseignement des langues, alors même que sa mise en œuvre est susceptible d'y provoquer de graves dérives idéologiques, et que dans d'autres domaines – comme les langues et les cultures de l'Europe – c'est au contraire la diversité qui est valorisée.

Au nom de quoi l'harmonisation européenne dans l'enseignement des langues devrait-elle être considérée *a priori* comme une valeur en soi ?

Question n° 7

Pourquoi est-ce que les questions pertinentes, telles que celles-ci, sont si souvent considérées dans notre milieu comme impertinentes ?

1. Si l'on veut se donner un minimum de chances de trouver les bonnes réponses, il faut d'abord se poser les bonnes questions.
2. Le niveau de compétence professionnelle d'un formateur ou d'un enseignant est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes personnelles.

IUFM de Lorraine

Journée des langues du 9 mai 2007

QUELQUES QUESTIONS IMPERTINENTES

À PROPOS D'UN « CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉVÉRENCE »

Christian PUREN

Université de Tallinn (Estonie) et Université de Saint-Étienne (France)

christian.puren@tlu.ee

christian.puren@univ-st-etienne.fr