

L'ACTUALITÉ DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE DANS LE CADRE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : UNE AFFAIRE DE CONSTRUCTION SITUÉE ET FINALISÉE

Par Christian Puren
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

SOMMAIRE

Introduction générale.....	2
1. L'impossible description de l'approche communicative	3
Introduction de la première partie.....	3
1.1. Ouvrages de référence utilisés	3
1.2. Des interprétations multiples	4
1.3. De multiples facteurs de divergences d'interprétation	5
1.3.1 Des différences importantes entre les Niveaux-seuils anglais et français	5
1.3.2. Une méthodologie soumise à un long processus de différenciation et d'évolution	5
1.3.3. Des modèles théoriques différents mobilisés à des moments différents avec des impacts différents	9
1.3.4. L'emprunt de différents modèles praxéologiques	11
1.3.5. De nombreux décalages et contradictions internes et externes	12
Conclusion de la première partie.....	13
2. Le processus de construction d'un modèle adéquat de l'approche communicative	14
Introduction de la deuxième partie	14
2.1. Représentation	14
2.2. Interprétation	15
2.3. Conception	15
2.4. Opérationnalisation : mise au point et mise en œuvre.....	16
2.4.1. L'opérationnalisation initiale du modèle par l'institution	16
2.4.2. L'opérationnalisation du modèle par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme	17
Conclusion de la deuxième partie.....	18
3. Un exemple de démarche pratique de construction d'un modèle adéquat de l'approche communicative :	19
Introduction de la troisième partie	19
3.1. Considérer l'approche communicative comme indispensable,	19
3.2. mais la replacer dans l'ensemble des matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures,	20
3.3. y sélectionner et hiérarchiser les principes de base convenant à ses finalités et objectifs, à l'environnement global d'enseignement-apprentissage et à ses choix stratégiques,	21
3.4. en élaborer une « carte conceptuelle » appropriée,	23
3.5. enfin la mettre en œuvre en articulation et/ou en combinaison avec la perspective actionnelle.	24
Conclusion de la troisième partie	24
Conclusion générale.....	24
Bibliographie de référence	25
Annexe : Matrice de carte conceptuelle de l'approche communicative.....	31

Sigles utilisés tout au long de l'article

- AC : Approche Communicative
- MAO : Méthodologie Audio-Orale
- MAV : Méthodologie Audiovisuelle
- PA : Perspective Actionnelle

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur un exemple particulier d'ingénierie didactique dans le cadre d'une réforme globale de l'enseignement des langues dans un système scolaire déterminé, en l'occurrence l'Algérie, pour la réforme de la méthodologie d'enseignement des langues nationales et étrangères qui y est en cours, axée sur la mise en œuvre de la perspective actionnelle (PA). Mais la maîtrise de l'approche communicative (AC) est indispensable pour mettre en œuvre cette PA, et en l'absence de description unique et cohérente de cette approche, il est indispensable d'en construire un modèle adéquat. L'article propose pour ce faire un processus théorique, une démarche pratique, ainsi que plusieurs outils : un tableau des "Différentes matrices méthodologiques disponibles en didactique des langues-cultures étrangères", à combiner et articuler entre elles ; différentes listes existantes des principes de l'AC à hiérarchiser selon les priorités institutionnelles ; enfin une "Matrice de carte conceptuelle de l'AC" permettant, par ajouts, suppressions et mises en relation de ses éléments, de construire une carte conceptuelle d'une AC en adéquation avec l'environnement global d'enseignement-apprentissage visé (il s'agit donc d'une construction "située") et avec les finalités et objectifs de la réforme (il s'agit donc d'une construction "finalisée"). On retrouvera dans cet article de nombreux concepts de la théorie systémique utilisée pour la présentation du "système général de la recherche en didactique des langues-cultures" (article 2015a et schéma p. 48). Première mise en ligne 5 août 2018. Version anglaise disponible: 2018f-en.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent article porte sur un exemple particulier d'ingénierie didactique dans le cadre d'une réforme globale de l'enseignement des langues dans un système scolaire déterminé.

La première version de ce texte, fortement remaniée ici, a été rédigée en mai-juin 2018 dans le but de fournir quelques idées pour l'élaboration d'un « Référentiel d'apprentissage des compétences de communication et d'action en langues nationales et étrangères » pour le système scolaire algérien. Ce référentiel est à l'intention des rédacteurs des programmes, des formateurs d'enseignants et des concepteurs de manuels ainsi que des enseignants eux-mêmes dans leurs classes, dans le cadre d'une réforme globale de ces enseignements. Il fait suite à plusieurs autres référentiels déjà produits, consacrés aux compétences de compréhension écrite, l'un général, et quatre autres déclinés en différents domaines, dont celui de la communication et celui de l'action¹.

Pour cette réforme de l'enseignement des langues nationales (l'arabe et le tamazight) et étrangères (principalement le français, l'anglais et l'espagnol), le choix des responsables, en termes de méthodologie d'enseignement-apprentissage, s'est porté sur la perspective actionnelle (désormais « PA ») pour deux fortes raisons convergentes :

- Elle leur a paru la méthodologie la plus en accord avec la finalité première qu'ils assignent à l'enseignement des langues, à savoir apporter sa contribution spécifique, à côté des autres disciplines scolaires, à la formation d'un citoyen acteur social engagé dans le « faire société » avec les autres sur la base de valeurs partagées et d'un projet collectif commun.

¹ Les deux autres sont ceux du décodage et de l'expérience littéraire. Les idées que j'expose dans le présent article n'engagent bien entendu que moi-même.

- Elle est orientée vers l'usage social, à l'instar des épreuves de langue des enquêtes PISA, épreuves auxquelles ils ont décidé de faire participer l'Algérie dans le but de confronter régulièrement son système scolaire à des standards internationaux reconnus.

L'expérience concrète d'ateliers d'élaboration de séquences de classe en PA avec des inspecteurs de différentes langues en 2015-2016 a clairement montré, cependant, que cette perspective est difficile à comprendre et impossible à mettre en œuvre à partir de traditions didactiques pré-communicatives : dans l'agir social, la communication n'est certes plus à la fois le moyen et l'objectif, comme dans l'approche communicative (désormais « AC »), mais elle y est un moyen indispensable, ce qui précisément la rend plus délicate à concevoir et à mettre en œuvre. L'échec en Algérie, comme dans d'autres pays africains, de la mise en œuvre, à partir des années 2000, de l'« approche par les compétences » ou de la « pédagogie de l'intégration – avec laquelle la PA partage un certain nombre de principes fondamentaux et le même type d'agir d'apprentissage et d'usage de référence, à savoir le projet – relève d'ailleurs de la même analyse : l'innovation y ayant été prise en charge par la *pédagogie*, les traditions *didactiques* des différentes langues ont pu ne pas évoluer, et en particulier ne pas intégrer l'un des grands principes de mise en œuvre de l'AC, à savoir le développement des interactions entre élèves eux-mêmes dans des situations de communication réelles ou simulées (cf. PUREN 2016h, 2018e).

1. L'IMPOSSIBLE DESCRIPTION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Introduction de la première partie

Il me semble possible de proposer – même si l'on pourra toujours les critiquer – des *définitions* de l'approche communicative. J'en risque volontiers deux, pour ma part :

- une définition historique :

Méthodologie dominante chez les didacticiens des pays occidentaux depuis le milieu des années 1970 jusqu'au milieu des années 2000².

- et une définition didactique :

Méthodologie se donnant comme objectif d'usage la communication langagière conçue principalement comme un échange d'informations entre interlocuteurs natifs et non natifs dans des situations de rencontre³, et comme objectif d'apprentissage cette même communication simulée en classe entre apprenants.

En revanche – et nous verrons pourquoi tout au long du chapitre 1.2 – toute *description* exhaustive et objective de l'AC est impossible : on ne peut en faire que des descriptions multiples, éclatées et même en partie contradictoires.

1.1. Ouvrages de référence utilisés

Je suis parti pour l'analyse qui va suivre principalement de deux des quatre ouvrages généraux publiés en français sur l'AC :

- Évelyne BÉRARD, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, 1991 (désormais « BÉRARD »),
- Claude GERMAIN, *L'approche communicative en didactique des langues*, éd. 1993 [1^e éd. 1991] (désormais « GERMAIN »).

² Le premier manuel français de FLE se réclamant de la PA, *Rond-Point 1* (Paris : Édition Maison des langues) a été publié en 2004. Mais il conserve encore de nombreuses caractéristiques de l'approche communicative (cf. PUREN 2016a).

³ Même si, comme nous le verrons plus avant (cf. citation de ROULET 1977, chap. 1.3.1, p. 5), les auteurs du *Niveau-seuil* français ont élargi le public des apprenants au-delà des voyageurs, la mise en œuvre de l'AC dans les manuels de FLE a hérité des « gènes » du voyage touristique (cf. PUREN 2014a, pp. 4-5).

Je les ai choisis (1) parce que ce sont les ouvrages les plus généraux publiés en français sur cette approche, (2) parce qu'ils s'efforcent tous deux de prendre en compte la diversité de ses interprétations – et même de ses conceptions et opérationnalisations pour le premier⁴ –, mais aussi (3) parce qu'ils sont disponibles en ligne⁵, et qu'ils permettront ainsi à tous mes lecteurs de faire pour leur propre compte la démarche de construction située et finalisée que je propose ici.⁶

Mes lecteurs pourront en outre, s'ils peuvent se les procurer, élargir leur documentation avec les ouvrages de WIDDOWSON H.G. (*Une approche communicative de l'enseignement des langues*, trad. française 1981, 1^e éd. anglaise 1978) et de HYMES Dell H. (*Vers la compétence de communication*, trad. française 1984, 1^e éd. anglaise 1973). Il se trouve que ces deux ouvrages sont très différents des deux précédents, et très complémentaires entre eux :

– Dans le premier ouvrage, WIDDOWSON propose l'étude pratique d'« un certain nombre de problèmes qui [lui] paraissent se poser lorsqu'on adopte une approche communicative en matière d'enseignement des langues » (« Introduction », p. 7) tout au long de six chapitres intitulés (1) « Usage et emploi », (2) « Le discours », (3) « Aptitudes linguistiques et capacités de communication », (4) « Compréhension et lecture », (5) « Composition et écriture », (6) « Vers une approche intégrée ».

– Dans le second ouvrage, HYMES propose une analyse théorique du concept de « compétence de communication » dans une perspective linguistique, la thèse de l'auteur étant présentée ainsi dans la « Préface générale » datée de 1982 :

Ce qu'il faut, c'est une linguistique qui puisse décrire tout trait de parole qui s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de statut, de tâches, etc. Une telle linguistique doit se fonder sur une théorie sociale et une pratique ethnographique, tout autant que sur la phonétique pratique et la grammaire (p. 14).

Enfin, deux ouvrages ont été publiés en français sur la question de l'évaluation dans une approche communicative : Sibylle BOLTON, *Évaluation de la compétence communicative* en 1987 et Denise LUSSIER, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* en 1992. J'aurai l'occasion de les citer à nouveau plus avant au chapitre 1.3.2, « Exemples d'évolution », point (c), pp. 6-7.

1.2. Des interprétations multiples

Quels que soient les ouvrages lus et l'attention prêtée à ces lectures, il est impossible de parvenir à une interprétation unique, stable et cohérente de l'AC. La raison en est donnée ainsi par BÉRARD :

La première constatation qui s'impose, c'est que l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles. [...] Les écarts importants qui peuvent exister entre le discours sur la didactique du FLE et les pratiques dans la classe sur les manuels sont liés aux modes d'accès à l'information, aux circuits de formation et au rapport théorie/pratique, application d'une théorie ou théorisation d'une pratique. (p. 26 et p. 27)

On retrouve la même idée exposée plus clairement encore au tout début de l'ouvrage de GERMAIN (pourtant publié dans une collection intitulée « Le Point sur... » !...) :

⁴ Après une 1^e partie intitulée « Essai de définition de l'approche communicative », É. BÉRARD consacre la 2^e partie de son ouvrage à une « analyse d'ensembles didactiques », et la 3^e et dernière partie à « une expérience de classe de FLE ».

⁵ Voir les liens dans la bibliographie finale du présent article.

⁶ Dans le présent article, « situé » et « finalisé » ont le sens qu'ont ces qualificatifs en épistémologie : en rapport avec la situation de l'observateur ou de l'acteur au sein de son environnement, et en rapport avec la fin, l'objectif qu'ils poursuivent.

*Force est de constater, en effet, qu'il n'existe pas UNE, mais **plusieurs conceptions ou interprétations**⁷ de ce qu'est l'approche communicative. Contrairement à ce qui s'est produit dans le passé à propos de la méthode directe, de la méthode structuro-globale audio-visuelle française (SGAV), de la méthode audio-orale américaine ou de la méthode situationnelle britannique, l'approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre, loin de là ! C'est pourquoi certains ont plutôt parlé d'un « mouvement » communicatif ou d'une « approche » au sens où on l'entendait autrefois.*

L'interprétation ou mieux les interprétations de l'approche communicative sont tellement nombreuses qu'on ne sait plus très bien ce qu'est ou n'est pas le communicatif. (p. 3)

Comme on le voit – cf. les « éléments théoriques divers » dans la première citation, et l'absence pointée de « corps de doctrine homogène » dans la seconde –, ces deux auteurs expliquent la diversité des descriptions de l'AC d'abord par la pluralité des références théoriques, montrant par là qu'ils privilégient, pour reprendre les termes ci-dessus de BÉRARD, une conception de la didactique des langues-cultures plus en tant qu'« application d'une théorie » qu'en tant que « théorisation d'une pratique ». Cette conception les a sans doute empêchés d'accorder plus de poids à de nombreux autres facteurs qu'ils citent pour certains d'entre eux, mais qui ont sans doute été des facteurs plus décisifs qu'ils ne le pensent : la diversité des théories, en effet, s'explique d'abord, à mon avis, par le fait qu'elles sont venues étayer *a posteriori* des interprétations diverses de l'AC.

1.3. De multiples facteurs de divergences d'interprétation

La multiplicité des interprétations de l'AC est produite par la convergence de nombreux facteurs différents :

1.3.1 Des différences importantes entre les Niveaux-seuils anglais et français

Entre les deux premiers *Niveaux-seuils*, le *Threshold Level* anglais de 1975 et *Un niveau-seuil* français de 1976, qui ont servi de documents de référence tant pour les *Niveaux-seuils* suivants concernant les autres langues nationales et régionales européennes que pour les constructions de l'AC en Europe, apparaissent déjà des différences importantes que l'un des auteurs du *Niveau-seuil* français, Eddy ROULET, présente ainsi dans un livret de *Présentation et guide d'emploi* de ce document, publié l'année suivante par le Conseil de l'Europe :

L'équipe du CREDIF chargée de l'élaboration du niveau-seuil français s'est inspirée largement du travail déjà bien connu de J. van EK pour l'anglais, mais elle s'en est écartée sur plusieurs points : prise en compte d'un public plus diversifié, priorité accordée aux actes de parole, développement d'une grammaire notionnelle. [...] le niveau-seuil français a été conçu de manière plus ouverte, et il prend aussi en considération les besoins langagiers de quatre grandes catégories d'apprenants : les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine, les enfants et adolescents en milieu scolaire et les grands adolescents ou jeunes adultes en milieu scolaire. » (1977, p. 1 et p. 4)

Étant donné la proximité des deux publications, ces différences ne peuvent s'expliquer que par des interprétations différentes, qui se sont donc produites très tôt lors de la construction de l'AC.

1.3.2. Une méthodologie soumise à un long processus de différenciation et d'évolution

L'AC a été diffusée dans de très nombreux pays pour toutes les langues étrangères, pendant trois décennies, et elle a donc été soumise à un long processus de différenciation et d'évolution.

– Exemple de différenciation

⁷ La majuscule est dans le texte, l'enrichissement en gras est de moi. On verra plus avant, au chapitre 2, les différences que fais pour ma part entre les concepts d'« interprétation » et de « conception », ainsi qu'entre ces concepts et ceux de « représentation » et d'« opérationnalisation ».

Parmi les « conditions socio-historiques » qui « expliquent les caractéristiques que prend un mouvement en émergence » – il s'agit en l'occurrence de l'AC –, GERMAIN cite le « milieu américain » marqué à l'époque par la méthodologie audio-orale (p. 6), le « milieu britannique », marqué par la « méthode situationnelle » (pp. 12-14) et le « milieu français », marqué par la méthodologie audiovisuelle (pp. 14-15)⁸.

Dans l'aire francophone, l'activité finale de l'unité didactique des manuels est effectivement restée pendant longtemps celle de la méthodologie audiovisuelle, à savoir la gestion d'une « situation de communication », alors que dans l'aire anglo-saxonne s'est imposée dès le début la notion de « tâche [communicative] » avec le *Task Based Learning* (cf. PUREN 2004a, chap. 1 pp. 11-14).

– Exemples d'évolution

(a) Il y a eu une limitation exagérée, par opposition à la méthodologie audio-orale (MAO) et à la méthodologie audiovisuelle (MAV), de l'attention initialement accordée à la phonétique, à la grammaire et au vocabulaire – dénoncée par certains didacticiens (cf. sur ces différents points l'analyse de GERMAIN, pp. 94-97) –, avant une correction assez précoce de ces excès en ce qui concerne la grammaire⁹, plus tardive pour la phonétique, et plus encore pour le vocabulaire.

(b) La question de la compétence culturelle n'a pas été posée au départ. Il n'y a aucune occurrence du concept d'« interculturel » chez BÉRARD et chez GERMAIN. Dans le premier ouvrage, on trouve seulement quatre occurrences du concept de « représentation », dont trois à propos de l'image de la langue chez les apprenants, et une seule dans un contexte où le terme « interculturel » aurait pu apparaître, mais où l'idée reste implicite :

Certaines stratégies ne seraient-elles pas liées au fonctionnement social d'un groupe, la représentation que l'on a de l'autre lors d'un échange étant bien inscrite dans une dimension sociale ? (p. 20)

Chez GERMAIN, on ne trouve qu'une seule occurrence du concept de « représentation », et elle ne concerne pas la culture mais la linguistique : elle apparaît dans la définition de la « macro-fonction idéationnelle » des énoncés, qui, selon le linguiste Michael Halliday, assure « la représentation de l'expérience » (p. 28).

La thématique de l'interculturel – avec en particulier la promotion du « dialogue interculturel » entre les nations – avait émergé dans les grandes institutions internationales dans les mêmes années que l'AC, au début des années 70. Mais ce n'est que postérieurement à la première publication des ouvrages de BÉRARD et de GERMAIN que l'approche interculturelle va être développée par les didacticiens de langues-cultures comme mode de gestion de la culture parallèlement à l'AC comme mode de gestion de la langue, avec en particulier la publication en 1993 de l'ouvrage de Geneviève Zarate¹⁰. L'approche

⁸ Dans la carte conceptuelle de l'AC que je propose à la fin de cet article, ces différents « milieux » sont compris dans le pôle « environnement didactique et méthodologique ».

⁹ Le premier manuel français de FLE à avoir effectué ce retour à un enseignement systématique et progressif de la grammaire a été *Sans frontières* (VERDELHAN Michèle, VERDELHAN Michel, DOMINIQUE Philippe, *Sans Frontières 1*, méthode de français. Paris : CLE international, 1982).

¹⁰ ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : CREDIF-Didier, 1993, 128 p. On remarquera à ce propos qu'à l'élargissement du public de *Un Niveau-seuil* français de 1976 par rapport au *Threshold Level* anglais de 1975 s'ajoutait un élargissement des objectifs qui incitait à la prise en compte de la compétence interculturelle : « Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à

interculturelle au service de l'AC reprendra alors naturellement en héritage les « gènes » de la situation globale de référence de cette approche, à savoir le voyage touristique (cf. PUREN 2014a, pp. 6-7). Le premier manuel de FLE (et le seul que je connaisse pour ma part) mettant systématiquement en œuvre l'approche interculturelle est publié en 1994 en Italie¹¹.

(c) La prise en compte des composantes de la compétence communicative dans les réflexions et propositions concernant l'évaluation a été tardive :

- Dans le livret *Présentation et guide d'emploi de Un niveau-seuil* (ROULET 1977) l'évaluation n'est citée qu'à deux reprises, et il ne s'agit pas de l'évaluation des apprenants, mais des « matériaux didactiques » (p. 5 et tableau p. 6) ainsi que « des objectifs et du contenu d'un cours existant » (p. 7). Dans la version espagnole des *Niveaux-seuils, Un nivel umbral* (SLAGTER 1979), les deux pages et demie du chapitre XI *Grado de dominio* (« Degré de maîtrise », pp. 32-34), l'auteur explique la raison principale pour laquelle ce document ne permet pas une évaluation fine des élèves – ce que nous appellerions maintenant une « échelle de compétences », comme celles du *CECRL* – même à l'oral, seule « aptitude » prise en compte dans cet ouvrage : c'est tout simplement parce qu'il ne décrit que le « niveau-seuil », c'est-à-dire le degré minimal de compétence au-dessous duquel un interlocuteur ne peut ni comprendre ce qu'on lui dit, ni se faire comprendre.

- La question de l'évaluation de la compétence de communication n'apparaît ni chez BÉRARD ni chez GERMAIN, tous deux n'abordant d'ailleurs l'évaluation que rarement et de manière très ponctuelle. ALTE (Association of Language Testers in Europe) avait été créée en 1989 ; l'ouvrage de Sibylle BOLTON, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, rédigé originellement en allemand, avait été publié en France dès 1987, et celui de Denise LUSSIER, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, est publié en 1992¹². Pour que cette question de l'évaluation de la compétence de communication prenne vraiment de l'importance dans la conception de l'AC, jusqu'à y devenir centrale, il faut attendre en fait 2001 et la publication du *CECRL*, dont les auteurs proposeront à cet effet, comme on le sait, un modèle de « compétence à communiquer langagièrement » à trois composantes : linguistique, socioculturelle et pragmatique (chap. 2.1.2, pp. 17-18).

(d) On constate dans certains manuels français après la publication du *CECRL* un passage des mini-tâches communicatives simulées à des tâches sociales conçues comme des mini-projets pédagogiques (cf. PUREN 050). C'est une tendance bien plus précoce chez les didacticiens de l'aire anglo-saxonne, puisque GERMAIN l'observe :

- en 1987 dans le syllabus « axé sur la procédure » de PRAHBU N.S. (*Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press, 153 p.), avec des tâches telles que « calculer des distances, tracer un itinéraire à l'aide de cartes routières, évaluer des demandes d'emploi à partir d'un résumé biographique, etc. L'accent est mis sur la signification et sur l'accomplissement de la tâche plutôt que sur la langue » (p. 117) ;

- et en 1992 dans les tâches proposées par LONG Michael H. et CROOKES Graham, "Three approaches to task-based syllabus design", TESOL

comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. » (Avant-propos, p. iii)

¹¹ BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, DUMAZ Michel, *Spécial France*, Turin : Éd. Eureka Edizioni, 1994. Le dossier 2 est consultable sur la page de téléchargement du document PUREN 2011j.

¹² Cet ouvrage de LUSSIER a été numérisé au format pdf par la Bibliothèque National de France dans le cadre de son programma Gallica (<http://gallica.bnf.fr/>), et il peut être immédiatement téléchargé légalement pour la somme de 5 euros sur le site www.leslibraires.fr/.

Quarterly, vol. 26, Issue 1, pp. 27-56) telles qu'on les entend « dans la vie de tous les jours » : « repeindre une clôture, habiller un enfant, remplir un formulaire, acheter une paire de chaussures, réserver un billet d'avion, taper une lettre, etc. » (p. 118).

Ces tâches sont tout à fait comparables à celles que les auteurs du *CECRL* donneront en 2001 comme exemples de tâches dans une perspective actionnelle :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (p. 16)

On reste dans le cadre de l'AC tant que l'action, même relativement complexe et à dimension sociale, est d'abord conçue comme un moyen au service de la communication, alors que dans PA, c'est l'inverse. Par exemple, les trois didacticiens français de FLE, DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., imaginent dans leur ouvrage de 1981 des actions telles que des enquêtes, des interviews, la préparation d'un voyage, la correspondance, le montage et la réalisation d'un spectacle et des travaux interdisciplinaires (p. 61). Mais ils restent dans le cadre de l'approche communicative : dans leur « schéma méthodologique, il s'agit en phase 1 de « faire surgir la communication des nécessités de l'action » (p. 78) ; en phase 2, d'introduire les « outils linguistiques de [la] communication (*id.*) ; en phase 3, de parvenir à la « résolution [*sic*] de la tâche en communiquant avec les outils acquis en 2 » (p. 79) ; et enfin en phase 4, de « simuler un échange nouveau » (*id.*).

J'ai montré par ailleurs (PUREN 2009b, pp. 13-17) que dans le *CECRL* le projet pédagogique, c'est-à-dire la forme la plus complexe d'action sociale en contexte d'apprentissage, est à chaque fois cité avec la simulation et le jeu de rôles, c'est-à-dire encore en tant que moyen de susciter des interactions communicatives entre apprenants.

Dans l'aire anglo-saxonne, la notion de « tâche », sans doute sous l'influence de la notion d'action sociale introduite par le *CECRL*, va par la suite poursuivre une évolution qui amènera certains didacticiens à y intégrer le projet pédagogique lui-même : on arrive là au terme d'une évolution sémantique qui entraîne la notion de « tâche » très loin de la conception initiale des tâches communicatives ponctuelles de réemploi¹³ ; trop loin, sans doute, pour que l'on puisse encore considérer qu'il s'agit toujours du même concept.

Cette évolution de la notion de « tâche » a eu par ailleurs pour effet pervers d'empêcher la plupart des didacticiens de percevoir les ruptures à construire nécessairement entre l'AC et la PA. Ils ont considéré celle-ci comme le « prolongement » de celle-là, ce qui ne leur a pas permis de clarifier leurs interprétations historiques de l'AC en prenant vis-à-vis d'elle le recul suffisant que seul permet un positionnement extérieur.

¹³ Exemples de tâches données par David NUNAN dans son ouvrage de référence de 2004, *Task-Based Language Learning* (Cambridge University Press : Language Teaching Library) : « Regardez la carte avec votre partenaire. Vous êtes à l'hôtel. Demandez à votre partenaire de vous indiquer la direction de la banque. » « Vous organisez une soirée. Indiquez à votre ami comment se rendre de l'école à votre domicile. » (p. 26, ma traduction). On pourra comparer ce dernier exemple avec le même conçu dans une perspective actionnelle dans mon « T.P. sur la notion de compétence », PUREN 054, p. 4.

1.3.3. Des modèles théoriques différents mobilisés à des moments différents avec des impacts différents

Les théories et modèles théoriques¹⁴ mobilisés dans la construction de l'AC ont été divers. GERMAIN note ainsi, à la suite de STERN dont il cite à plusieurs reprises l'ouvrage *Fundamentals Concepts of Language Teaching* (Londres : Oxford University Press, 1983, 582 p.), que :

[...] une grande partie de la confusion concernant l'approche communicative provient du fait qu'elle est née d'une double contribution : d'une part, une contribution provenant d'une tradition de recherche de nature plutôt linguistique, la langue étant cependant vue dans une perspective communicative, et d'autre part une contribution dont la tradition de recherche trouve ses sources du côté de la psychologie et de la pédagogie. (p. 5)

BÉRARD fait le même type de constat :

Cette diversité des outils théoriques nous empêche de considérer le rapport entre théorie et pratique, lorsqu'il s'agit de passer à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement d'une LE [Langue Étrangère], en termes d'application d'une théorie à la pratique. L'approche communicative intègre des éléments théoriques ; la difficulté consiste à situer à quel niveau intervient chacun de ces éléments et s'il est concevable d'utiliser les éléments de manière isolée¹⁵. (p. 26)

Les « entrées théoriques »¹⁶, en outre, ont eu lieu à des moments différents. GERMAIN note ainsi très justement que « la psychologie cognitive [...] tente à l'heure actuelle [*i.e.* en 1991 ou 1993] de servir de fondement, **bien qu'a posteriori**, à l'approche [communicative] » (p. 57, je souligne). En tant que construction méthodologique dominante pendant trois décennies, mais relativement ouverte, l'AC a pu fonctionner pendant tout ce temps comme un « attracteur » de toutes les nouveautés théoriques, que les méthodologues communicativistes lui ont d'emblée rattachées.

La conséquence est qu'il est parfois difficile de mesurer, pour toutes les théories qui sont ainsi entrées successivement dans le « système de construction » de l'AC¹⁷, leur niveau d'impact réel sur la conception et plus encore sur la mise en œuvre de l'AC – en d'autres termes, de distinguer entre celles qui ont donné lieu à une « mobilisation théorique » en entrant dans un processus de recherche sur le terrain, puis à une « modélisation praxéologique », et celles qui n'ont fait l'objet que d'une simple « mobilisation rhétorique »¹⁸. Cette question demanderait

¹⁴ Sur la notion de « modèles théoriques », cf. PUREN 2015a p. 4, 12-13, 17, et schéma p. 48. Ils correspondent exactement à ce que BÉRARD appelle, dans la citation qui suit, les « outils théoriques ». Le constructivisme, par exemple, est une théorie ; l'interlangue est le modèle ou l'outil théorique correspondant concernant le processus d'apprentissage ; il existe un « modèle praxéologique » correspondant (cf. chap. suivant 1.3.4.), à savoir l'exercice de conceptualisation par les élèves de leurs propres erreurs. La recherche d'un autre modèle théorique autrement plus ambitieux, celui d'un modèle de progression de l'enseignement basé sur des règles générales de construction de l'interlangue, a en revanche échoué.

¹⁵ On notera que la dernière partie de la phrase citée ci-dessus (« ... et s'il est concevable d'utiliser les éléments de manière isolée ») opère par rapport à ce qui précède une rupture syntaxique qui n'est sans doute pas sans rapport avec la rupture logique : si un programme d'enseignement n'est pas une application de la théorie à la pratique, en quoi en effet une pluralité de références théoriques est-elle un problème... pratique ? C'est une des particularités épistémologiques des modèles, précisément, contrairement aux théories, que de pouvoir fonctionner de manière à la fois opposée et complémentaire avec pour effet d'enrichir la pratique (cf. PUREN 016, commentaire n° 3, point 5, p. 2).

¹⁶ Cf. PUREN 2015a, chap. 5.2.4, pp. 34-35.

¹⁷ Le système de construction d'une méthodologie fonctionne de la même manière que le système de recherche tel que je l'ai présenté dans mon essai de 2015 (PUREN 2015a).

¹⁸ Sur ces notions de « mobilisation théorique », « modélisation praxéologique », « modélisation pragmatique » et « mobilisation rhétorique », cf. mon essai cité à la note précédente (PUREN 2015a), respectivement le chapitre 4.1 pp. 21-23, le chapitre 3.3, pp. 17-18 et le chapitre 4.2 pp. 23-24, ainsi que la représentation de ces quatre notions dans le schéma de la page 48.

assurément des recherches approfondies sur la durée que je n'ai pas menées. Je me contenterai donc de présenter brièvement ci-dessous quelques exemples qui me paraissent illustratifs.

(a) La théorie pragmatique et ses modèles théoriques des actes de parole et de la grammaire notionnelle-fonctionnelle (cf. BÉRARD pp. 23-26) peuvent certainement être considérés comme des éléments « constitutifs » (dans le sens fort : ayant participé à la constitution, à la construction de l'AC), même s'ils n'ont pas généré de nouveaux modèles praxéologiques¹⁹.

(b) Par contre, à l'extrême opposé, l'interprétation des interactions entre apprenants, chez certains didacticiens de FLE voulant y appliquer la théorie socioconstructiviste, comme des « co-constructions du sens », relève clairement de la mobilisation rhétorique, tellement elle est loin des réalités et des objectifs raisonnablement atteignables en classe de langue étrangère, dans le cadre d'une approche communicative où les modèles dialogués proposés pour la présentation des formes langagières et pour leur réemploi se réduisent pour la plupart et pour l'essentiel à de simples échanges d'informations²⁰.

(c) Le modèle théorique de l'interlangue se situe dans doute entre les deux extrêmes dans ce continuum. L'article inaugural de L. SELINKER ("Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* paru en 1973 et l'ouvrage de S. PIT CORDER développant à son tour la même année cette même notion (*Introducing Applied Linguistics*, 1973.) sont publiés, comme on le voit, avant les *Niveaux-seuils* anglais et français. Ce modèle n'est vraiment introduit dans la réflexion didactique en France qu'en 1980 avec un article en français du même S. PIT CORDER « Que signifient les erreurs des apprenants ? » (*Langages* n° 57, Paris : Larousse, pp. 9-15), mais il s'impose très vite, et il est par exemple très présent dans les ouvrages de BÉRARD (1991) et de GERMAIN (1993). Quant au modèle praxéologique correspondant, à savoir la conceptualisation de leurs propres erreurs par les apprenants, il est déjà disponible, puisqu'il est une simple transposition du modèle de conceptualisation grammaticale sur les énoncés corrects, d'usage courant depuis la méthodologie directe des années 1900. Il n'est pas sûr, en revanche, que le modèle praxéologique de l'interlangue ait été mis en œuvre de manière fréquente dans les classes, si l'on se base sur les résultats d'une recherche de thèse de 1999 résumés par son auteure, Marie-Christine FOUGEROUSE, dans un article de 2001 (§ 10) : celle-ci, à la suite de ses nombreuses observations dans des classes données à Paris par des enseignants formés à la didactique du FLE, constatait que « d'après [son] enquête, la pratique de la grammaire inductive demeure minoritaire : les deux tiers des enseignants lui préfèrent la démarche déductive », c'est-à-dire celle qui part de la règle pour produire d'emblée des énoncés corrects.

(d) Les « stratégies individuelles d'apprentissage » offrent encore un autre cas de figure. La notion est présentée par exemple dans un article de Bernard PY intitulé « Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes » et publié dès 1976 dans une revue à forte diffusion à l'époque en FLE (*Études de Linguistique Appliquée*, n° 21, janv.-mars). Mais elle n'apparaît pas chez GERMAIN, ni même chez BÉRARD, alors que celle-ci aurait pu la relier étroitement à la notion de « centration sur l'apprenant » : elle considère en effet que « l'ensemble des travaux » du Conseil de l'Europe depuis 71, en « contribu[ant] à la promotion d'une

¹⁹ Dans les manuels communicativistes de niveaux A1 et A2, les actes de parole et les notions ont été présentés au début de l'unité didactique dans des situations dialoguées, de la même manière que la grammaire morphosyntaxique et le vocabulaire dans les dialogues des cours audiovisuels ; ensuite dans des listes de notions et de fonctions, comme dans les niveaux-seuils... et comme les paradigmes verbaux et grammaticaux des manuels traditionnels et directs ; à la fin de l'unité, ils ont été travaillés dans des situations simulées ou réelles de réemploi dialogué, comme dans les cours audiovisuels.

²⁰ On pourra constater, en page 22 de mon essai de 2015(a), les difficiles efforts de Dominique BUCHETON et Élisabeth BAUTIER, spécialistes en linguistique et sciences de l'éducation, dans un article de 1996 concernant la langue maternelle intitulé « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », pour défendre l'intérêt de la mobilisation de cette théorie, alors même qu'elles reconnaissent qu'elle n'a pas réussi à générer de modèle praxéologique dans les classes de français langue maternelle.

approche de type communicatif », en particulier l'analyse des besoins et les niveaux-seuils, « participe à un mouvement de centration sur l'apprenant ». Il faut sans doute attendre la publication en 1998 de l'ouvrage de Paul CYR intitulé *Les stratégies d'apprentissage* pour que cette notion vienne alimenter ce phénomène, particulier du point de vue de l'histoire des méthodologies, d'une méthodologie en quelque sorte toujours un peu « en chantier ». Mais, comme je l'ai déjà signalé plus haut dans ce même sous-chapitre 1.3.3, des recherches plus approfondies seraient nécessaires pour retracer fidèlement et en détail le destin des différents modèles théoriques dans la constitution et l'évolution de l'AC.

Ce que feront sans doute apparaît ces recherches, c'est la nature diverse des influences que l'on regroupe souvent sous l'appellation commode, mais trop générale, de « théories ». Prenons le cas de la présence, qui ne relève sûrement pas du hasard, du même opérateur logique « inter » dans trois concepts fondamentaux de l'approche communicative : *interaction*, *interlangue*, *interculturel* (cf. PUREN 2010i). On peut interpréter cette convergence en tant qu'effet de la théorie cognitive, qui s'intéresse à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il est confronté à deux objets différents : son action et celle de son « interlocuteur », sa langue maternelle et la langue étrangère, sa culture et la culture étrangère ; ou en tant qu'effet d'un mouvement épistémologique plus général, qui ne s'intéresse plus aux objets en eux-mêmes, comme dans le structuralisme, mais aux phénomènes de contacts ainsi produits, mouvement qui se prolonge jusqu'à nos jours avec l'omniprésente notion de « réseau » ; ou encore en tant qu'effet d'une autre évolution épistémologique observée dans toutes les sociétés occidentales comme dans toutes les sciences ou disciplines humaines, dont la didactique des langues-cultures, à savoir un déplacement constant d'une perspective objet vers une perspective sujet (cf. PUREN 1998f). Un autre exemple, qui relève cette fois de l'idéologie, est le couplage qui s'est réalisé entre l'approche communicative, dans laquelle l'échange dialogué est central puisqu'il est à la fois le moyen et l'objectif, et l'approche interculturelle, qui se trouve être contemporain, comme déjà signalé plus haut, de la promotion internationale, par les grandes institutions internationales, du « dialogue interculturel » : une telle convergence amène à penser que ce couplage ne relève pas de l'histoire de la Science, mais de l'Histoire des idées.

1.3.4. L'emprunt de différents modèles praxéologiques

L'AC est une construction méthodologique relativement complexe et ouverte : c'est d'ailleurs ce que suggère la notion d'« approche », contrairement à la notion de « méthode » (dans le sens de « méthodologie »), terme qui connote quant à lui une cohérence forte et fermée telle que celle de la construction méthodologique antérieure, la « méthodologie audiovisuelle ». De sorte qu'il est logique – contrairement à ce que pense BÉRARD (p. 62) en cohérence avec le poids qu'elle accorde aux références théoriques – que les manuels et les pratiques de classe se réclamant de l'AC intègrent en réalité une bonne dose d'« éclectisme ». Exemples :

(a) Dans les premiers manuels français de FLE se réclamant de l'AC, le support de base est resté celui de la méthodologie audiovisuelle, à savoir un dialogue de base : le traitement didactique est celui de la « logique document ». D'autres supports authentiques sont ajoutés à l'unité didactique pour travailler en priorité telle ou telle activité langagière (CE, CO, EO, EE, interaction), le traitement didactique se faisant alors selon une logique différente, spécifique à l'AC, la « logique support »²¹.

(b) Dans les manuels français de FLE, la grammaire morphosyntaxique a toujours été maintenue en parallèle avec la grammaire spécifique de l'AC, à savoir la grammaire notionnelle-fonctionnelle. C'est même toujours sur la première que s'est basée la progression langagière dans les manuels, en combinaison avec le choix des situations de communication et des thématiques culturelles, la seconde ne fournissant en elle-même aucun principe de progression ni même de gradation.

²¹ Sur les différentes « logiques » de traitement des documents authentiques, cf. PUREN 066. Notons que cette seconde logique, la « logique support », apparaissait déjà parallèlement à la première dans la troisième génération des cours audiovisuels, dont le prototype est *Archipel* (Paris : CRÉDIF-Didier, 1982) : cf. PUREN 1988a, p. 238.

(c) Parfois dès le niveau B1, et toujours à partir du niveau B2, les manuels ne sont plus à proprement parler « communicatifs », le travail sur la langue se faisant principalement au moyen du parler collectif en classe sur les documents authentiques : on revient alors à la configuration antérieure à l'AC, celle de la méthodologie active et de sa « logique document » (cf. PUREN 066), avec la macro-tâche d'« explication » ou « commentaire » de textes » (cf. PUREN 2012j).

À l'inverse, les traditions didactiques dans certains pays ont bloqué des principes pourtant à la source de l'AC. Un cas frappant est celui de la poursuite en France de l'application stricte de la méthode directe (*i.e.* du non recours à la langue maternelle des apprenants), alors que, comme le fait justement remarquer GERMAIN (p. 93), trois des premiers grands spécialistes de l'AC, H.G. WIDDOWSON (en 1978), M. CANALE et M. SWAIN (en 1980) considéraient comme logique que le travail d'acquisition d'une compétence communicative dans une langue étrangère s'appuie sur la compétence communicative déjà acquise en langue maternelle, et, éventuellement, dans d'autres langues étrangères.

L'interprétation de ces différents emprunts (qui sont donc en fait des « héritages occultés », voire inconscients : cf. PUREN 1988c, chap. 2.1.4, pp. 29-30) peuvent être interprétés comme de l'éclectisme seulement sur un fond d'attente de cohérence globale, comme celui de BÉRARD. Comme je l'ai fait remarquer ailleurs à plusieurs reprises²², à partir du moment où ce fond d'attente a disparu, comme c'est le cas actuellement, l'hétérogénéité des composantes d'une méthodologie donnée apparaît non comme de l'éclectisme, mais comme un mode de traitement de la complexité : une cohérence globale, en effet, ne peut permettre de gérer les contradictions inhérentes à tout environnement d'enseignement-apprentissage, et les multiples adaptations que ses variations imprévisibles exigent en permanence (cf. « Les composantes de la complexité », PUREN 046). Toutes les méthodologies se sont ainsi constituées en partie en « copiant-collant » dans leur « logiciel » des « objets » (pour continuer avec la métaphore informatique et son lexique), c'est-à-dire des parties de code méthodologique qui peuvent fonctionner de manière relativement autonome parce qu'elles sont dédiées à des activités particulières, précises et indispensables²³.

1.3.5. De nombreux décalages et contradictions internes et externes

Il est inévitable, si l'on considère les éléments présentés dans les sous-chapitres précédents du point 1.3, que si l'on considère l'ensemble de l'AC, on y constate de nombreux décalages, tensions et contradictions internes et externes. En voici sept exemples, présentés sans ordre préférentiel.

(1) On constate un décalage entre l'objectif social prioritaire de l'AC – la gestion langagière et culturelle par les apprenants de situations de rencontre avec des étrangers – et les objectifs et besoins de nombreux apprenants, qui ne veulent pas ou qui ne peuvent pas envisager de telles rencontres.

(2) En termes de « modèle cognitif de référence » (sur ce concept, cf. PUREN 016), GERMAIN remarque justement que « dans la pratique, l'analyse des besoins en vient peu à peu à se confondre avec un inventaire des comportements langagiers mis en relation avec les circonstances dans lesquelles ils se produisent » (p. 39), ce qui renvoie clairement, du point de vue de la théorie cognitive, non pas au constructivisme, auquel les méthodologues communicativistes ont fait appel par ailleurs avec le concept d'interlangue et leurs propositions de traitement des erreurs des apprenants, mais à un néo-béhaviorisme.

(3) Le principe fondamental de l'approche interculturelle, en cohérence avec la théorie cognitive, est celui d'un travail des apprenants sur leurs *représentations* de la culture étrangère, qui sont des phénomènes de contact, dans leur tête, entre leur culture et la culture étrangère. Or peu de propositions réelles de mise en œuvre de cette approche

²² Cf. par ex. PUREN 1994e, « Préface d'octobre 2008 », p. 7, et 2015f, p. 11.

²³ Pour une liste de ces objets méthodologiques avec, pour chacun d'eux, une référence bibliographique, cf. PUREN 2017e, diapo n° 28 avec ses commentaires, ainsi que l'annexe, diapo n° 31.

ont été faites dans les manuels²⁴, et les méthodologues communicativistes se sont en définitive reposés pour la plupart sur le postulat non explicité – alors qu'il est discutable, et qu'il mériterait d'être sérieusement vérifié sur le terrain – qu'un apport extérieur de *connaissances* objectives sur la culture étrangère (c'est-à-dire une approche « métaculturelle ») produirait forcément chez les apprenants non seulement une modification des *représentations* qu'ils s'en font, mais surtout une meilleure acceptation et valorisation des différences avec leur propre culture (cf. PUREN 2011j, « Critique n° 3 », pp. 17-18, y compris la note 16, p. 17).

(4) Il y a une forte contradiction entre deux éléments fondateurs de l'AC, à savoir l'« analyse des besoins langagiers » (qui se réalise avant le début du cours et sans la participation des apprenants), et la « centration sur l'apprenant », qui exigerait au moins la prise en compte des besoins émergents en cours d'apprentissage. D'où la position iconoclaste que finit par prendre RICHTERICH dans un article de 1979 intitulé « L'anti-définition des besoins langagiers comme pratique pédagogique » disponible en ligne, cf. PUREN 060), alors qu'il était connu (et qu'il est encore presque toujours présenté, d'ailleurs, en particulier par les spécialistes du FOS, Français sur Objectif Spécifique) comme un théoricien promoteur de l'analyse des besoins langagiers.

(5) La centration sur l'apprenant aboutit logiquement à la remise en cause radicale des manuels en tant que tels, puisque ceux-ci, par fonction, prédéterminent les contenus, la progression, les supports et les démarches d'apprentissage. Cette remise en cause a été faite par certains didacticiens (Francis Debyser puis Robert Galisson : cf. PUREN 2013k, pp. 1-3), mais elle n'a jamais été suivie d'effet : la « mort du manuel » annoncée par Francis DEBYSER en 1974 n'a jamais eu lieu, de sorte qu'il y a toujours eu un décalage important entre d'une part les principes pédagogiques de l'AC (la centration sur l'apprenant et ce qu'elle implique en termes d'autonomie et de responsabilisation des apprenants), et d'autre part la démarche mise en œuvre par les manuels qui s'en réclament.

(6) Le principe de la « centration sur l'apprenant » trouve dans l'enseignement scolaire ses limites dans les finalités éducatives : « éduquer », *educere* en latin, c'est conduire (*ducere*) l'élève hors de (préfixe *e-*) son état présent, le faire « grandir ». Il s'y heurte aussi aux contraintes de l'enseignement collectif ainsi qu'au poids des programmes scolaires et de la préparation aux examens et autres certifications. De ce fait, le rappel incessant de ce principe relève souvent, dans le discours des méthodologues communicativistes, de la pure incantation (cf. PUREN 1995a). Il n'est certainement ni possible ni souhaitable, dans l'enseignement scolaire, de faire « le choix d'une pédagogie des langues **entièrement** conçue en fonction des besoins et des motivations de l'apprenant », comme le demandent DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F. dans leur ouvrage de 1981 (p. 84, je souligne).

(7) L'AC a été élaborée, du moins en France, en référence à des classes intensives ou semi-intensives (5h/semaine minimum) données en France par des enseignants natifs à des groupes de 10-15 adultes de langues-cultures différentes, et cette « problématique globale de référence » a fortement modélisé sa construction initiale et longtemps déterminé les propositions de ses méthodologues (cf. PUREN 1998c), de sorte que des problématiques incontournables dans l'enseignement scolaire n'ont pas été prises en compte dans l'AC, telles que le statut et la fonction de la langue source (cf. PUREN 033), la construction et le maintien de la motivation chez les apprenants, la déperdition des acquis au fil des années, la gestion de l'hétérogénéité, ou encore le niveau de maîtrise de la langue et de la culture étrangères chez les enseignants.

Conclusion de la première partie

La seule manière de dépasser le problème de la description impossible de l'AC est d'en assumer une interprétation particulière. Nous verrons que dans le cas, sur lequel je me base ici, d'un projet de réforme institutionnelle intégrant une introduction de l'AC dans les pratiques de classe, cette interprétation ne peut être qu'un moment d'un processus d'ensemble visant à la construction d'un « modèle adéquat » de l'AC.

²⁴ Voir quelques exemples présentés dans PUREN 1997c, et dans PUREN 2011j pp. 15-17.

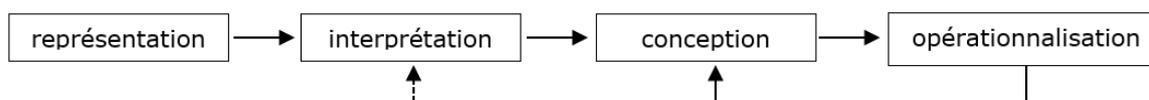
2. LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION D'UN MODÈLE ADÉQUAT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Introduction de la deuxième partie

Le processus de construction d'un modèle adéquat de l'approche communicative présenté ici a été lui-même construit *a priori*, de manière abstraite, au moyen de quatre concepts – *représentation, interprétation, conception* et *opérationnalisation* – dont l'ensemble répond aux deux grands principes de la théorie systémique : il est constitué d'éléments reliés entre eux de manière récursive – ce qui lui assure un fonctionnement stable et cohérent –, tout en étant ouvert sur l'environnement. La construction de ce processus, qui vise à la construction d'un modèle de l'AC, relève donc lui-même d'une « modélisation théorique ». Le chapitre 3 suivant proposera la démarche concrète correspondante, qui relève de l'autre type de modélisation, la « modélisation praxéologique »²⁵.

L'AC est indispensable à la mise en œuvre de la PA, mais c'est une approche qui, pour les raisons que nous avons vues au chapitre 1 précédent, n'a pas en elle-même de description unique, stable et cohérente : c'est pourquoi elle a fait l'objet par le passé, et elle ne peut que continuer à faire l'objet actuellement, de *représentations, d'interprétations, de conceptions* et *d'opérationnalisations* multiples et diverses.

Ces quatre concepts de *représentation, d'interprétation, de conception* et *d'opérationnalisation* correspondent à autant de phases théoriques différentes de construction originale de l'AC, qui se situent dans cet ordre chronologique depuis l'image mentale initiale jusqu'à la mise en œuvre concrète sur le terrain :



Ces phases sont souvent confondues entre elles, surtout celles qui sont contiguës et en relation récursive, et qui parfois pour cela s'entremêlent : la conception et l'interprétation, l'opérationnalisation et la conception. Mais c'est justement pour cette raison qu'il est important de les distinguer : pour savoir quand elles sont mêlées, et savoir, quand il le faut, les démêler.

2.1. Représentation

La seule lecture des différentes descriptions de l'AC faites par les méthodologues communicativistes ne peut produire de cette approche que de la représentation, et le risque de subjectivité est maximal lors de cette phase. Une recherche approfondie et une analyse détaillée des sources, influences et étayages, ainsi que de son évolution au cours des années 70-90, permettent de diversifier voire de complexifier ces représentations, mais non de les dépasser : la recherche d'objectivité ne peut alors, en effet, que produire une multiplication de descriptions différentes et parfois contradictoires qui finissent par donner de l'objet soit, si on le regarde avec du recul, une vision d'ensemble diffuse, soit, si on le regarde de près, l'image d'un conglomérat, c'est-à-dire d'une juxtaposition de fragments hétérogènes. Toute « présentation » de l'AC, pour jouer sur les mots, en est une « re-présentation », c'est-à-dire une nouvelle présentation qui vient simplement s'ajouter à toutes celles qui en ont été faites précédemment.

²⁵ Sur la notion de système et la théorie systémique, je renvoie à la présentation que j'en fait dans l'« Introduction » de mon essai de 2015 (PUREN 2015a), pp. 7-9, où je propose un modèle conceptuel (ou une « théorie », si l'on préfère...) du « système général de la recherche ». On trouvera les deux types de modélisations, théorique et praxéologique, définis dans le corps de l'essai en pages 17-18, et représentés dans le schéma de ce système général en page 48.

2.2. Interprétation

Pour dépasser ce stade de la représentation, il faut un premier travail d'élaboration mentale située de l'AC qui en produise une certaine *interprétation*. « Interpréter » consiste à élaborer le sens d'un objet en mettant consciemment ses éléments *en contact et en relation* (cf. le préfixe « inter ») avec des éléments extérieurs. Dans mon modèle d'analyse par tâches du traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture (cf. PUREN 041, p. 6), « interpréter » consiste ainsi à mettre en relation les contenus du document avec ces connaissances extratextuelles que les spécialistes de la compréhension écrite appellent « connaissances du monde ». « Interpréter » l'AC, c'est de même la mettre en relation, en l'occurrence, avec ses propres connaissances et expériences méthodologiques, didactiques, pédagogiques, linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques, etc. La « subjectivité » intervient aussi dans cette opération dans la mesure où c'est le sujet qui interprète, même s'il le fait avec des connaissances objectives. Il existe donc *a priori* autant d'interprétations légitimes de l'AC que de traditions didactiques : il ne s'agit pas là de relativisme, mais de « relationnisme », pour reprendre un concept proposé par le sociologue Karl Mannheim (cf. PUREN 2011e, p. 9). Dans le projet de réforme institutionnelle de l'enseignement des langues en cours en Algérie, les responsables ont donc à se mettre d'accord sur une interprétation officielle de l'AC.

2.3. Conception

Pour passer du stade de l'interprétation à celui de la conception, il faut disposer d'un projet qui aille au-delà d'un seul projet descriptif de lecture ou d'écriture concernant l'AC, jusqu'à un projet normatif d'intervention, c'est-à-dire de construction de l'AC en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage :

- Du point de vue pragmatique, la conception doit nécessairement tenir compte des acteurs – apprenants et enseignants – ainsi que de l'environnement global d'action dans lequel le projet va devoir s'inscrire avec ses différentes composantes : socio-politique/-culturel/-linguistique, idéologique et pédagogique, didactique et méthodologique, organisationnel et technologique, scientifique²⁶.
- Du point de vue épistémologique, les projets fonctionnent comme des médiateurs entre objectivité et subjectivité : dans une certaine mesure, le sujet doit tenir compte de la résistance et des contraintes de l'objet ainsi que de l'environnement ; mais dans une autre mesure, il remodèle l'objet et lui donne sens en fonction de son projet, lequel crée son propre environnement ; au point que Jean-Louis LEMOIGNE (2005) a pu proposer d'ajouter, à côté des concepts d'objectivité et de subjectivité, celui de « projectivité »²⁷, et à côté du paradigme de la « connaissance-objet », celui de « connaissance-projet » : *d'un point de vue d'ingénierie didactique, il ne peut pas exister de conception de l'AC indépendamment du projet de réforme dans laquelle cette méthodologie vient s'inscrire.*

Alors que la représentation et l'interprétation sont des images mentales plus ou moins conscientes et élaborées, la conception est un modèle d'action. C'est pourquoi j'ai défendu dès la publication du CECRL (2001) l'idée que le traitement de la culture dans une perspective

²⁶ On retrouvera ces différents types d'environnements sur la « carte conceptuelle de l'approche communicative » reproduite en Annexe du présent article (p. 29). Ils sont listés ici, comme ils sont disposés là, sans ordre hiérarchique.

²⁷ Dans cet article de 2005, J.-L. Lemoigne cite ce passage de Bachelard tiré de son ouvrage *Le nouvel esprit scientifique* (1934): "Au-dessus du sujet, au-delà de l'objet, la science moderne se fonde sur le projet. [...] Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet ». Pour une interprétation de ce concept de « projectivité » dans les travaux de recherche en didactique des langues-cultures, ainsi que les références bibliographiques correspondantes, cf. PUREN 2015a p. 8, note 14 p. 8, schéma p. 49, et bibliographie finale.

actionnelle exigeait le passage du paradigme de la *représentation* – concept-clé de l'approche interculturelle – à celui de la *conception* – concept-clé de l'« approche co-culturelle »²⁸.

Dans le cas qui nous intéresse ici, la conception va aboutir à *un modèle d'AC*, avec les caractéristiques de tout modèle :

- Du point de vue épistémologique, les modèles fonctionnent comme des médiateurs entre la théorie et la pratique (cf. PUREN 2015a pp. 15-17).
- Du point de vue pragmatique, le modèle représente, par rapport à la phase suivante d'opérationnalisation, exactement ce que représente la maquette d'un pont conçue par un ingénieur par rapport au pont une fois construit²⁹.

2.4. Opérationnalisation : mise au point et mise en œuvre

L'« opérationnalisation », dernière phase du processus de construction d'un modèle d'AC, correspond à deux temps distincts dont les objectifs et les acteurs ne sont pas identiques.

2.4.1. L'opérationnalisation initiale du modèle par l'institution

L'opérationnalisation en fin de construction institutionnelle consiste en une *mise au point* de la conception première sur le terrain, celui de l'élaboration des manuels et celui de l'enseignement-apprentissage dans les salles de classe. On peut comparer cette opérationnalisation – ce n'est bien entendu qu'une comparaison explicative – à ce que l'on appelle en management le « développement expérimental » au sein de la fonction « Recherche & Développement » des entreprises, et que l'INSEE définit ainsi :

*Le développement expérimental (fondé sur des connaissances obtenues par la recherche ou l'expérience pratique, est effectué – au moyen de prototype ou d'installations pilotes – en vue de lancer de nouveaux produits, d'établir de nouveaux procédés ou d'améliorer substantiellement ceux qui existent déjà*³⁰.

En l'occurrence, le prototype du nouveau produit est la version initiale du modèle institutionnel de l'AC, qui va être « expérimenté » dans différentes classes considérées comme représentatives de la diversité des enseignants, des apprenants et des environnements d'enseignement-apprentissage nationaux. L'objectif est de fournir en retour des informations amenant à reprendre récursivement cette conception, voire l'interprétation (cf. les flèches de droite à gauche dans le schéma plus haut), de manière à mettre au point la conception finale « officielle » de l'AC.

Cette « expérimentation », cependant, est particulière :

- Elle n'a pas la même fonction que dans le domaine de la recherche universitaire, où il s'agit de valider ou invalider des hypothèses ou de chercher des réponses à des questions de recherche. Elle consiste ici en un certain nombre d'expériences de terrain destinées à effectuer une mise au point du modèle institutionnel de l'AC dans le but d'en assurer la faisabilité, efficacité et viabilité sur le terrain.

²⁸ Cf. PUREN 2002b. Pour une définition en extension (par ses différentes composantes) du concept de « conception », cf. PUREN 045. Pour une critique de l'extension sémantique exagérée prise par le concept de « représentation » chez les didacticiens spécialistes de l'interculturel, cf. PUREN 2011/05/04.

²⁹ Comme l'explique Herbert SIMON (1969), les ingénieurs sont par définition des concepteurs de dispositifs artificiels (cf. PUREN 2015a, pp. 39-40), ce qui correspond à l'une des fonctions principales de l'enseignant, qui est de concevoir des dispositifs d'apprentissage. La même métaphore de la maquette peut être utilisée pour désigner ce que fait un enseignant expert, qui « se prépare à faire cours », contrairement à ce que fait un enseignant débutant, qui « prépare son cours » : le premier construit la « maquette » de son cours, le second construit le cours lui-même, ce qui est à la fois plus coûteux en temps et en énergie, et qui l'empêche d'avoir la souplesse indispensable dans la mise en œuvre en temps réel en classe.

³⁰ « Recherche et développement /R&D /Travaux de recherche et développement. Définition », www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1174 (dernière consultation 02/08/2018). L'INSEE, Institut national de la statistique et des études économiques, est un organisme dépendant du Ministère français des finances.

- Elle n'a pas non plus la même fonction que dans le domaine des innovations didactiques, où généralement il s'agit avant tout d'en démontrer l'intérêt en réunissant le maximum de conditions favorables dans des environnements spécialement aménagés et sur un temps court. Il s'agit ici à l'inverse, parce que ce qui est visé d'emblée n'est pas l'innovation, mais le *changement*³¹, de mettre au point un modèle qui puisse se généraliser le plus vite possible et se pérenniser dans les pratiques des enseignants compte tenu de l'environnement global (cf. *supra* chap. 2.3., p. 14) et des capacités institutionnelle de cet environnement, en particulier au moyen de la formation initiale à l'université et de la formation continue.

Le titre du présent article fait précisément dépendre l'actualité de l'AC d'une construction d'un modèle d'AC qui soit ...

- *située*, c'est-à-dire en adéquation avec les élèves, les enseignants et les environnements réels d'enseignement-apprentissage scolaire,
- et *finalisée*, c'est-à-dire en adéquation non seulement avec les finalités et objectifs de cet enseignement-apprentissage, mais aussi avec la stratégie institutionnelle d'opérationnalisation.

2.4.2. L'opérationnalisation du modèle par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme

Après l'opérationnalisation du modèle par l'institution - sa mise au point -, vient son opérationnalisation par les enseignants - sa *mise en œuvre*³². Mais le modèle institutionnel d'AC sera à considérer, comme tout modèle didactique, comme un *outil* dans les mains de chaque enseignant : il n'y a pas plus de sens pour un enseignant à « appliquer » un modèle que pour un menuisier construisant un meuble, par exemple, à « appliquer » son rabot : c'est un « outil », qu'il « utilise » (les deux mots ont le même radical latin), son utilisation professionnelle consistant à adapter non pas l'outil - il ne le modifie pas -, mais son usage.

Cette comparaison n'est pas prise au hasard : l'enseignement relève dans une large mesure de l'artisanat, c'est-à-dire que les enseignants doivent modifier leurs pratiques pour mettre en œuvre la réforme institutionnelle, certes, et ils doivent pour cela « utiliser » le modèle institutionnel de l'AC. Mais cette utilisation implique précisément qu'ils l'opérationnalisent eux-mêmes sur leur terrain en fonction de leur environnement de travail, c'est-à-dire qu'ils adaptent son usage ; de la même manière qu'un menuisier doit réaliser exactement le meuble commandé, mais qu'il doit pouvoir décider en cours de travail à quels moments, pour quoi faire et de quelles manières il va utiliser son rabot en tenant compte de ses fonctions, contraintes et limites d'usage.

Il y a dans l'enseignement, comme l'écrit Yves LENOIR (2004) citant au passage un autre spécialiste des sciences de l'éducation, Marc BRU, « "une autonomie irréductible de la pratique" du fait de ses caractéristiques singulières, complexes, contextualisées, multiples et interdépendantes » (p. 17). L'environnement de travail des enseignants qui utiliseront le modèle de l'AC et leurs apprenants ne sera jamais exactement le même que celui de son opérationnalisation première - celle de sa mise en point institutionnelle -, et cette utilisation dépendra en outre du niveau de formation et du profil professionnel de chaque enseignant.

Les pédagogues parlent aussi fréquemment de l'enseignant comme d'un « expert ». Yves LENOIR présente dans son article cité ci-dessus de 2004 deux conceptions opposées de l'expertise, l'une empirique sur la base de l'expérimentation (p. 11) et l'autre « techno-instrumentale » sur la base de l'expérimentation (p. 20). Il s'enferme là à mon avis, comme d'ailleurs beaucoup de spécialistes en sciences de l'éducation, dans une dichotomie théorie-pratique qu'il dénonce pourtant (pp. 11-13), mais qu'il se contente de nier (la théorie serait une pratique, et la pratique intégrerait de la théorie, p. 13), alors qu'il faudrait la dépasser en

³¹ Sur la différence entre *innovation* et *changement*, cf. PUREN 2016d, 2018c et 2021e chap. 6 p. 217. Faire cette différence et la prendre en compte est particulièrement important à une époque où se multiplient les expérimentations ponctuelles d'innovations technologiques plus ou moins passagères.

³² « Œuvre » vient du même mot latin, *opera*, que le néologisme « opérationnalisation ».

faisant intervenir la médiation du modèle, et la médiation de l'outil ou plus généralement de la technologie³³ : de même que les artisans n'adaptent pas leurs outils, mais l'usage qu'ils en font, les « techniciens experts » n'adaptent pas la maquette de pont qu'ils ont reçue des ingénieurs, ils n' « expérimentent » pas le modèle de pont que représente la maquette... et moins encore des versions différentes du pont (!) : ils adaptent sur le terrain leur usage de la maquette.

Conclusion de la deuxième partie

Le processus de construction présenté tout au long de ce chapitre 2 vise non pas une « adaptation » ou une « contextualisation » de l'AC : cela impliquerait qu'il existât une version « première », ou « de référence », ou « standard » de l'objet ; or une telle version n'a jamais existé, comme nous l'avons vu au chapitre 1. Ce processus vise une *mise en adéquation* d'un modèle d'AC avec des finalités, objectifs, apprenants, enseignants et environnement global d'enseignement-apprentissage déterminés.

Cette mise en adéquation est en partie réciproque, dans la mesure où la mise en œuvre de l'AC peut exiger en retour des modifications de l'environnement (par exemple un recours plus fréquent que dans les traditions didactiques en place aux dialogues de base et au mode de travail par groupe de deux ou par petits groupes) voire des objectifs et des contenus (par exemple une plus grande importance accordée à la formation à l'interaction orale et aux situations de la vie quotidienne). L'ensemble du processus décrit ici relève donc d'une démarche de « recherche-modélisation » (cf. PUREN MR5, chap. 1.3, pp. 9 *sqq.*).

Il ne s'agit pas, au moyen de l'ensemble de ce processus de construction de l'AC, d'en élaborer une « version adaptée », mais un *modèle adéquat*, c'est-à-dire qui puisse être pour les enseignants devant les élèves – là où tout se joue, finalement – un outil efficace de mise en œuvre de la réforme. Or l'efficacité d'un outil sur le terrain dépend aussi, forcément et fortement, de la compétence de son utilisateur, et la question se pose, par conséquent, de la formation des enseignants à l'utilisation du modèle. *Cette formation doit être en cohérence avec le fait qu'il ne s'agit pas d'application, mais d'utilisation, avec tout ce que cela implique*³⁴.

Il en est de même pour l'outil qu'est le manuel ; j'ai proposé il y a quelques années une « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel » (PUREN 2015e, Document 3) : tout un travail de recherche est à mener pour élaborer de même des niveaux de compétence d'un enseignant dans la mise en œuvre d'une réforme éducative, qui permettent de concevoir, comme pour la formation à l'utilisation des manuels, des « progressions formatives » et des « différenciations formatives »³⁵. Resterait enfin, et ce ne sera pas le moins complexe, à concevoir les nouveaux manuels et la formation à l'utilisation de ces nouveaux manuels en cohérence avec la réforme et la formation à la mise en œuvre de la réforme, dont la mise en œuvre d'un modèle adéquat de l'AC n'est que l'une des composantes.

³³ Dans un autre domaine, celui de la conception des filières scolaires, Jean-Yves ROCHEX, après tant d'autres, insiste sur la nécessité d'échapper à l'opposition binaire théorie-pratique, rappelant la « triade » d'Henri Wallon, « théorie, technique, pratique », qu'il avait proposé de mettre en œuvre dans l'ambitieux projet de réforme globale du système éducatif français qu'il avait conçu avec Paul Langevin après la Libération (cf. PUREN 2013/12/06).

³⁴ Le même principe vaut, bien entendu, pour la perspective actionnelle (PA), et pour tout modèle combinant l'AC et la PA qui aurait été défini par l'institution.

³⁵ Dans le sens où l'on entend « progression grammaticale » et « différenciation pédagogique ». Pour des propositions de progression formative en formation à la recherche, précisément dans l'utilisation des outils conceptuels, cf. PUREN 2013a, chap. 1.3, pp. 7-8.

3. UN EXEMPLE DE DÉMARCHE PRATIQUE DE CONSTRUCTION D'UN MODÈLE ADÉQUAT DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE :

Introduction de la troisième partie

Comme indiqué dans l'introduction du chapitre 2 précédent (p. 13), cette démarche pratique de construction d'un modèle adéquat de l'AC relève d'une « modélisation praxéologique » : elle correspond à ce que l'on appelle couramment un modèle « pratique », ou « concret », par opposition aux modèles « théoriques », « abstraits » ou encore « conceptuels » produits par la « modélisation théorique »³⁶.

Ce chapitre 3 se compose de cinq sous-chapitres dont les titres mis bout à bout forment une même phrase énonçant la démarche concrète de cette construction :

- (3.1) *Considérer l'approche communicative comme indispensable,*
- (3.2) *mais la replacer dans l'ensemble des configurations didactiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures,*
- (3.3) *y sélectionner et hiérarchiser les principes de base convenant à ses finalités et objectifs, à l'environnement global d'enseignement-apprentissage et à ses choix stratégiques,*
- (3.4) *en élaborer une carte conceptuelle appropriée,*
- (3.5) *enfin la mettre en œuvre en articulation et/ou en combinaison avec la perspective actionnelle.*

3.1. Considérer l'approche communicative comme indispensable,

Même si la PA s'impose progressivement dans les manuels français de FLE à partir du milieu des années 2000³⁷, l'AC reste incontournable en didactique scolaire des langues-cultures :

(a) Comme je l'ai déjà signalé dans l'introduction générale du présent article, la maîtrise de la mise en œuvre de l'AC est un prérequis pour une mise en œuvre correcte de la PA : on ne peut travailler efficacement ensemble et « faire société » ensemble que si l'on est capable de bien communiquer avec les autres. Dans la PA, la communication n'est plus à la fois l'objectif et le moyen, comme elle l'était dans l'AC, mais elle y est un moyen indispensable. Les deux constructions méthodologiques peuvent et doivent s'articuler et se combiner dans les manuels et les pratiques d'enseignement, les caractéristiques fondamentales de l'une et de l'autre étant à la fois opposées et complémentaires (cf. PUREN 2014a).

(b) L'AC est déjà parfaitement en adéquation – parce qu'elle a été historiquement élaborée à cet effet – avec l'un des objectifs sociaux de référence de tout enseignement scolaire moderne des langues, qui est la formation à la communication en langue étrangère conçue principalement comme un échange d'informations au moyen d'une interaction langagière orale avec des locuteurs natifs (cf. PUREN 029).

(c) L'AC est l'une des matrices méthodologiques à la disposition des concepteurs de matériels didactiques et des enseignants pour enrichir et adapter les pratiques d'enseignement-apprentissage. Son mode de travail de référence, le groupe de deux, ainsi que sa logique documentaire spécifique, la « logique support » (cf. PUREN 066), vise naturellement à susciter le plus vite possible les interactions les plus intensives des élèves entre eux en classe.

³⁶ Cf. *supra* la note 18, p. 9. [Note en date du 13 mars 2020 : dans la dernière version 2.0 de mon essai 2015a, j'ai introduit une distinction, qui m'est apparue nécessaire, entre les « modèles praxéologiques » orientés processus, et les « modèles-objets méthodologiques », orientés produits (cf. p. 40, en part. la note 30). La démarche d'élaboration d'une approche communicative située est par définition un processus de reconceptualisation, et les modèles qu'elle produit sont destinés eux aussi à être mis en œuvre par les enseignants d'une manière « ouverte » à l'adaptation (cf. dans le présent texte, *supra*, le chap. 2.4.2, pp. 16-17).]

³⁷ Le premier manuel de français langue étrangère se réclamant de la PA date de 2004 : *Rond-Point 1*, Madrid-Paris : Difusión-Édition Maison des langues.

(d) Dans les enseignements scolaires des langues maternelles et étrangères encore marqués par des traditions didactiques caractérisées par un enseignement principalement transmissif, centré sur les programmes et privilégiant les supports écrits ainsi que les exercices scolaires de langue, l'introduction de l'AC, si son modèle institutionnel en tient compte, est à même de provoquer les ruptures nécessaires à la remise en cause de ces traditions (cf. *infra* chap. 3.3 point 4, p. 21).

3.2. mais la replacer dans l'ensemble des matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures,

L'« évolution des configurations didactiques » et « les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle » (titres des documents PUREN 029 et PUREN 052, respectivement) font apparaître les différences « matrices méthodologiques » actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (voir tableau ci-après³⁸) :

Différentes matrices méthodologiques disponibles en didactique des langues-cultures étrangères

	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
Matrice active : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire parler sur</i>	explications collectives orales en classe de documents authentiques
Matrice communicative-interculturelle : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>rencontrer parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles
Matrice plurilingue-pluriculturelle : méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	capacité à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
Matrice co-actionnelle : « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), 2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec en parler entre (= se concerter)</i>	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ ou extérieure

³⁸ La version de ce tableau est celle du document PUREN 073, constamment mis à jour, avec une bibliographie de référence [note du 19 05 2023].

Toutes ces matrices et chacune d'elles peuvent se révéler pertinentes de manière articulée ou combinée³⁹ :

- seules, avant ou après une autre dans une articulation au sein des unités ou séquences didactiques, ou d'une année à l'autre au cours d'un même cursus scolaire,
- avec d'autres, dans des combinaisons méthodologiques au niveau macro (celui des méthodologies constituées)⁴⁰, au niveau méso (celui des « objets » méthodologiques), et/ou au niveau micro (celui des unités minimales de cohérence méthodologique, les « méthodes »)⁴¹.

Dans leur projet de réforme en cours, le choix stratégique des responsables algériens, comme nous l'avons vu dans l'introduction générale du présent article, a été de privilégier l'articulation entre la matrice communicative et la matrice actionnelle. Les deux autres matrices, active et plurilingue-pluriculturelle ne peuvent pas pour autant être écartées. En effet :

- Dans l'enseignement des langues maternelles, le recours aux textes authentiques, en particuliers, littéraires comme supports didactiques, s'impose très vite dans les premières années du cursus, même si l'on maintient quelque temps en parallèle des supports dialogués et de petits textes fabriqués.
- Dans l'enseignement des langues étrangères, comme nous l'avons noté précédemment (cf. *supra* chap. 1.3.4, points *a* et *c*, p. 11), la « logique document » prend le pas sur la « logique support » au moins à partir du niveau B2.
- Aussi bien la logique de l'approche communicative (cf. les références à H.G. Widdowson et à M. Canale et M. Swain, *supra* p. 11) que la situation sociolinguistique en Algérie constituent de forts arguments pour la mise en œuvre de la matrice plurilingue (et pluriculturelle).

3.3. y sélectionner et hiérarchiser les principes de base convenant à ses finalités et objectifs, à l'environnement global d'enseignement-apprentissage et à ses choix stratégiques,

L'AC, comme toute méthodologie, peut être présentée par des définitions, à l'instar de celles que j'ai proposées dans l'introduction du chapitre 1, p. 3, ou par des descriptions, qui feront alors appel à des éléments beaucoup plus nombreux : on peut parler, dans le premier cas, de présentation au niveau macro, dans le second cas, de présentation au niveau micro. Dans le premier cas la présentation est très cohérente, mais aussi très abstraite et générale ; dans le second cas la présentation est très concrète et très détaillée, mais aussi très éclatée, avec parfois – comme nous l'avons vu précisément dans le cas de l'AC – des éléments contradictoires. Il est pour cela fréquent, dans les ouvrages de didactique des langues-cultures, de voir aussi proposées des présentations de niveau intermédiaire, sous forme d'une liste de principes fondamentaux éventuellement illustrés par quelques exemples concrets de mise en œuvre méthodologique.

Il me semble intéressant de se placer initialement à ce dernier niveau pour aborder le travail d'interprétation et de conception situées et finalisées de l'AC. Voici quatre listes qui peuvent être utilisées à cet effet :

(1) Principes de mise en œuvre de l'AC dans un cours pour des apprenants étrangers en France selon BÉRARD (p. 91) :

1. *essayer de donner le plus rapidement possible à un étudiant étranger les moyens linguistiques de survivre en France ;*

³⁹ Il y a articulation lorsque deux éléments sont utilisés de manière successive, l'un après l'autre ; combinaison lorsqu'ils le sont de manière simultanée, l'un avec l'autre.

⁴⁰ Deux exemples concrets de mise en œuvre de ces différences matrices méthodologiques sont disponibles sur mon site : 1) sur deux sketches vidéo (PUREN 2016b), et 2) dans un projet pédagogique plurilingue sur la poésie (PUREN 053 & 2021i-en).

⁴¹ Sur ces différents niveaux de cohérence méthodologique, cf. PUREN 2017e, diapositives 24 *sqq.* Sur le niveau « méso », cf. aussi PUREN 2012f.

2. *réaliser un travail dans la classe essentiellement à partir de documents authentiques et à partir des productions des apprenants afin d'avoir un cadre de référence communicatif plus proche de celui de la réalité qu'il ne l'est dans les MAV [Méthodes Audio-Visuelles] ;*
3. *repenser la relation compréhension/expression en accordant plus d'importance à la compréhension en début d'apprentissage ;*
4. *utiliser des techniques méthodologiques diversifiées ;*
5. *retrouver une dimension pédagogique parfois évacuée par l'audiovisuel (organisation du travail, travail en petits groupes, réalisation de tâches, etc.) ;*
6. *redéfinir la relation élèves-enseignants et la relation élèves-élèves tout en créant un climat dans la classe qui favorise les interactions ;*
7. *impliquer les apprenants dans leur apprentissage en les faisant activement participer à l'organisation du travail et à la gestion du groupe.*

On voit clairement dans cette liste le poids des trois environnements de référence de l'auteure : la France, la méthodologie antérieure audiovisuelle, enfin le public de référence du FLE en France.

(2) En négatif : par principe, selon GERMAIN (pp. 91-92), l'AC...

1. *n'est pas centrée sur la forme linguistique. Cela ne signifie pas que la forme soit absente. Cela veut dire que le premier critère de choix du contenu langagier n'est pas la langue elle-même : chaque leçon peut être construite à partir soit de fonctions langagières, soit de notions, soit de situations ou de thèmes, mais à chaque fois, le choix des éléments langagiers est subordonné à ce choix premier ;*
2. *n'est pas d'abord fondée sur des objectifs d'apprentissage provenant de buts ou de finalités théoriques ; elle repose plutôt sur les besoins, intérêts ou attentes des apprenants, d'où sont tirés les objectifs d'apprentissage ;*
3. *n'est pas décrochée des situations réelles de production de la langue. Au lieu de faire pratiquer la langue à partir de dialogues préfabriqués, il s'agit surtout de familiariser l'élève à la variation linguistique, compte tenu des divers paramètres de la situation de communication ; afin de sensibiliser l'élève aux divers registres de langue, et à la variation linguistique qui en découle, les auteurs prônent le recours à des documents authentiques ;*
4. *n'est pas centrée sur des échanges à sens unique enseignant → élèves. Au contraire, dans une approche communicative sont notamment encouragées les activités d'interaction entre élèves (simulation, jeu de rôle), également incités à interagir dans des petits groupes.*

(3) Les « cinq principes constitutifs d'un "curriculum" ou programme susceptible d'être qualifié de communicatif », selon CANALE & SWAIN, d'après GERMAIN (p. 93) :

1. *La compétence de communication est constituée de quatre types de « compétences » : une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle, une compétence discursive et une compétence stratégique.*
2. *Une approche communicative doit reposer sur les besoins de communication langagière des apprenants.*
3. *L'apprenant de L2 doit participer à des activités interactives pleinement significatives.*
4. *Un usage optimal devrait être fait des habiletés langagières que l'apprenant a déjà développées dans sa langue maternelle.*

(4) Les cinq principes de base qu'intuitivement je retiens pour ma part (Ch. Puren), parce qu'ils me sembleraient efficaces pour faire évoluer certaines caractéristiques des traditions didactiques en Algérie qui peuvent le plus gêner la mise en œuvre de la réforme :

1. privilégier les interactions orales entre élèves en classe ;
2. prendre en compte dans les productions des élèves, au moins dans un premier temps, le sens des messages et la réussite de la communication, et non plus prioritairement leur seule correction linguistique ;

3. prendre en compte les besoins des élèves en cours d'apprentissage, ce qui implique des évaluations continues et des remédiations ;
4. proposer systématiquement aux élèves des réemplois dans des situations de communication sociale sinon réelles, du moins simulées mais réalistes ;
5. diversifier les « instances » auxquelles faire appel chez les apprenants en particulier à tout ce qui relève de l'expérientiel (cf. PUREN 052, commentaire p. 5, et PUREN 017, « Émotion »), puisque dans l'AC l'apprentissage de la communication se fait par la communication vécue en classe et les interactions entre apprenants.

Il s'agit, à partir de ces quatre listes, de sélectionner et de classer par ordre de priorité les différents principes de l'AC que l'on retiendra pour en construire le modèle adéquat. Ce travail amène naturellement à expliciter les critères de sélection retenus et les choix stratégiques effectués.

3.4. en élaborer une « carte conceptuelle » appropriée,

Il est possible d'imaginer un quatrième mode de présentation d'une méthodologie, à la fois détaillée et abstraite, sous la forme d'une carte conceptuelle. On trouvera en Annexe du présent article, en page finale 27, une « Matrice de carte conceptuelle de l'approche communicative »⁴². C'est une « matrice de carte » dans le sens où elle permet de générer de multiples cartes, en fonction précisément du modèle adéquat d'AC que l'on veut construire. Concrètement, on pourra effectuer sur cette matrice les opérations successives suivantes :

(1) Vérifier que l'on a une connaissance suffisante des différents éléments ici listés dans les quatre environnements, les implications et les outils qui constituent les différents pôles de cette matrice, en s'aidant des références bibliographiques proposées, ou d'autres éventuellement repérées dans les ouvrages de référence signalés, ou dans d'autres lectures personnelles.

(2) Supprimer tous les éléments jugés non pertinents ou non prioritaires pour son projet de réforme⁴³, et en ajouter éventuellement d'autres jugés indispensables.

Mais l'objectif est d'en supprimer le plus possible et d'en ajouter le moins possible, de manière à obtenir une carte appropriée à son usage, ou, pour filer la métaphore cartographique, une carte « à la bonne échelle ». Il ne s'agit pas en effet d'un *cadre*, qui serait forcément fermé et rigide⁴⁴, mais d'une *carte*, ce qui veut dire qu'elle doit être à une échelle qui permette d'y porter uniquement les indications appropriées au « voyage » que l'on veut effectuer, en l'occurrence à la mise au point du modèle adéquat de l'AC pour la réforme projetée.

(3) Hiérarchiser entre eux les éléments à l'intérieur de leurs pôles respectifs.

(4) Établir enfin les relations entre les éléments des différents pôles en les matérialisant par des flèches simples ou doubles, en ajoutant s'il le faut les nœuds qui paraissent nécessaires.

⁴² Cette annexe est à tirer au format A3 si l'on veut en avoir une lecture et une utilisation aisées sur format papier.

⁴³ Il est évident, par exemple, que les éléments de l'environnement sociopolitique qui a été celui de la construction de l'AC en Europe doivent être revus avant une introduction d'un modèle adéquat de cette approche dans la réforme actuelle en Algérie. Mais comme les autres éléments non pertinents d'autres environnements, ils peuvent aider, par opposition, à expliciter ceux qui le sont. On pourra comparer les « pôles » de cette carte conceptuelle avec les « entrées » du système général de la recherche en didactique des langues culture (PUREN 2015a, schéma p. 48). Les similitudes ne sont pas le fait du hasard : même si la logique de l'ingénierie didactique est différente de celle de la recherche universitaire, l'environnement global est le même.

⁴⁴ Sauf à inventer, comme l'ont fait les auteurs du *CECRL*, un objet aussi physiquement qu'épistémologiquement improbable, que seul un peintre surréaliste tel que Salvador Dali aurait pu représenter : un *cadre* « ouvert et flexible » (*CECRL*, p. 13).

3.5. enfin la mettre en œuvre en articulation et/ou en combinaison avec la perspective actionnelle.

Pour ce dernier moment de la démarche, je renvoie mes lecteurs au chapitre 3 de mon article 2015a, chapitre intitulé « Les "traits" spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des "traits" spécifiques de l'approche communicative. » L'analyse détaillée que j'y fais en 6 points sur 5 pages (pp. 8-12) correspond exactement au type de travail nécessaire pour préparer cette mise en œuvre de l'AC en articulation et/ou en combinaison avec la PA. Mais ce que je propose là doit bien entendu être repris en fonction des phases antérieures et dans la perspective de la construction du modèle adéquat d'AC.

Conclusion de la troisième partie

Comme le processus présenté au chapitre 2, la démarche présentée ci-dessus au chapitre 3 vise au même type de construction située et finalisée d'un modèle adéquat de l'AC. Comme le processus, la démarche, parce qu'elle est comme lui complexe, est composée de différentes opérations qui sont toujours susceptibles d'être mises en récursivité. C'est justement pour cela qu'il est important d'en avoir bien saisi la logique chronologique, pour savoir l'inverser au moment opportun en toute connaissance de cause... et de conséquence. Ce processus et cette démarche seront forcément imbriqués entre eux au cours du travail de construction, mais il faut, pour cela aussi, les avoir distingués l'un de l'autre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce processus et cette démarche ainsi reliés constituent le mode complexe de construction ici proposé d'un modèle méthodologique donné à partir d'une matrice méthodologique donnée l'AC, dans le cadre d'une réforme déterminée. Il me semble cependant que ce mode peut fonctionner lui-même comme modèle pour le traitement de chacune et de l'ensemble des « matrices méthodologiques » disponibles (cf. *infra* chap. 3.2 p. 19) dans le cadre de toute réforme didactique concernant l'enseignement scolaire des langues-cultures.

Les lecteurs qui connaissent l'approche par les compétences et sa variante « pédagogie de l'intégration », ainsi que la manière dont elles ont été mises en œuvre en Afrique⁴⁵ pourront je pense apprécier la différence entre la démarche de réforme appliquée à cette occasion, et celle que je propose ici. Je les laisse bien entendu juger eux-mêmes de la pertinence de ma proposition ; j'ai tenté, en tout cas, de concevoir un type d'ingénierie didactique ...

– qui soit à la fois rigoureux dans sa mécanique interne et en accord tant avec « l'état de l'art » en didactique des langues-cultures qu'avec les exigences d'une « didactique complexe » des langues-cultures⁴⁶,

– mais qui soit en même temps respectueux de la responsabilité et de la marge nécessaire de liberté de tous les acteurs impliqués, depuis les concepteurs de la réforme éducative jusqu'aux enseignants.

Je n'ai pas abordé dans cet article la problématique du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), où la liaison entre communication et action est aussi forte que naturelle, puisqu'il s'agit d'une langue utilisée en Algérie au niveau universitaire aussi bien pour les études scientifiques que pour la formation professionnelle scientifique et technique. La méthodologie du FOS a été conçue au départ en France sur les modèles de l'analyse des besoins et de l'approche communicative telles qu'ils apparaissent dans les *Niveaux-seuils*, il y a plus de 40 ans, donc, et elle a peu évolué depuis. Il serait nécessaire de revenir sur sa conception pour la « mettre en adéquation » avec la perspective actionnelle, et pour commencer à les mettre en œuvre conjointement dans les filières scientifiques et techniques de l'enseignement

⁴⁵ Cf. PUREN 2016h et 2018e, références déjà citées dans l'introduction générale, et surtout la thèse de Mohamed Saïd BERKAINE, disponible en ligne, cf. PUREN 064.

⁴⁶ Cf. mon manifeste de 2003(b), où l'on reconnaîtra aisément les orientations que j'ai reprises ici.

secondaire⁴⁷. Cela impliquerait, en particulier, de passer de la notion de « compétence communicative » à celle de « compétence informationnelle » (cf. PUREN 2009c). Mais c'est là un sujet à part entière, qui relèverait d'une autre étude, et d'un autre article...

BIBLIOGRAPHIE DE RÉFÉRENCE

ACAR Ahmet (ed). 2021. *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*, Ankara: Nobel, 205 p. (à paraître, www.nobelyayin.com/)

– BÉRARD Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 128 p. Disponible en ligne avec l'aimable autorisation de l'auteure : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/070/.

BERKAINE Mohammed Saïd. 2015. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse doctorale, Université Paul-Valéry Montpellier 3, direction Bruno Maurer, 2015, 2 T. 884 p. + 1 T. annexes 362 p. Disponible en ligne (Introduction générale, Tome 1 (1^e et 2^e parties, Bibliographie générale) : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/064/.

BOLTON Sibylle .1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, trad. fr. Paris : Hatier-CRÉDIF, 143 p.

CANALE Michael. & SWAIN Merrill. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics* 1(1), pp. 1-47. Disponible en ligne en version originale : www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438.

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

– CONSEIL DE L'EUROPE. 2005. Division des politiques linguistiques, *Série Niveaux-seuils. Prefaces and Introductions / Préfaces et Introductions (1975-2005)* [compilation officielle de préfaces et d'introductions des *Niveaux-seuils* de langues différentes]. Disponible en ligne : <http://rm.coe.int/threshold-level-series-prefaces-introductions-serie-niveaux-seuils-pre/168077c54b> ou www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.

– COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR Michel, PAPO Éliane, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1976, vi + 663 p. + vi. « Avant-propos » et « Présentation générale » disponibles en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.

– CYR Paul. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE international, 182 p. (1^e éd. 1996, Les Éditions CEC inc., Anjou (Québec).

– DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris : CLE international, 1981, 144 p.

⁴⁷ Les deux derniers niveaux des sept niveaux du « Référentiel d'apprentissage – Domaine de la communication » de l'enseignement secondaire auquel j'ai fait allusion au début de l'introduction générale (p. 2), intègrent déjà les compétences de traitement de l'information exigées lors de l'utilisation d'une langue pour l'étude d'autres disciplines.

- DEBYSER Francis. 1974. « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », pp. 1-10 in : BELC, Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger, n° 5, 230/04/1974, www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/la-mort-du-manuel/files/mort_manuel_simulation_complet.pdf.
- EK J.A. van, TRIM J.L.M. 1975. *Threshold 1990*, Cambridge : Cambridge University Press [version révisée, augmentée et corrigée de la 1^e éd., *Threshold Level*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1975]. Disponible en ligne : www.ealta.eu.org/documents/resources/Threshold-Level_CUP.pdf ou www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.
- FOUGEROUSE Marie-Christine. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *ELA Études de linguistique appliquée* n° 122, pp. 165-178. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>.
- GERMAIN Claude. 1993. *L'approche communicative en didactique des langues*, coll. « Le point sur... », Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc., éd. 1993 [1^e éd. 1991], 129 p. Disponible en ligne avec l'aimable autorisation de l'auteur : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/071/.
- HYMES Dell H. 1973. *Vers la compétence de communication*, Paris : CRÉDIF-Hatier, trad. fr. 1984, 219 p. [1^e éd. anglaise 1973].
- LENOIR Yves. 2004. « L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes », *Recherche et formation* n° 47, pp. 9-23. Disponible en ligne (dernière consultation 28 juillet 2018) : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-02.pdf>.
- LUSSIER Denise. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris : Hachette, 126 p.
- MOIRAND Sophie. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international, 1979, 176 p. Disponible en ligne avec l'aimable autorisation de l'auteur à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056: 056-1 : « L'approche globale des textes écrits » (extrait du chap. 1.2, pp. 23-24) ; 056-2 : « L'analyse prépedagogique des textes » (chap. 1.5 complet, pp. 74-91).
- PIT CORDER Stephen. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Education, 392 p.
- 1980. "Que signifient les erreurs des apprenants ?", *Langages* n° 57, Paris : Larousse, pp. 9-15.
- PUREN Christian. 016. « "Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.
- 017. « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERA1" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.
- 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 033. « Fonctions de la traduction L1 ↔ L2 en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/.
- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.
- 045. « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.
- 046. « Les composantes de la complexité »,

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.

- 050. « 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/.
- 052. Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- 053. « La pédagogie de projet comme intégrateur didactique (T.P. + corrigé). Exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet pédagogique des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.
- 054. « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.
- 060. René RICHTERICH, « L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le Monde* n° 149, 1979, pp. 54-58. Republié avec l'aimable autorisation de la revue (août 2015), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060/.
- 064. Voir BERKAINÉ Mohammed Saïd 2015, thèse disponible en ligne à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/064/.
- 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.
- 072. « *Niveaux-seuils*. Documentation historique ». Cette page propose le téléchargement des cinq documents suivants : CONSEIL DE L'EUROPE 2005, COSTE D. et al. 1976 (extraits), EK J.A. et TRIM J.L.M. 1975, ROULET Eddy 1977, SLAGTER Peter J. 1979, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.
- 1981b. « "Ah ça non ! Le refus" (fiche pédagogique "A comme...") ». *Le Français dans le monde* n° 160, avr. 1981, pp. 47-48.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3^e éd. électronique, 2012, 302 p. [1^e éd. Paris : Nathan-CLÉ international, 1988, 448 p.].
- 1994e. La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme (1994). 3^e édition électronique www.christianpuren.com, octobre 2013, 139 p. [1^{ère} édition papier : Paris, Didier, collection CRÉDIF-Essais, 1994, 217 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/. Also downloadable at www.researchgate.net/publication/350620466. Disponible también: traducción al español realizada por el autor: www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e-es y www.researchgate.net/publication/353946570.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1997c. « Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'"approche interculturelle" », Conférence faite lors de la Journée d'Étude de l'APAES (Association des Professeurs d'Arabe de l'Enseignement Secondaire) à l'Institut du Monde Arabe le 22 mars 1997, www.christianpuren.com/mes-travaux/1997c/.
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre, pp. 359-383, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.
- 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
- 2002b. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71.
- 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.

- 2004a. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT, Auch, 5-7 juin 2003, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/.
- 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », Cuadernos de Filología Francesa [revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España)], n° 18, octobre 2007, pp. 127-143, www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.
- 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.
- 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.
- 2010i. « L'opérateur "inter"... et les autres ». Conférence aux « Journées CLÉ formation » des 24-25 septembre 2010 à l'Alliance française de Rio de Janeiro, Brésil, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010/.
- 2011e. « Mises au point de/sur la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2011/05/04. « Les "représentations", un concept de plus en plus fumigène », billet de blog en date du 4 mai 2011, www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/.
- 2012e. « Le nouveau manuel "post-actionnel" est-il arrivé ? Analyse de *Bitácora, curso de español A1* (Neus SANS BAULENAS, Ernesto MARTÍN PERIS, Agustín GARMENDIA, Barcelona : Difusión S.L., 2011) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012e/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue n° 144*, « Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2012j. « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012j/.
- 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », chap. 1.3, pp. 7-8, www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.
- 2013k. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? », version longue d'un article publié pp. 122-130 in : *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications » n° 54, juillet, « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », Paris: CLE international, 179 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/.
- 2013/12/06, "Le débat français sur PISA 2012 exige un "toilettage conceptuel" (J.-Y. Rochex)". Billet de blog du 6 décembre 2013 à propos de deux entrevues de Jean-Yves Rochex sur le site du Café pédagogique, du 5 octobre 2012 et 6 décembre 2013, www.christianpuren.com/2013/12/06/le-debat-francais-sur-pisa-2012-exige-un-toilettage-conceptuel-j-y-rochex/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*. À propos d'un article d'Albert DAVID : "La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants ». Document 3 : « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/
- 2016a. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de repérage d'une "manipulation génétique" sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/.
- 2016b. *Guide des utilisateurs du matériel « V'idéaux & Débats » à destination d'un public FLI, Français Langue d'Intégration*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2016b/.
- 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.
- 2016h. « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.
- 2017e. Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité, www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/.
- 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée (en français, 1h00) au XXVII^o Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.
- 2018e. « Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire », *TDFLE, Travaux de didactique du Français Langue Étrangère*, n° 72/2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018e/.
- 2021e. « La problématique de l'"innovation" en didactique des langues-cultures. Proposition de modélisation conceptuelle », pp. 211-220 in : CORVAGLIA Antonella, WOLF-MANDROUX Françoise (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, 242 p., <https://eac.ac/books/9782813003621>, www.christianpuren.com/mes-travaux/2021e/.
- 2021i-en. "Integrative Functions of the "Mini-Projects" of the Didactic Units of Language Textbooks in the Social Action-Oriented Approach (SAOA)", pp. 7-18 in: ACAR Ahmet (ed.) 2021.
- MR5. Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Mettre en œuvre des méthodes de recherche », www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.
- PY Bernard. 1976. « Étude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes », *Études de Linguistique Appliquée* n° 21, janvier-mars, pp. 81-97.
- RICHTERICH René. 1979. « L'anti-définition des besoins langagiers comme pratique pédagogique », *Le Français dans le Monde* n° 149, pp. 54-58. Disponible en ligne avec l'aimable autorisation de l'éditeur : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/060/.
- ROULET Eddy. 1977. *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Éducation & Culture, 1977, 21 p. Disponible en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.
- SELINKER Larry. 1973. "Interlanguage", *International Review of Applied linguistics*, n° 10, 1973, pp. 209-230.
- SIMON Herbert A. 1969. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris : Dunod (coll. « AFCET Système »), 1991, 230 p. Éditions en anglais : *The sciences of the artificial*, Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1st ed.

Christian PUREN, « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée »

1969, 2nd ed. 1981. 3rd ed. Cambridge (Massachusetts), London (England), The MIT Press, 1996, 231 p.,
https://monoskop.org/images/9/9c/Simon_Herbert_A_The_Sciences_of_the_Artificial_3rd_ed.pdf.

- SLAGTER Peter J., 1979. *Un nivel umbral*, version espagnole des *Niveaux-seuils*. Disponible en ligne : <http://marcoele.com/monograficos/un-nivel-umbral/> ou www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/072/.
- WIDDOWSON Henri George. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : CRÉDIF-Hatier (coll. « LAL »), trad. fr. 1981, 192 p. [1^e éd. anglaise *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978].

ANNEXE : MATRICE DE CARTE CONCEPTUELLE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE (AC)

N.B. Pour lire le texte, l'agrandir à l'écran.

ENVIRONNEMENT SOCIO-POLITIQUE, SOCIOCULTUREL ET SOCIOLINGUISTIQUE	APPRENANTS ET ENSEIGNANTS	ENVIRONNEMENT IDÉOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE		
<ul style="list-style-type: none"> - Projet du Conseil de l'Europe : développer la circulation des citoyens entre les pays européens - Situation sociale de référence : le voyage en pays étranger ; modèle choisi : le voyage touristique - La langue concernée est une langue étrangère (ni maternelle, ni seconde). - Objectif social de référence : la communication <ul style="list-style-type: none"> • sous forme prioritaire d'interaction orale, • aux fins d'échanges d'informations, • sur des situations de la vie quotidienne ? 	<ul style="list-style-type: none"> - « Problématique globale de référence » de l'AC lors de sa mise au point pour le FLE en France est très différente de celle de l'enseignement scolaire. En règle générale : <ul style="list-style-type: none"> • les apprenants sont des adultes motivés qui ont reçu une formation scolaire avancée, qui ont souvent déjà appris une autre langue étrangère, et qui sont, dans la même classe, de langues maternelles différentes • les enseignants sont des natifs de la langue qu'ils enseignent, et ils ont reçu une formation spécifique : PUREN 1998c. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisme : PUREN 2007c, point 5 pp. 4-5. - Paradigme de la communication : PUREN 2013e (cf. énoncé de BÉRARD p. 63, avant-dernier paragraphe). - Centration sur l'apprenant (critique : PUREN 1995a). - Attention à la motivation des apprenants, recours systématique aux méthodes actives. - Intéressé pour les techniques et dispositifs d'apprentissage expérimental (PUREN 052, commentaire p. 5, et PUREN 017, « Émotion »). - Sur l'influence constante des modèles idéologiques du progrès sur les conceptions didactiques : PUREN 2006f. 		
IMPLICATIONS – OUTILS				
Méthodologie	Grammaire-lexique	Curriculum	Évaluation	Culture
<ul style="list-style-type: none"> - La « compétence de communication » : composante linguistique, référentielle, discursive, socioculturelle, stratégique (BÉRARD p. 19 & pp. 28-29 ; GERMAIN pp. 33-36). Problème signalé par BÉRARD (p. 9) : confusion sur la notion de compétence stratégique. - Mise en avant de l'oral : <ul style="list-style-type: none"> • priorité aux interactions orales entre apprenants en classe, • activités uniquement de compréhension orale et/ou expression orale sur des documents authentiquement oraux. - Priorité au groupe de deux, qui produit l'intensification maximale des interactions orales en classe. - Les « gênes » du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif, l'individuel (PUREN 2014a). - Les simulations et les jeux de rôles. - Les simulations globales, résultat d'une mutation génétique des simulations communicatives vers la perspective actionnelle : PUREN 2010f pp. 22-23 ; PUREN 2004a p. 19. - Typologies d'activités en classe de langue, dont les activités communicatives : GERMAIN pp. 77-87. - Typologie des activités dans la CECRL : pp. 121-122. - Logique de traitement des documents authentiques : d'abord la « logique support », puis retour à la « logique document » de la méthodologie antérieure (PUREN 066). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ajout, à la grammaire morphosyntaxique, des grammaires <ul style="list-style-type: none"> • notionnelle-fonctionnelle (PUREN 1981b), • textuelle et discursive (MOIRAND 1979), • de l'interlangue (« grammaire de l'apprenant »). - Sur l'ensemble des grammaires ainsi disponibles : PUREN 018. - Sur la tendance initiale dans l'AC à un passage le plus rapide possible au réemploi, au détriment des phases de repérage/-conceptualisation/-application/-entraînement en grammaire morphosyntaxique : PUREN 010. - Un exemple de collection de manuels intégrant une forte prise en compte du lexique dans l'approche communicative : PUREN 2012e. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Niveaux-Seuils</i> : documents dans PUREN 072. - Analyse des besoins langagiers : voir <i>Niveaux-Seuils</i>. Critiques de la notion et de sa mise en œuvre : RICHTERICH 1979 ; GERMAIN p. 99. - Difficulté à définir la gradation des contenus en approche communicative : BÉRARD pp. 40-41. - Diversité des types de programmes possibles (notionnel, fonctionnel, thématique et situationnel), et difficulté à les articuler ou combiner entre eux et avec une progression grammaticale rigoureuse : cf. GERMAIN pp. 54-56. - Dans les manuels français : débuts de l'apprentissage sur des situations de la vie quotidienne : avec ce programme situationnel sont articulés plus ou moins empiriquement des contenus notionnels-fonctionnels et morphosyntaxiques ; puis ils sont combinés avec un programme thématique, avant un passage complet à un programme thématique. - Sur l'ensemble de la problématique de « la sélection et l'organisation du contenu » dans l'AC : voir ce chapitre (n° 3) dans GERMAIN, pp. 36-56, et les questions selon lui sans réponses, p. 101. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les innovations se produisent tardivement avec le CECRL (COE 2001), lequel en reste à l'AC en ce qui concerne l'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Descripteurs de type notionnels-fonctionnels dans les premiers niveaux. • Conception positive des erreurs en évaluation formative (tests d'hypothèses, prises de risque) • Évaluation critériée, séparée et pondérée des compétences linguistique, pragmatique et socioculturelle • Poids désormais attribué au critère pragmatique (réussite de la communication). • Descripteurs et évaluation positive (prise en compte des seules compétences attestées) : CECRL pp 148-149. Critique : PUREN 2006d. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'approche interculturelle couvre la partie « culture » de l'AC, laquelle est centrée sur la communication langagière. - Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • éradiquer les stéréotypes • complexifier les représentations que l'on a de la culture étrangère • ouvrir à l'altérité (tolérance, relativisation de son propre référentiel culturel) • créer un réflexe de « alerte interculturelle » face aux surprises et incompréhensions vis-à-vis du comportement d'un étranger - Elle hérite des gênes de l'approche langagière : PUREN 2014a, pp. 6-7 - Différentes versions de l'interculturel : PUREN 1998f, pp. 13-18 - Mises en œuvre pratique <ul style="list-style-type: none"> • Orientations et supports : PUREN 1997c. • Exemple du manuel Spécial France (1994), dossier 2 téléchargeable sur la page PUREN 2011j • Propositions A. Cain et G. Zarate : PUREN 2011j, pp. 15-17 - Critique : autres composantes de la compétence culturelle : PUREN 2011j.
ENVIRONNEMENT DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	ENVIRONNEMENT ORGANISATIONNEL ET TECHNOLOGIQUE		ENVIRONNEMENT SCIENTIFIQUE	
<ul style="list-style-type: none"> - Maintien du paradigme direct (PUREN 016). - Reprise globale, dans les premières années, du dispositif de l'unité didactique audiovisuelle. - La critique de la MAO et de la MAV (BÉRARD pp. 12-16, GERMAIN pp. 6-16) amène, par opposition, à : <ul style="list-style-type: none"> • passer d'une seule langue standard à des variantes situationnelles et socioculturelles, • passer de documents fabriqués et d'activités « scolaires » à des documents et à des activités « authentiques » (GERMAIN pp. 74-77), • supprimer les exercices structuraux d'entraînement intensif, et même, dans certains manuels, les exercices de conceptualisation-application grammaticale (PUREN 010), • introduire des exercices de réemploi créatifs articulant différemment CE, CO, EE, EO et interaction, • assouplir la progression linéaire par des progressions en spirale et en écho (BÉRARD pp. 42-44) et la prise en compte des besoins des apprenants, • limiter (exagérément : cf. GERMAIN pp. 94-98), dans la première version de l'AC, l'importance accordée <ul style="list-style-type: none"> - à la grammaire, - à la correction phonétique, - au vocabulaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suite des éléments constitutifs de la « problématique globale de référence » de l'AC (cf. pôle « Apprenants et enseignants ») : cours intensifs ou semi-intensifs sur une période limitée en France, groupes limités (10 à 15 apprenants). - Bonne disponibilité des matériels : manuels, cahiers d'exercices, supports et outils technologiques. - Depuis les années 2000, accès généralisé en classe et hors classe à Internet. 		<p>Approche communicative</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Au moment de la construction + initiale</i> : <ul style="list-style-type: none"> • pragmatique (BÉRARD pp. 23-26), • analyse textuelle et analyse de discours. Exemple de mise en œuvre : « l'analyse pré-pédagogique » de S. MOIRAND 979 (extrait 056-2). - <i>Plus tardivement</i> : <ul style="list-style-type: none"> • (socio)constructivisme, • théorie de l'interlangue (, GERMAIN pp. 60-63), • Hymes, Halliday, Austin (GERMAIN pp. 23-28), avec l'importance accordée par ces trois auteurs à la composante sociolinguistique de la compétence de communication, donc à la culture. <p>Approche interculturelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anthropologie culturelle • Ethnologie de la communication 	