

- Première publication (papier) : Paris, APLV, *Les Langues Modernes* n° 2/1997, pp. 8-14, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842>.
- Republié en ligne avec deux postfaces, de septembre 2008 et de novembre 2018, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/>.
- Republié en traduction anglaise en novembre 2022, www.researchgate.net/publication/365354383.

QUE RESTE-T-IL DE L'IDÉE DE PROGRÈS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ?

Sommaire

Résumé.....	1
Introduction.....	1
1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment	2
2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude	3
3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre.....	4
4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres	5
En guise de conclusion	6
Références bibliographiques.....	7
« Dix ans plus tard... » (Postface de septembre 2008).....	8
« Vingt ans plus tard... » (Postface de novembre 2018)	12

Résumé

« Le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger, plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel. » Quatre propositions sont faites correspondant à cette observation: 1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment. 2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude. 3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre. 4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres. Chacune de ces propositions sont illustrées par plusieurs courts exemples tirés de l'évolution de la didactique scolaire des langues étrangères en France depuis sa constitution il y a un siècle. Deux postfaces sont publiées à la suite de ce texte, l'une datée de 2008 (« Dix ans après »), l'autre datée de 2018 (« Vingt ans plus tard »), qui reprennent ces propositions pour en signaler la permanence ou les modifications au moyen de nouveaux exemples d'actualité.

Introduction

On sait qu'au cœur de l'idée moderne de progrès telle que nous l'avait léguée le XIX^e siècle, il y avait la conviction que l'accroissement permanent des connaissances scientifiques et des capacités technologiques devait nécessairement entraîner un mouvement simultané et continu de progrès économique, social et moral. On sait aussi que cette conception optimiste du progrès a été mise à mal surtout depuis un demi-siècle par les dangers, les ratés ou les ravages provoqués en particulier par les recherches sur l'atome (l'utilisation militaire de la fission nu-

cléaire) et sur la cellule (les manipulations génétiques), ainsi que par les nombreux effets pervers du développement des pays riches (la pollution, l'épuisement des ressources non renouvelables, l'alimentation industrielle, le chômage, l'exclusion, l'exploitation des pays pauvres, l'émigration forcée, la ghettoïsation de certains quartiers...).

On peut légitimement s'irriter des facilités intellectuelles auxquelles ces critiques donnent trop souvent cours dans les médias. Mais qualifier un gâteau de " tarte à la crème " n'en fait disparaître par la seule vertu de l'appellation ni la pâte, ni les fruits, ni les éventuels noyaux : que cela plaise ou non, il ne nous est plus possible de continuer à croire dans le " progrès " dans quelque domaine que ce soit avec la même tranquille assurance et insouciance que par le passé. Cette suspicion s'applique aux sciences humaines tout particulièrement (c'est bien surtout du progrès de l'humanité elle-même dont nous doutons...), et la didactique des langues, qui en fait partie, ne peut échapper à cette remise en cause générale : les progrès à venir des connaissances en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et autres neurosciences ne peuvent plus être considérés naïvement comme des conditions nécessaires et suffisantes des progrès de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pas plus que les " progrès " antérieurs de ces sciences ne l'ont été en réalité dans le passé. J'ai déjà eu l'occasion, dans mon *Histoire des méthodologies* (1988), de citer les lignes suivantes dans lesquelles un futur inspecteur général d'anglais, Denis Girard, énumérait en 1968, en pleine époque de la " linguistique appliquée ", ce qui constituait à ses yeux les quatre principes fondamentaux de toute " pédagogie moderne " des langues :

- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit ;
- adopter une attitude franchement " béhavioriste " plutôt que " mentaliste " ;
- créer un besoin constant de communication ;
- éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle (cité dans C. Puren 1988, p. 387).

Et je faisais observer que de ces quatre principes, que l'on considérait unanimement à l'époque comme des " acquis scientifiques " de la didactique des langues, seul le troisième (et encore) avait résisté pendant trois petites décennies jusqu'à nos jours. Voilà qui devrait rendre tout un chacun circonspect devant les " progrès " périodiquement annoncés par les spécialistes des sciences dites " de référence " de la didactique, voire (spécialité typiquement française au même titre que les escargots et les cuisses de grenouille, et aussi plaisamment exotique aux yeux d'autres européens) imposés en principe au même moment à chaque enseignant dans chaque établissement de notre pays par voie administrative.

Il ne s'agit pour autant de donner ni dans ce pessimisme qui caractériserait l'état d'esprit actuel des Français selon certains observateurs avertis, ni encore moins dans le catastrophisme millénariste des abords de l'an 2000, mais de tenir compte de l'environnement intellectuel qui est le nôtre, dans lequel le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger, plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel.

C'est précisément ce que j'ai choisi de faire dans cet article, sous la forme non conventionnelle de quatre propositions brièvement illustrées par une succession de courts exemples tirés de l'évolution de la didactique scolaire des langues en France depuis sa constitution il y a un siècle.

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

C'est là l'une des leçons les plus évidentes qui me semblent se dégager de l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues étrangères en France :

a) Lorsque Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, présente ainsi l'esprit de la réforme générale du système éducatif de 1902 dans laquelle se situe l'imposition de la méthodologie directe pour l'enseignement des langues vivantes (instruction du 31 mai 1902) :

Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissés au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas seulement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national (cité dans C. Puren 1988, p. 100, je souligne),

il pose comme condition et moteur du progrès un principe actif qui invalide dans l'enseignement des langues étrangères toute la méthodologie traditionnelle orientée vers la réception passive des textes classiques - d'où le statut qu'y avait la méthode indirecte (la traduction) -, au profit d'une utilisation immédiate des langues étrangères pour la communication personnelle - d'où le statut de la méthode directe (l'apprentissage de la langue étrangère par la langue étrangère) dans la nouvelle méthodologie.

b) La méthodologie audiovisuelle s'élabore en France, entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la " révolution technologique ". L'effet de ce que l'on peut appeler l'" idéologie technologique " (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvé très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration didactique maximale¹ autour d'un support unique (le " dialogue de base ") dont la présentation faisait appel conjointement aux techniques de reproduction de l'image et du son.

c) L'approche dite " communicative ", dont la version notionnelle-fonctionnelle a fortement influencé les instructions officielles d'anglais depuis une dizaine d'années et plus récemment celles des autres langues, s'est élaborée en Europe au début des années 1970, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la " révolution de la communication ".

d) Le même type de coïncidence (qui bien sûr ne relève pas plus du hasard) pourrait être relevé entre l'exigence d'autonomisation des apprenants en didactique des langues (remarquable dans les instructions officielles françaises à partir de 1985) et l'apparition dans l'histoire des idées occidentales de ce que Pierre Rosanvallon a pu appeler " la galaxie auto " (selon P. Dumouchel et J.-P. Dupuy 1983, p. 17).

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

L'une des grandes leçons épistémologiques de l'aventure scientifique contemporaine est que les progrès de la connaissance débouchent souvent sur la découverte de la complexité.² Et c'est précisément ce que l'on retrouve dans beaucoup d'évolutions récentes de la didactique des langues :

a) Les compétences visées, qui se limitaient auparavant aux seules activités langagières (compréhension et expression écrites et orales) incluent à présent les différentes composantes de la dite " compétence de communication " (langagière, mais aussi référentielle, discursive, socio-culturelle, stratégique), lesquelles sont plus difficiles à définir en théorie, et plus difficiles à enseigner dans la pratique.

b) La description linguistique de référence, qui se limitait auparavant aux morphologies verbale et grammaticale et à une description structurale de la phase, s'est diversifiée en une pluralité

¹ Il y a intégration didactique maximale lorsqu'un maximum d'activités d'enseignement/apprentissage sont organisées à partir d'un support unique. Ce support est un texte littéraire dans la méthodologie active des années 1920-1960 (et jusqu'aux années présentes dans la méthodologie officielle d'espagnol), et un dialogue de base fabriqué sur des situations de communication de la vie quotidienne dans la méthodologie audio-visuelle dite " de seconde génération " telle qu'elle est mise en œuvre dans les manuels actuels de premier cycle d'allemand, d'anglais, d'italien et de russe.

² Contrairement au concept de " compliqué ", dans lequel on pense que la description de l'objet n'est pas actuellement disponible mais qu'elle pourra être réalisée plus tard grâce aux progrès de la connaissance, on postule avec le concept de " complexe " que l'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale de l'objet. Un objet complexe est en effet un objet dont les composantes sont : 1) plurielles, 2) diverses, 3) interreliées, 4) variables, 5) instables, 6) contradictoires et 7) impossibles à observer sans effets provoqués par l'acte même d'observation.

d'approches (en particulier la pragmatique, la grammaire textuelle et la linguistique de l'énonciation) en elles-mêmes complexes et difficiles à articuler entre elles.

c) De la conception d'un progrès de l'apprentissage de la langue comme une acquisition cumulative de mots, d'expressions et de règles grammaticales (dans la méthodologie directe) puis comme un montage successif d'automatismes de base (dans la méthodologie audiovisuelle³) — acquisition ou montage considérés comme pouvant être collectifs —, on est passé, avec l'hypothèse cognitiviste⁴ actuellement en vigueur, à celle de la construction/déconstruction permanente d'une " interlangue " propre à chaque apprenant et définie comme un processus complexe inaccessible à la description linguistique⁵.

d) Il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage de la culture, qui n'est plus tant considéré comme l'acquisition cumulative de savoirs objectifs que comme un parcours personnel et donc en partie imprévisible de découverte interculturelle.

e) La définition, dans la théorie cognitiviste, d'erreurs " positives " relevant d'hypothèses que les apprenants ont testées et qui se révèlent fausses, rend l'évaluation par l'enseignant des productions de ses élèves encore plus problématique que par le passé. Ces erreurs, qui ne devraient donc pas être pénalisées mais valorisées, sont en effet souvent difficiles à dissocier des autres par l'analyse⁶.

f) La " centration sur l'apprenant " exigerait de l'enseignant qu'il passe d'un enseignement unique fondé sur une méthodologie universaliste à un enseignement diversifié selon les types et stratégies individuelles d'apprentissage de chacun de ses élèves, ce qui n'est ni possible ni d'ailleurs souhaitable en contexte d'enseignement collectif⁷.

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

Un tel phénomène est caractéristique des interventions en milieu complexe, et les exemples en sont eux aussi très nombreux en didactique scolaire :

a) L'augmentation du nombre de documents authentiques dans les unités didactiques des cours audiovisuels actuels (de troisième génération) a affaibli le contrôle quantitatif et qualitatif que les concepteurs peuvent exercer sur les contenus lexicaux et grammaticaux de chaque unité.

b) La mise en œuvre de l'approche fonctionnelle (*i.e.* par actes de parole) dans ces mêmes cours produit le même effet, puisque leurs concepteurs doivent maintenant diversifier les réalisations linguistiques des mêmes actes de parole en faisant varier les paramètres socio-culturels de situations de communication différenciées.

c) La prise en compte simultanée dans les récentes instructions officielles⁸ de la description linguistique par actes de parole ainsi que de l'hypothèse cognitiviste fait que l'on y retrouve juxtaposées quatre approches différentes (lexicale, thématique, grammaticale et fonctionnelle) dont l'articulation concrète se trouve poser problème aussi bien dans les manuels que dans les pratiques de classe.

³ Du moins dans sa première génération (celle des années 1960), très influencée par la théorie béhavioriste.

⁴ Dans cette hypothèse, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus mental interne propre à chaque apprenant.

⁵ Sur l'interlangue en tant que processus complexe, voir l'excellent ouvrage de K. Vogel 1995.

⁶ Les recherches sur l'analyse des erreurs, sur lesquelles les didacticiens avaient fondé beaucoup d'espoirs dans les années 70 et 80, se sont faites d'ailleurs de plus en plus rares.

⁷ Sur la notion de " centration sur l'apprenant " en contexte scolaire, voir mon article de 1995, qui est entièrement consacré à sa critique.

⁸ Instructions de 1995 pour les LV1 et de 1996 pour les LV2.

d) La version finale d'une partie du texte littéraire expliqué, remise en vigueur dans le baccalauréat version 1995, a sans doute ses avantages. Mais en raison du fort pouvoir modélisateur de cet examen sur les stratégies d'apprentissage tout au long du second cycle, elle risque d'amener les enseignants à y réduire considérablement voire à abandonner totalement le principe de l'explication initiale des mots et phrases incomprises en langue étrangère. Or ce " principe direct ", même s'il ne peut être et n'a jamais été absolu⁹, ne me semble pouvoir être abandonné sans risques importants de régression didactique.

e) La méthodologie officielle d'espagnol fournit un autre bel exemple de cette proposition n° 3. Pour favoriser la spontanéité des élèves, on y recommande aux enseignants de fournir l'équivalent en langue étrangère des mots ou expressions françaises aussitôt que les demande l'élève en train de préparer mentalement sa phrase ou qui a déjà commencé à la verbaliser : on voit bien qu'un tel procédé favorise la traduction mentale (que l'on dit par ailleurs chercher à éviter), et qu'il limite l'utilisation par les élèves des moyens dont ils disposent déjà, c'est-à-dire le réemploi indispensable à l'assimilation.

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

C'est – contrairement à l'idéologie du progrès pour tous – une autre caractéristique de l'action en milieu complexe :

a) L'accès de toute une classe d'âge au collège puis au lycée constitue bien évidemment un progrès social que personne ne songerait à nier ou à remettre en cause. Il n'en reste pas moins que dans les conditions d'enseignement qui leur sont faites, et qui n'ont pas évolué en conséquence, ce progrès n'en est pas un pour les enseignants, qui voient leurs difficultés s'aggraver.

b) La fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes¹⁰, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. Mais ces mêmes phénomènes rendent plus difficile la formation des enseignants débutants, du moins de ceux qui ressentent le besoin de s'appuyer au départ sur une forte cohérence méthodologique d'ensemble.

c) Il en est de même pour les apprenants. Certains – les " bons élèves ", sans doute – vont en profiter pour enrichir leurs propres stratégies et se constituer une méthodologie personnelle d'apprentissage à la fois riche et adaptée. D'autres au contraire vont souffrir de l'absence d'une cohérence d'enseignement forte et globale sur laquelle ils auraient besoin de s'appuyer.

d) La généralisation de l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères), avec l'ajout en amont de la 6^e de quatre années d'apprentissage de la LV1 (de la classe de CE1 à la classe de CM2) va peut-être provoquer une amélioration de l'apprentissage de cette langue chez les élèves les meilleurs, les plus motivés, et qui auront surtout bénéficié d'un suivi constant tout au long de leur cursus. Ce même ajout de quatre années supplémentaires risque au contraire d'accélérer et d'aggraver, chez d'autres élèves sans suivi assuré, les phénomènes bien connus de démotivation et de régression dans la maîtrise de la langue qui apparaissent déjà au début du second cycle. Autant dire que le travail des enseignants dans les sections adaptées à ce nouvel enseignement (type " bilingues " ou " européennes ") sera sans doute facilité, mais qu'il sera rendu plus difficile encore dans les autres.

e) Pendant tout un siècle d'évolution des méthodologies constituées, les exigences formulées vis-à-vis des enseignants ont augmenté et se sont diversifiées de telle manière que l'enseignant natif a été de plus en plus considéré " naturellement " comme l'enseignant idéal, aux dépens de l'enseignant autochtone non-natif¹¹.

⁹ Il ne l'a d'ailleurs jamais été dans les instructions officielles françaises depuis 1902, à la notable exception d'une instruction (jamais publiée) de décembre 1908.

¹⁰ Sur ce point, que je ne puis développer ici, je renvoie à mon ouvrage de 1994.

¹¹ Cette progression est constante dans l'évolution que l'on peut observer entre la méthodologie traditionnelle de la fin du XIX^e siècle, la méthodologie active du début du XX^e siècle, la méthodologie audiovi-

f) La mise en œuvre en classe d'une pédagogie différenciée et d'un processus d'autonomisation constitue clairement un progrès pour les élèves, mais elle implique une surcharge importante de travail pour l'enseignant, et elle augmente le coût de la gestion d'une hétérogénéité qui ne peut de ce fait qu'aller en s'accroissant.

En guise de conclusion

Si la notion de " progrès dans l'absolu " n'a plus guère de sens au moment où nous sommes de l'histoire des idées en Occident, il n'en reste pas moins que chacun de nous a sa propre conception du progrès, qu'il va nécessairement définir en fonction des valeurs qui sont les siennes. Et c'est la mienne que je voudrais maintenant présenter — en assumant toute la subjectivité qu'elle implique — à partir des quelques valeurs qui me semblent devoir être sauvées du grand naufrage relativiste où nous avons collectivement sombré :

a) Je crois aux **vertus de la conscience**, et j'estime donc un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, sur son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions, ses effets pervers.

b) Je crois aux **vertus de la diversité**, en didactique comme dans la politique, la société ou la biosphère, et c'est pourquoi je considère que la période éclectique que nous vivons actuellement en didactique des langues est porteuse de plus de progrès potentiel que l'époque antérieure des méthodologies constituées.

c) Je crois aux **vertus de la responsabilité, de la liberté et de la créativité**, et c'est pourquoi je considérerais comme un progrès décisif la fin de tous les dogmes et interdits, encore trop fréquents chez certains de ceux qui ont en charge les formations initiale et continuée des enseignants de langues en France. Comme un progrès décisif, en particulier, que les auteurs des instructions et programmes officiels ne s'occupent que de ce dont ils sont institutionnellement et déontologiquement responsables, à savoir les objectifs et les contenus, laissant enfin clairement aux professionnels de l'enseignement que sont les professeurs la pleine liberté et l'entière responsabilité des moyens qu'ils utilisent pour poursuivre les uns et transmettre les autres.

d) Je crois aux **vertus du mouvement**, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner, et je considère par conséquent que la protection rigoriste par certains de leurs traditions didactiques ne constitue pas comme ils l'imaginent une stabilisation précieuse en ces temps d'incertitude, mais tout au contraire une régression continue. Je suis hispaniste de formation initiale, et c'est — pourquoi le cacher ? — à l'enseignement scolaire de l'espagnol en France que je pense tout particulièrement, et à l'in vraisemblable stagnation qui lui est imposée depuis plusieurs décennies (jusqu'à quand ?).

e) Enfin — et mes lecteurs l'auront certainement compris bien avant d'en arriver à ce point de leur lecture... — je crois intimement et fermement aux **vertus de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence** : les sciences modernes n'assurent le progrès des connaissances que parce qu'y est reconnu et utilisé en permanence le droit au débat et à la controverse publiques, et je ne vois pas comment il pourrait ou devrait en être autrement dans la didactique scolaire des langues en France. Il se trouve que ce constat épistémologique coïncide avec l'analyse de l'état actuel de notre discipline aussi bien qu'avec les valeurs démocratiques fondamentales de notre pays. Et c'est pourquoi je me sens triplement légitimé à affirmer ici haut et fort qu'en didactique des langues, tout discours nor-

suelle des années 1960-1970, et enfin l'approche communicative des années 1980-1990. Seule exception : la méthodologie active des années 1920-1960, mieux adaptée aux enseignants français que ne l'était la précédente. Les approches cognitive et interculturelle actuelles, avec leur valorisation des analyses contrastives langue 1-langue 2 et culture 1-culture 2 **centrées sur les apprenants**, tendent à redonner une importance décisive aux compétences spécifiques de l'enseignant non-natif.

matif, quel que soit son auteur, son destinataire et son objet, est preuve d'inconsistance, d'inconscience, d'incohérence, d'incompétence ou d'intolérance : cochez obligatoirement au moins l'une des cinq cases correspondantes.

J'avais pensé au départ intituler cet article " Didactique des langues : mais où sont les progrès d'antan ? ". J'ai bien fait de me raviser, puisque finalement j'ai au moins une certitude très rassurante (je l'espère) à faire partager (je l'espère) à tous mes lecteurs : en didactique scolaire des langues comme ailleurs, la régression dans notre pays des idiosyncrasies centralisatrices et autoritaires constituerait de toute évidence un progrès décisif.

Christian Puren
IUFM de Paris, Université de Paris-III

Références bibliographiques

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre 1983

" Ouverture ", pp. 13-25 in : Paul Dumouchel, Jean-Pierre Dupuy (dir.), *L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy* [10-17 juin 1981], Paris, Seuil, 592 p.

PUREN Christian

- 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 448 p., <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.

- 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier, 212 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.

- 1995 : " La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.

VOGEL Klaus 1995

L'interlangue, la langue de l'apprenant, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.

« Dix ans plus tard... » (Postface de septembre 2008)

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

Introduction

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

Quatre propositions

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

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

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

f) PA : Ces dernières années sont marquées, dans la réflexion managériale, par le passage de ce que l'on peut appeler un « paradigme de la communication » à un « paradigme de l'action ». On parle de « management par les compétences » et d'entreprise « orientée projet ». On peut soupçonner, comme le fait Jean-Pierre BOUTINET¹⁴, qu'il s'agit de la part des chefs d'entreprise d'une ruse (plus ou moins consciente, puisque nous sommes dans le domaine de l'idéologie) : les patrons ne peuvent plus obliger leurs employés à travailler et les contrôler comme auparavant seulement en les informant et en leur demandant d'informer (l'approche

¹² La numérotation alphabétique de ces nouveaux exemples prolonge celle de l'article de 1997. ¹³ Sur les différents modèles d'évaluation, cf. PUREN Christian (2006), « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? », http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=36. ¹⁴ BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. " Psychologie d'aujourd'hui "), 6e éd. 2001 (1e éd. 1990), 351 p. On trouvera des développements concernant l'influence des idéologies dominantes sur l'évolution des idées en didactique des langues cultures dans PUREN Christian 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (Revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. Disponible aussi en ligne à l'adresse <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>

communicative a là aussi atteint ses limites...) ; mais s'ils leur laissent une certaine marge d'autonomie et de responsabilités dans le cadre de projets, ces employés vont se motiver et se contrôler eux-mêmes (p. 308). Toute ressemblance avec la situation actuelle en milieu scolaire pourrait ne pas être que fortuite...

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

par objectifs (voir dans cette conférence les diapositives 19 à 22, avec leur commentaire oral).

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

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

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

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

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

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

En guise de conclusion

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

a) aux vertus de la conscience

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

b) aux vertus de la diversité

Non seulement la prise en compte de toutes les composantes de la compétence culturelle m'apparaît nécessaire (cf. supra 2.j), mais plus largement de toutes les « configurations didactiques » antérieures¹³. L'intérêt de la pédagogie du projet, à mes yeux, est en particulier qu'elle permet d'intégrer les acquis d'autres orientations pédagogiques progressistes elles aussi bien connues, telles que la pédagogie différenciée, la pédagogie de la négociation et la pédagogie du contrat.

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

C'est ce qui fait que je m'intéresse à la pédagogie du projet – qui a été créée précisément pour développer ces valeurs – bien plus qu'aux échelles de niveaux de compétence, qui sont sus-

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

ceptibles d'être interprétées et exploitées contre ces mêmes valeurs.

d) aux vertus du mouvement

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

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

Pour l'instant, je n'ai malheureusement pas sur ce point de raison d'être plus optimiste aujourd'hui qu'il y a dix ans. La France est un des pays où les réserves et les critiques à l'encontre du CECR ont été les plus tardives et les plus timides, ce qui m'a amené à renommer ce document, dans le titre polémique de ma conférence déjà citée en note 4 *supra*, un « Cadre européen commun de révérence ».

La manière dont le Ministère de l'Éducation nationale et l'Inspection générale ont conduit en 2007-2008 l'affaire de la validation du niveau A2 au DNB¹⁴ n'est malheureusement pas de nature à me faire changer d'avis sur ce point, et par conséquent je persiste et signe, à la fin de cette postface rédigée en 2008, sur le jugement énoncé en toute fin de conclusion de cet article de 1997 : « La régression dans notre pays des idiosyncrasies centralisatrices et autoritaires constituerait de toute évidence un progrès décisif. »

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

¹⁴ Cf. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1754>, sur le site de l'APLV. *Les Langues Modernes* n° 2/1997 page 10/ 10

« Vingt ans plus tard... » (Postface de novembre 2018)

Présentation

L'article de 1997 avait donné lieu à une première postface dix ans après, en septembre 2008. Celle-ci, de novembre 2018, revisite donc "vingt ans plus tard" les différentes "propositions" que j'y énonçais concernant l'idée de progrès en didactique des langues-cultures, et les différentes valeurs qui me semblaient devoir être défendues dans cette discipline. J'y renvoie par des liens informatiques directement "cliquables" aux différents travaux que j'ai publiés qui correspondent à des nouveautés en cours (la classe inversée, les neurosciences, la médiation, les évaluations standardisées, la notion de "changement durable"), et à ceux au moyen desquels j'ai voulu continuer à "cultiver les vertus de la dissension" : le questionnement des concepts d'"interculturel", de "représentation" et d'"innovation" ; l'idéologie des "bonnes pratiques" ; les errements du "système des îlots bonifiés" dans l'enseignement scolaire français; les prétentions indues et les propositions irréalistes de certains sociolinguistes pour l'enseignement des langues au Maghreb ; les effets pervers de la diffusion de la pédagogie de l'intégration en Afrique ; la confusion persistante chez certains didacticiens de FLE entre l'approche communicative et la perspective actionnelle; la prise en compte déficiente de la formation des enseignants de langues à l'utilisation des manuels ; la nécessité de revisiter l'autonomie dans l'enseignement scolaire en la pensant de manière complexe dans sa relation avec l'hétéronomie ; enfin, de manière très générale, l'absence de véritable débat scientifique entre les didacticiens de FLE en France.

À la fin de ma postface de 2008 à ce même article de 1997, intitulée « Dix ans plus tard », je conclusais :

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

Nous voici arrivés à la date de ce rendez-vous. Il était bien tentant – et je n'ai pas su résister à la tentation – d'intituler cette nouvelle postface « Vingt ans après », en guise de clin d'œil à la suite que le romancier français Alexandre Dumas a donné, au milieu du XIXe siècle, à son roman *Les Trois Mousquetaires*...

Les quatre « propositions » que je faisais en 1997 et que je reprenais en 2008 concernant la question du progrès en didactique des langues-cultures étaient les suivantes :

- 1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment.*
- 2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude.*
- 3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre.*
- 4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres.*

Ces propositions restent valables actuellement – ce qui n'est guère surprenant, parce qu'elles découlent directement de l'épistémologie générale de la connaissance –, et avec les mêmes exemples que je donnais il y a 10 ans ; j'ajouterai simplement deux autres exemples disponibles depuis, à savoir les neurosciences et la classe inversée :

– Sur la proposition n° 1, je remarque dans mon [billet de blog en date du 8 mai 2013](#) que les neurosciences viennent souvent justifier *a posteriori* les idées pédagogiques en vigueur.

– Concernant la proposition n° 4 :

– L'introduction de la classe inversée peut sans doute constituer une amorce de progrès dans l'enseignement universitaire, en raison de la réorganisation radicale qu'elle doit lo-

giquement provoquer par rapport à une tradition encore souvent très transmissive. Par contre, dans l'enseignement scolaire des langues vivantes, ce dispositif de la classe inversée constitue une réaction par rapport à la « révolution directe » des années 1900, qui avait supprimé la préparation des élèves pour les amener à découvrir « directement » les textes en langue étrangère et les traiter « directement » en langue étrangère dans le commentaire oral collectif en classe sous la direction de l'enseignant. Pour plus de développements sur cette question, je renvoie à mes billets de blog du [23 décembre 2014](#) et du [31 janvier 2016](#) (intervention n° 8 du 1^{er} mai 2016), ainsi qu'à mon diaporama de [2018\(a\)](#).

– Il est probable que les neurosciences apportent des progrès dans la conception de l'enseignement-apprentissage des langues, qu'elles soient maternelles ou étrangères – même si cela me semble encore à démontrer. Pour l'instant elles ont surtout provoqué dans ce domaine :

- soit la validation a posteriori des idées pédagogiques en vigueur (cf. ma remarque plus haut au sujet de la proposition n° 1),
- soit, à l'inverse, la réactivation de ce qu'Edgar Morin appelle le « paradigme de simplification » (cf. [PUREN 063](#)), c'est-à-dire une approche scientifique dont on connaît déjà les limites et les effets pervers (cf. mon [billet de blog en date du 4 janvier 2014](#) à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture),
- avec, ces derniers temps en France, une instrumentalisation au service d'un projet pédagogique réactionnaire (cf. le *Postscriptum* en date du 21 novembre 2018 à mon [billet de blog en date du 8 mai 2013](#)).

Certains neuroscientifiques mettent eux-mêmes en garde depuis le début contre ce qu'ils appellent des « neuromythes » : voir, sur le site [sciences-cognitives.fr](#), l'article intitulé « [Sciences cognitives à l'école : attention aux neuromythes](#) ».

Les valeurs que j'affirmais en 2008 sont elles aussi toujours d'actualité, à savoir les vertus :

- a) de la conscience,
- b) de la diversité,
- c) de la responsabilité, de la liberté et de la créativité,
- d) du mouvement,
- e) de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence.

– Concernant « les vertus de la diversité », cependant, je complexifierais maintenant la réflexion, en mettant parallèlement l'accent sur la nécessaire tension permanente entre diversité et unité : cf. ma conférence de [2017\(e\)](#) intitulée précisément « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité ».

– En ce qui concerne les « vertus de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence », j'écrivais, dans ma postface de 2008 :

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

Depuis lors, Bruno MAURER a développé, dans son ouvrage de 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris : Éditions des archives contemporaines), une critique très convaincante de ce qu'il appelle très justement « l'idéologie du plurilinguisme » de l'Unité des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Cf. mon compte-rendu de lecture de [2012\(a\)](#).

J'ai continué pour ma part à « cultiver les vertus de la dissension » sur de nombreux thèmes qui me semblaient mériter des analyses critiques, tels que :

- la classe inversée, déjà citée plus haut,

- des concepts insuffisamment interrogés en didactique des langues-cultures, tels que ceux d' « interculturel » ([2011j](#)), de « représentations » (Billet de blog du [4 avril 2011](#), du [17 avril 2012](#) et du [30 août 2014](#)) ou encore d' « innovation » ([2016d](#), [2018c](#), [billet de blog du 29 mars 2017](#)),
- l'idéologie des « bonnes pratiques » (billets de blog du [21 janvier 2014](#), [17 février 2015](#), [5 janvier 2016](#), [29 mars 2017](#)),
- les errements et l'in vraisemblable promotion institutionnelle du « système des ilots bonifiés » dans l'enseignement scolaire français ([2013d](#), en collaboration avec deux collègues du GFEN, Maria-Alice MEDIONI et Eddy SABAHI),
- une conception à mon avis contre-formative, autoritaire et inadéquate, de l'inspection des enseignants en France ([2013j](#)),
- les effets pervers de la diffusion de la pédagogie de l'intégration en Afrique, spécialement dans l'enseignement-apprentissage des langues, où elle se fait au détriment de l'intégration didactique ([2016h](#), [2018e](#)),
- l'aveuglement ou la dénégation persistants chez certains didacticiens de FLE concernant l'opposition structurelle entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, et leur incompréhension d'une conception complexe de leur relation en tant que méthodologies à la fois opposées et complémentaires ([2014a](#)),
- les prétentions indues et les propositions irréalistes de certains sociolinguistes concernant la politique linguistique et l'enseignement des langues au Maghreb ([2018g](#)),
- la prise en compte déficiente de la formation initiale des enseignants de langues à l'utilisation des manuels ([2015e](#)),
- la nécessité de revisiter la problématique de l'autonomie en prenant en compte, du moins dans l'enseignement scolaire des langues-cultures, celle de l'hétéronomie, qui en est le pendant indispensable ([2014d](#)),
- enfin, l'absence générale de véritable débat scientifique entre les didacticiens de FLE en France ([2015f](#)).

Parmi les évolutions en cours dont j'observerai les évolutions dans les mois et sans doute les années à venir, il y a en particulier :

- la médiation,

Ce concept est très présent dans les sciences humaines en général, et la didactique des langues en particulier. La place qu'il occupe dans le [Volume complémentaire du CECR](#) publié en février 2018 en est l'une des manifestations récentes. Je dois publier dans les mois prochains un essai sur la question).

- l'évaluation,

Deux phénomènes en cours sont en train de modifier cette problématique, à savoir la montée en puissance :

- de la *pédagogie de projet*, dans laquelle l'auto-évaluation individuelle et plus encore l'autoévaluation collective, toutes deux indispensables, posent des questions sinon nouvelles du moins inhabituelles jusqu'à présent en didactique des langues-cultures,
- et des *évaluations standardisées internationales* (PIRLS et PISA) ou nationales (CEDRE en France, par ex.) qui portent pour l'instant sur les langues maternelles (mais PISA va inclure dès 2024 les langues étrangères), et qui élargissent la problématique de l'évaluation, bien au-delà de celle du CECR, aux questions d'efficacité et de justice des systèmes scolaires.

- la formation des enseignants dans une perspective de changement durable.

Pour des raisons personnelles – à l'origine, une intervention au niveau universitaire ([2017b](#)) et depuis trois ans série d'interventions en Algérie dans le cadre de la réforme en cours de l'enseignement des langues nationales et étrangères –, j'ai été amené à m'intéresser à une problématique qui est constante en didactique des langues-étrangères, celle de la formation des enseignants, mais qui doit être revisitée lorsqu'on

la considère dans une perspective de changement durable, c'est-à-dire de changement généralisé et pérenne ([2018c](#)). Mes recherches en cours s'orientent vers les domaines où l'intervention se fait à partir de connaissances déjà bien établies et dans lesquels est recherchée la modification durable des attitudes et comportements du public en général, comme c'est le cas en santé publique, en aménagement du territoire ou encore en politique de la ville. Dans tous ces domaines se sont développées à cet effet des recherches non pas **par** l'intervention (comme dans ladite « recherche-action »), mais **sur** l'intervention, c'est-à-dire des recherches portant sur les programmes d'intervention différenciés les plus adéquats par rapport aux différences d'environnement de l'action envisagée. Il est paradoxal, à la réflexion, que la didactique des langues-cultures, qui se veut depuis son émergence il y a maintenant près d'un demi-siècle, une discipline d'intervention (cf. [PUREN 003](#)), ne se soit jamais intéressée, à ma connaissance, aux savoirs et savoir-faire acquis par ce qui est souvent appelé, dans ces autres domaines et en particulier dans le domaine de la santé publique, la « recherche interventionnelle » (un prochain article est à paraître sur la question).

Prochain rendez-vous, si cela m'est encore possible, en 2028..

Christian PUREN, Castillon-en-Couserans, 21 novembre 2018