



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

Les Langues Modernes

la revue de l'APLV

L'article ci-dessous est la version longue d'un article de même titre publié dans le n° 45 spécial « Recherches et applications » de la revue *Le Français dans le monde* (Paris :CLÉ international), intitulé « La perspective actionnelle et approche par les tâches et l'approche par les tâches en classe de langue », et coordonné par Évelyne ROSEN.

Cette version longue est publiée simultanément sur le site du *Français dans le monde* (www.fdlm.org) et sur celui de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes, APLV (www.aplv-languesmodernes.org).

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications de ce site et de sa revue *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles sont possibles grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte : adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

VARIATIONS SUR LA PERSPECTIVE DE L'AGIR SOCIAL EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

par Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

CELEC-CEDICLEC

christian.puren@gmail.com

SOMMAIRE

Introduction.....	
1. L' « agir social », concept central d'une nouvelle orientation générale en didactique des langues-cultures.....	
2. L'agir d'apprentissage en tant qu'action sociale.....	
3. L'agir social en tant qu'apprentissage.....	
4. L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention.....	
5. L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels.....	
6. Agir avec la langue : du document support « authentique » au document « fabriqué » de travail.....	
7. Agir avec les Nouvelles Technologies Éducatives.....	
8. Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé.....	
9. Agir sur l'information : de la compétence communicative à la compétence informationnelle.....	
10. Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action.....	
11. Agir sur la culture : de l'interculturel au co-culturel, et des représentations aux conceptions.....	
12. Quelle formation à l'agir d'enseignement ?.....	
13. L'agir social entre enseignants : une co-formation continue pour de l' « innovation durable ».....	
14. Quelles théories de l'agir social en didactique des langues-cultures ?.....	
Conclusion.....	
Bibliographie.....	
Annexe.....	

Autrement dit, il est plus important d'avoir des idées que de connaître des vérités ; c'est pour cela que les grandes œuvres philosophiques, même si elles sont infirmées, demeurent significatives et classiques. Or avoir des idées, cela s'appelle aussi disposer d'une topique, prendre conscience de ce qui est, l'explicitier, le conceptualiser, l'arracher à ce qui va de soi, à la Fraglosigkeit, à la Selbständigkeit. Cela revient à cesser d'être naïf et à s'apercevoir que ce qui est pourrait ne pas être. Le réel est entouré d'une zone indéfinie de possibles non réalisés ; la vérité n'est pas la plus élevée des valeurs de connaissance (p. 62).

Paul VEYNE (historien), *L'inventaire des différences*.
[Conclusion de sa « Leçon inaugurale » au Collège de France],
1976, 62 p.

Introduction

Je me propose ici de présenter quelques considérations portant sur le concept central de la nouvelle perspective actionnelle (PA) en didactique des langues-cultures (DLC), à savoir celle de l'« agir social », avec pour objectif d'agiter un maximum d'idées parmi lesquelles les lecteurs feront eux-mêmes leur choix. J'ai par ailleurs déjà présenté quelques unes d'entre elles dans un certain nombre d'articles publiés ailleurs, en particulier dans les numéros 347 de septembre-octobre et 348 de novembre-décembre 2006 du *Français dans le monde* (PUREN 2006a,b,c,d), ainsi que sur le site de l'APLV, www.aplv-languesmodernes.org (voir en bibliographie finale).

Certaines de ces idées pourront paraître relever de la provocation, mais telle n'est pas du tout mon intention, sauf à prendre ce mot dans le sens le plus général : je souhaite effectivement *provoquer* de l'interrogation parce que c'est le premier moment de la réflexion, qui consiste à questionner les concepts trop bien installés, et à faire bouger entre eux les frontières trop bien tracées. Je continue à croire, comme je l'écrivais en 1997 (PUREN 1997a), « 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 »...

1. L'« agir social », concept central d'une nouvelle orientation générale en didactique des langues-cultures

L'« approche *communicative* » (AC) avait été ainsi nommée parce que l'objectif social de référence de cette méthodologie était de former les apprenants à communiquer en langue étrangère (L2). Le choix de l'appellation « perspective *actionnelle* » (PA) par les auteurs du CECR est tout aussi logique : l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un « *acteur social* », et tous les nouveaux concepts-clés – *compétence, contexte, texte, domaine et stratégie* – y sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : *acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche* :

– *compétences* : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** » ;

– *contexte* : « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les **actes** de communication » ;

– *texte* : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche** » ;

– *domaine(s)* : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des **acteurs** sociaux » ;

– *stratégie* : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'**opérations** choisies par un individu pour accomplir une **tâche** qu'il se donne ou qui se présente à lui ».

(p. 15, je souligne)

– *tâche* : « 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.

(p. 16, je souligne)

Pour désigner l'ensemble de ce champ d'un terme générique, j'ai repris le concept le plus abstrait disponible, d'usage courant en philosophie sous cette forme substantivée : « l'agir ». Les auteurs du CECR utilisent à de nombreuses reprises le terme d'« agir », mais seulement comme verbe.

Certains des experts du Conseil de l'Europe considèrent l'approche actionnelle comme une sorte de prolongement naturel de l'AC. C'est le cas par exemple de John TRIM, qui écrit, dans le *Guide pour les utilisateurs* du CECR, que « l'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative » (2002, p. 47). Une telle interprétation s'explique, chez les didacticiens anglo-saxons, par au moins deux raisons :

1) D'une part l'orientation dominante est chez eux, depuis plus de deux décennies, le *Task Based Learning (TBL)*, qui combine historiquement approche communicative et approche par les tâches. La définition que donne ainsi David NUNAN de la tâche dans son ouvrage de 1989 est clairement celle d'une tâche de communication : « *A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* »¹ (p. 19).

2) D'autre part le TBL a lui-même évolué, pour les mêmes raisons qui ont fini par provoquer l'émergence de la perspective actionnelle dans le CECRL (et cette évolution s'est logiquement accélérée après la publication de ce document en 2001), vers une conception de tâches non plus simulées, mais réelles, non plus simples, mais complexes, de manière à donner plus d'authenticité à la communication en classe ; ce qui a conduit logiquement ces didacticiens à élargir leur typologie des tâches jusqu'à des activités relevant en fait de la pédagogie du projet. Voici par exemple comment Pilar MELERO ABADÍA, une didacticienne espagnole d'espagnol langue étrangère (ELE, dont la didactique est depuis ses débuts très influencée par les recherches anglo-saxonnes), présente « l'enseignement communicatif par les tâches » dans un *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua* publié en 2004 :

La enseñanza comunicativa mediante tareas no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño dentro de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Este nuevo procedimiento pedagógico nace buscando procesos de comunicación reales en el aula y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Significa un paso más en la evolución de la enseñanza comunicativa. [...]

Ni los programas nocional funcionales ni la enseñanza comunicativa previa al desarrollo de la enseñanza mediante tareas van más allá de la simulación de la comunicación, dificultando, de algún modo, el desarrollo de procesos comunicativos en la clase. [...]

Toda tarea debe ser significativa, motivadora y cercana a la realidad de los estudiantes. Tiene que ser negociada y fomentar el aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje. Debe implicar el trabajo cooperativo e integrar tareas con diferentes grados de realización para poder tener en cuenta la diversidad de niveles de competencia en el aula. [...]

Las dos modalidades más extendidas de la enseñanza comunicativa mediante tareas, teniendo en cuenta su duración, implicación de los alumnos y dinámica de clase, son las tareas y los proyectos. Menos utilizada es la variante denominada simulación global.²

¹ « Élément du travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible, en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme. » (ma traduction)

² « L'enseignement communicatif au moyen des tâches n'est ni une approche ni une méthodologie, c'est une proposition de conception à l'intérieur de l'enseignement communicatif des langues étrangères. Ce nouveau procédé pédagogique est né de la recherche de processus de communication réels en classe, et il se centre sur la manière d'organiser, mettre en séquences et mener à bien les activités d'apprentissage en classe. Il représente un pas de plus dans l'évolution de l'enseignement communicatif. [...] Ni les programmes notionnels-fonctionnels ni l'enseignement communicatif antérieurs au développement de l'enseignement par les tâches ne vont au delà de la simulation de la communication, ce qui rend difficile, d'une certaine manière, le développement de processus communicatifs en classe. [...] Toute tâche doit être significative, motivante et proche de la réalité des apprenants. Elle doit être négociée et susciter l'apprentissage autonome et les stratégies d'apprentissage. Elle doit impliquer le travail coopératif et intégrer des tâches de différents degrés de réalisation pour qu'on puisse tenir compte de la diversité des niveaux de compétence parmi les apprenants. [...] Les deux modalités les plus répandues de l'enseignement communicatif par les tâches, prenant en compte sa durée, l'implication des apprenants et la dynamique de la classe, sont les tâches et les projets. Moins utilisée est la variante dénommée "simulation globale". » (ma traduction) Je remercie Pascal LENOIR de m'avoir signalé cette évolution

(pp. 703-704)

On comprend dès lors aisément pourquoi beaucoup de spécialistes du TBL et de l'AC veulent (se) persuader que la PA est un prolongement de l'orientation qu'ils ont défendue depuis des années. On a pu observer le même phénomène en France dans les années 70, et même encore dans les années 80, chez des partisans de la méthodologie audiovisuelle structurale globale (MAV SGAV) retranchés sur l'idée que l'AC n'en serait qu'un simple prolongement. Avec cette différence que ceux-ci avaient assurément plus d'arguments valables que ceux-là : entre la MAV SGAV et l'AC, en effet, il n'y avait pas eu au départ passage d'une configuration didactique à une autre³, l'action sociale et la tâche scolaire langagières de référence étant restées les mêmes, à savoir la communication conçue essentiellement comme un échange ponctuel d'informations. Le passage à une nouvelle configuration didactique n'est devenu effectif qu'au cours des années 80, avec l'intégration de l'approche interculturelle à l'approche communicative : la MAV en effet s'était constituée sur l'objectif social culturel de référence antérieur, de type métaculturel, c'est-à-dire centré sur les connaissances, et non sur les représentations. Il y a au contraire passage immédiat d'une configuration didactique à une autre entre l'AC et la PA, tant d'un point de vue de l'objectif social langagier (on passe de l'interaction à la co-action) que culturel (on passe de l'interculturel au co-culturel).

Les auteurs du CECR ne se sont pas rendu compte de ce changement de configuration didactique : on le voit dans l'utilisation – que j'analyserai en détail au point 10 de cet article – qu'ils font du concept de « projet (didactique) » dans leur texte.

Je rappelle ci-dessous le seul passage où est définie cette PA dans le CECR, avant d'approfondir ici l'analyse que j'en ai faite dans la version courte du présent article, qui reprend celle présentée dans PUREN 2006a, p. 37 :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (CECR, chap. 2.1, p. 15)⁴

Dans l'AC, l'agir de référence était l'« acte de parole », qui était un agir *individuel* par la langue sur un autre individu (le dispositif didactique de formation à l'interaction y était le *pair work*) et un agir *langagier* (l'objectif dans ce dispositif didactique était que les apprenants y réutilisent les actes de parole introduits dans l'unité didactique tout en échangeant des

récente du TBL, cette auteure, et cette citation.

³ Les configurations didactiques correspondent chacune à une cohérence globale – qui émerge de temps en temps dans l'évolution de la DLC – entre des objectifs sociaux de référence langagier et culturel, un agir d'usage de référence, une tâche d'apprentissage de référence et une méthodologie d'enseignement-apprentissage. Pour une présentation schématique de la succession historique des configurations didactiques en France, voir en annexe le tableau « Évolution historique des configurations didactiques » et son commentaire, déjà présenté dans PUREN 2006a, p. 39.

⁴ Il peut être important de se référer au texte originel, rédigé en anglais : "A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning. The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as 'social agents', i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. We speak of 'tasks' in so far as the actions are performed by one or more individuals strategically using their own specific competences to achieve a given result."

informations).

Pour leur part, les auteurs du CECR considèrent que « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». Même s'ils envisagent – et ils ont raison – que l'acteur social puisse être un individu (cf. « Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s)... », je souligne), il est évident qu'ils n'en réintègrent pas moins fortement, dans cette ébauche de la perspective actionnelle, une dimension collective qui n'était pas constitutive de l'AC.

Car si l'on prend véritablement au sérieux cet objectif de formation d'un « acteur social » que les auteurs du CECR attribuent désormais à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, on doit admettre que cet acteur ne peut se contenter d'intervenir en tant qu'individu dans des actions ponctuelles : il doit forcément, pour que son action soit une composante de sa société et pour que sa société soit elle-même « active », *s'impliquer dans des projets collectifs de longue durée*. Même si un véritable « acteur social » doit bien sûr savoir communiquer (et décoder les stratégies des communicateurs sociaux professionnels, politiques et autres publicistes...), on voit bien que sa « compétence communicative » n'a pas grand-chose à voir avec celle d'un touriste de passage demandant son chemin ou même avec celle d'amis devisant aimablement au cours d'un dîner commun : ce qui caractérise les actes d'un véritable acteur social, c'est qu'« ils ne sont pas seulement langagiers », bien sûr – pour reprendre l'expression des auteurs du CECR –, mais aussi qu'ils s'inscrivent toujours consciemment, même s'ils peuvent être à certains moments individuels et ponctuels, dans *une dimension collaborative et durable*.

D'autre part – et cette évolution n'a pas été suffisamment mise en évidence jusqu'à présent par les commentateurs du CECR – les situations d'action sociale à prendre en compte ne sont plus seulement celles de l'usage courant de la L2 dans son environnement originel (le français dans un pays francophone, par exemple), mais aussi bien le milieu d'apprentissage lui-même, celui de la classe de L2. C'est en tout cas l'interprétation que je fais du passage suivant, dans le même paragraphe cité ci-dessus : « la perspective actionnelle [...] considère avant tout l'utilisateur **et l'apprenant** d'une langue comme des acteurs sociaux » (je souligne).

2. L'agir d'apprentissage en tant qu'action sociale

L'interprétation ci-dessus me semble confirmée en particulier par ces lignes, à la même page 15, où l'apprentissage est clairement présenté comme une forme d'usage de la langue :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (p. 15)

Ou encore par le tout début du chapitre 4.3.3., qui traite de l'un des grands « domaines » ou secteurs d'intervention des acteurs sociaux à côté des domaines « professionnel », « public » et « personnel », à savoir le « domaine éducationnel », et où les activités d'apprentissage sont présentées comme des « tâches » à part entière :

*Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer **les tâches** que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles **dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage**. (p. 46, je souligne)*

On retrouve par ailleurs cette conception de la classe comme une société authentique à part entière dans la pédagogie du projet, qui est appelée à être la forme privilégiée de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle – celle de l'agir social – parce qu'elle répond au principe didactique fondamental de l'homologie fin-moyen : de même que le moyen principal d'enseigner à communiquer en L2 était dans l'AC de mettre les apprenants en classe dans des situations de communication en L2, de même, dans cette nouvelle perspective actionnelle, la

formation d'acteurs sociaux en L2 impliquera forcément comme moyen privilégié de mettre les apprenants en classe dans des situations d'action sociale en L2.

Il s'agit là, dans la PA telle que définie par le CECR, d'une évolution décisive par rapport à l'AC, due sans doute en partie au fait que le nouveau document du Conseil de l'Europe s'adresse aux responsables des systèmes scolaires européens chargés d'élaborer les curricula de langues et de définir les niveaux d'évaluation institutionnelle, alors que l'AC avait été construite principalement par rapport à un public de référence très différent, celui d'adultes apprenant une langue dans le pays où elle est parlée (le FLE en France, par exemple). Comme je l'écris dans PUREN 2006a, cette PA « redonne de plein droit à l'enseignement-apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (p. 38). Je reviendrai plus avant, au point 5, sur cette question importante de l'authenticité des tâches d'apprentissage, de même que, au point 14, sur le fait que cette idée de l'agir d'apprentissage comme action sociale se trouve coïncider avec les théories socio-cognitivistes de l'apprentissage, qui mettent l'accent, précisément, sur la dimension sociale du processus d'apprentissage (concrètement, sur la fonction d'incitation et d'aide qu'apporte l'entourage dans l'apprentissage individuel).

3. L'agir social en tant qu'apprentissage

À l'inverse, dans leurs environnements sociaux-professionnels actuels en permanente évolution, l'une des compétences décisives des acteurs est devenu leur capacité à apprendre. C'est le thème bien connu de « la formation tout au long de la vie » repris depuis des années par toutes les grandes organisations internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE ou encore l'Union européenne⁵.

Dans l'environnement de plus en plus complexe et concurrentiel qui est le leur, les entreprises elles-mêmes doivent devenir – c'est un thème très présent en management depuis des années – des « entreprises apprenantes ». ⁶ Or il se trouve qu'une classe de langue-culture est par nature une authentique « entreprise apprenante », et que l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère exige la mise en œuvre de compétences telles que la capacité à travailler en groupe, à prendre des risques, à non seulement admettre l'erreur chez soi et chez les autres mais à en tirer profit pour tous, à affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, à réfléchir sur ses activités et stratégies (métacognition) ainsi que sur ses productions (conceptualisation), à s'auto- et co-évaluer,... : autant de compétences qui sont précisément celles désormais exigées d'un collaborateur qui ne soit pas un simple « employé », mais un véritable acteur au sein de son entreprise.

De sorte que l'on peut maintenant concevoir le cours de langue étrangère non pas seulement comme une formation à un outil langagier de communication et d'action situées (comme dans cette orientation didactique bien connue des lecteurs du *Français dans le monde*, que l'on appelle le FOS, Français sur Objectifs Spécifiques), mais comme une partie intégrante de la formation générale à la culture de l'agir professionnel. C'est l'idée que j'ai présentée en 1998 à l'occasion d'un Congrès de l'UPLAGESS, dans une conférence que j'avais intitulée « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres ».

⁵ Voir par exemple, sur le site de l'Union Européenne, le dossier intitulé « Éducation et formation tout au long de la vie » : <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/s19001.htm> pour la version en français.

⁶ Les lecteurs pourront taper l'expression dans leur moteur de recherche préféré sur Internet pour constater le grand nombre d'articles référencés sur la question...

4. L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention

Dans l'approche communicative, les apprenants faisaient comme s'ils étaient des étrangers ou comme s'ils communiquaient avec des étrangers lors de rencontres initiales et ponctuelles : la situation sociale d'usage de référence de cette méthodologie était en effet le voyage touristique (cf. l'introduction des *Niveaux seuils* des années 70) ; situation qui, parce qu'elle était très éloignée de la réalité de la situation scolaire, exigeait en classe le recours systématique à la simulation.

La situation de référence de la PA est l'action sociale ; or une classe de langue-culture, de quelques dizaines d'heures ou sur une année entière, correspond bien à une action de ce type, qui demande aux uns et aux autres, enseignants et apprenants, un certain investissement collectif dans la durée au service d'un résultat commun, en l'occurrence l'enseignement-apprentissage. Une classe de langue-culture est par nature un projet collectif hors apprentissage naturel et individuel, au sein duquel les tâches guidées et collectives d'apprentissage de la langue telles que les exercices de grammaire, de lexique ou de phonétique ont par conséquent non seulement leur efficacité mais leur authenticité : comme nous l'avons vu au point précédent, les auteurs du CECR considèrent (à juste titre) les tâches d'apprentissage comme des composantes de plein droit de l'action sociale.

Pour les tâches collectives centrées sur l'apprentissage de la langue comme pour la conduite en classe des projets pédagogiques, enseignants et apprenants vont certes devoir utiliser principalement la langue cible pour que ces derniers s'y entraînent, mais cette utilisation commune de la L2 – y compris en milieu scolaire où une même L1 est le plus souvent partagée par tous les élèves et l'enseignant – ne doit plus être considérée comme relevant de la *simulation*, mais de la *convention*.

On retrouve cette notion essentielle de *convention* dans les deux nouvelles situations sociales d'usage de référence du CECR, qui sont celles du vivre ensemble (dans une société multilingue et multiculturelle) et du travailler ensemble (dans l'espace universitaire et professionnel européen en voie d'intégration) : il s'agira par exemple d'un cours d'économie de l'Amérique Latine donné en espagnol par un enseignant français à des étudiants français dans une formation de LEA d'une université française⁷ ; ou d'une Française de langue maternelle arabe et d'un Français de langue maternelle espagnole installés en Allemagne depuis 10 ou 20 ans, et qui vont de manière tout à fait « naturelle » (*i.e.* sans se demander quelle langue utiliser à quel moment et sans même remarquer quelle langue ils utilisent) travailler entre eux en anglais dans leur entreprise internationale, parler en famille en français, et discuter en allemand avec leurs conjoint(e)s de langue maternelle française au cours d'un repas commun chez des amis allemands. Pour ces Français vivant et travaillant en Allemagne, les langues française, allemande et anglaise ont été « naturalisées » respectivement langues de la famille, de la société et du travail. Aucune d'entre elles n'est leur langue « maternelle », mais elles ne sont assurément pas pour autant des langues « étrangères », puisqu'elles sont précisément les langues de leur intégration familiale, sociale et professionnelle. On a coutume de les appeler en didactique des langues-cultures des langues « secondes », mais on notera que ce concept n'est adéquat, dans aucun des exemples de situations langagières cités ci-dessus, pour désigner le statut de *la langue commune à tous les acteurs* dans ces situations de vie ou de travail collectifs (si l'on veut bien considérer que dans leur entreprise, il y aura sans doute aussi des collègues de langue maternelle anglaise). Ces langues communes de co-action en milieu multilingue sont en fait des langues « conventionnelles ».

L'appellation de « langue conventionnelle » me semble valoir également en didactique scolaire : dans un cours scolaire d'ELE en France avec un enseignant et des apprenants de langue maternelle française, par exemple, les différents acteurs ont passé préalablement entre eux un accord pour utiliser l'espagnol comme langue de travail au titre d'une convention collective, exactement comme ils ont convenu par ailleurs que l'on va écouter ce que disent les autres et ne pas se couper la parole dans les activités en grand groupe, ou encore se parler à

⁷ « Langues étrangères appliquées », formation universitaire en langues étrangères à orientation professionnelle. Cet exemple me vient immédiatement à l'esprit parce que j'ai personnellement été amené à donner un cours de ce type, à l'Université de Bordeaux III, à la fin des années 80.

voix basse pendant les activités en petits groupes de manière à ne pas gêner les autres.

Alors que la simulation de l'AC tendait à envoyer aux élèves un message négatif sur leur situation d'apprentissage en classe, puisque l'enseignant leur demandait de faire comme s'ils ne s'y trouvaient pas, ce n'est pas le moindre intérêt de la perspective de l'agir social appliquée à la classe de langue en milieu scolaire que de permettre aux didacticiens et aux enseignants de revenir enfin à l'un des fondamentaux de la pédagogie, en réintégrant l'usage en classe de la langue étrangère à l'intérieur de cet ensemble de conventions scolaires qui sont passées entre l'enseignant et ses élèves dans le cadre de ce que l'on appelle le « contrat didactique ».

Émilie PERRICHON (2008), sur la base de son expérience de conduite de plusieurs projets dans des pays différents dans des classes de FLE avec souvent des apprenants de cultures différentes, distingue d'une manière très intéressante trois types de contrat – dont le « contrat didactique » – qui lui paraissent indispensables dans la mise en œuvre pratique de la pédagogie du projet. Je reprends sa typologie, en en modifiant quelque peu les contenus :

- Le « *contrat d'apprentissage* » concerne les objectifs, moyens, procédures et résultats en termes d'apprentissage individuel de la langue-culture : maîtrise de structures grammaticales, de champs sémantiques, de types textuels, de codes culturels,...
- Le « *contrat didactique* » concerne les objectifs, moyens, procédures et résultats collectifs en termes de relation d'enseignement-apprentissage : formation au travail de groupe, règles du travail collaboratif en classe, utilisation de la L1 et de la L2,...
- Le « *contrat social* » concerne les objectifs, moyens, procédures et résultats sociaux (au-delà des apprenants et au-dehors de la salle de classe, donc) : prévision de l'impact recherché, répartition des contacts à établir avec des personnes extérieures, etc., dans le cadre de la réalisation de projets à dimension sociale.

Ces trois types de contrat couvrent en effet les trois grands types d'agir d'enseignement-apprentissage qui sont impliqués dans la nouvelle perspective actionnelle, à savoir, respectivement celui de l'agir individuel d'apprentissage, celui de l'agir social d'apprentissage, et celui de l'agir social d'usage, auquel il faut bien sûr ajouter l'agir d'enseignement, en relation directe avec chacun d'eux.⁸

5. L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels

Dans la perspective de l'agir social, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants – lors de projets menés en classe, bien entendu, mais tout autant lors des exercices collectifs centrés sur l'apprentissage de la langue. Ces tâches d'apprentissage sont en même temps artificielles ; mais que l'on connote négativement cette artificialité est une autre affaire, et qui prête assurément à discussion : une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artéfacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler et même à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela : il apparaîtrait tout-à-fait saugrenu de critiquer ces artéfacts parce que non « naturels ». Il devrait en être de même en DLC, parce que l'artificialité y correspond très précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle. On parle parfois d'« ingénierie didactique », parce que l'on considère que l'enseignant, en tant que concepteur de dispositifs d'apprentissage, est d'abord un ingénieur, c'est-à-dire un inventeur d'artéfacts ; un « professionnel de l'artificiel fonctionnel », pour reprendre sinon une expression, du moins une idée d'Herbert A. SIMON⁹, qu'il a longuement développée dans son ouvrage le plus connu, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel* (1969).

⁸ Sur les différents types de projets qui sont aussi à prendre en compte dans le contrat global d'enseignement-apprentissage, voir *infra* la fin du point 10.

⁹ « Turing Award » (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence artificielle et la Science de la cognition, Prix Nobel 1978 de Sciences économiques.

Je considère cet auteur comme l'une des grandes références épistémologiques souhaitables de la DLC. Qu'on en juge par le passage suivant de cet ouvrage de 1969 :

Le monde artificiel se définit précisément à cette interface entre les environnements internes et externes; il nous révèle comment atteindre des buts en adaptant les premiers aux seconds. Le domaine d'étude de ceux qui œuvrent dans l'artificiel est l'analyse des mécanismes par lesquels se réalise cette adaptation des moyens aux environnements. Au centre de cette analyse, nous trouvons justement le processus de la conception. [...] Les sciences naturelles s'intéressent au comment des phénomènes tels qu'ils sont. [...] La conception, en revanche, s'intéresse au comment des phénomènes tels qu'ils pourraient être, à l'invention d'artefacts permettant d'atteindre des buts. (1969, pp. 115-116)

Le champ didactique, c'est en effet très précisément un « monde artificiel » de ce type, conçu de manière à fonctionner comme l'interface la plus efficace possible entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, d'une part, et d'autre part entre ces agir d'enseignement-apprentissage et l'agir d'usage.

6. Agir avec la langue : du document support « authentique » au document « fabriqué » de travail

Il est courant, en didactique des langues cultures, d'opposer les documents dits « authentiques », définis comme des documents réalisés par des natifs pour des natifs, aux documents « fabriqués » par les concepteurs de manuels ou les enseignants pour les besoins de l'apprentissage. La perspective de l'agir social remet en cause cette dichotomie, en imposant comme documents authentiques à part entière les textes fabriqués par les élèves aussi bien en cours de projet (notes, synthèses, comptes rendus et autres types de textes que l'on appelle précisément des « documents de travail ») que comme objectifs de leurs projets (tels que des exposés de groupe à la fin d'une recherche collective, par exemple). À partir d'un certain niveau de compétence – et plus tôt sans doute que ne le pensent beaucoup d'enseignants dans des pays où la centration se fait traditionnellement sur les programmes, les manuels et/ou les enseignants –, il est tout-à-fait possible de faire travailler la langue par les apprenants seulement ou du moins principalement à partir de leurs propres productions langagières.

Là encore, l'explication fondamentale de cette évolution didactique est celle des situations de référence d'usage de la langue par rapport auxquelles se définissent les nouveaux objectifs sociaux. Ces deux nouvelles situations sont, comme je l'ai dit plus haut, celles du vivre ensemble dans une société multilingue et multiculturelle, et du travailler ensemble dans un espace universitaire et professionnel en voie d'intégration au niveau européen¹⁰. À côté des activités langagières classiques de réception, production et interaction, le CECR introduit la « médiation », qu'il présente ainsi :

*Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation** permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. (p. 18, souligné dans le texte)*

Les auteurs du CECR avaient en tête « notamment les activités de traduction et d'interprétation » (p. 18) « entre des locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer

¹⁰ Voir en annexe le tableau « Évolution historique des configurations didactiques » : ces nouvelles situations sociales de référence ont généré les configurations didactiques n° 4 (dont l'objectif social va être la « capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes ») et n° 5 (« capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs ou non natifs de cette langue »).

directement » (p. 40), c'est-à-dire les situations de multilinguisme. Dans les exemples d'activités de médiation énumérés au début du chapitre 4.4.4 (p. 71), on remarque d'ailleurs qu'ils font peu de place aux activités professionnelles, la seule citée étant celle de traduction. Mais les « documents de travail » tels que synthèses de dossiers, comptes rendus de réunions, notes et autres mémorandums ont aussi une grande place dans les environnements de travail collaboratif tels que les entreprises, pour la raison essentielle que l'activité globale doit y rester collective alors que les tâches sont nécessairement partagées entre les différents acteurs. La fonction de ces documents de travail est de réintégrer dans cette activité globale les activités partielles réalisées par les différents individus ou équipes : ces documents ne doivent pas être interprétés dans le cadre de l'ancien paradigme communicatif, mais dans celui du nouveau paradigme co-actionnel : ils ne communiquent pas de l'information, ils mettent en commun de l'action.

7. Agir avec les Nouvelles Technologies Éducatives

Les Nouvelles Technologies Éducatives (NTE), liées à l'Internet, modifient profondément la problématique des documents en DLC, en particulier la place et le statut des « documents supports » ou « documents de base » – dont on connaît l'importance jusqu'à présent dans la conception des unités didactiques –, ainsi que leur fonction dans la gestion de la progression collective d'enseignement-apprentissage :

1) Les NTE, en particulier celles du Web 2.0, permettent le passage noté ci-dessus de la communication à la co-action : pour les participants, les documents partagés sur Internet et qu'ils élaborent à distance en commun, comme c'est le cas sur les wikis et autres plateformes collaboratives, sont des documents non de communication réciproque, mais d'action commune.

2) Les NTE permettent aussi la disponibilité permanente, pour les apprenants eux-mêmes, d'une masse énorme de documents en langue et culture cibles, au lieu des quelques documents préalablement sélectionnés par les concepteurs du manuel ou l'enseignant. De ce fait, il est désormais possible de concevoir des unités didactiques où les relations tâches-documents et enseignant-apprenants sont simultanément inversées : ce ne sont plus les tâches qui sont instrumentalisées par les enseignants au service des documents qu'eux ou les concepteurs du manuel qu'ils utilisent ont sélectionnés au service des tâches d'enseignement qu'ils ont programmées (comme dans l'intégration didactique autour d'un document de base, que ce soit un texte littéraire comme dans la méthodologie active scolaire des années 1920-1960 en France, ou un dialogue fabriqué comme dans la méthodologie audiovisuelle) ; ce sont à l'inverse les documents sélectionnés par les apprenants qui sont instrumentalisés par eux-mêmes au service de leurs propres tâches : c'est le cas, par exemple, d'un exposé préparé par un groupe d'apprenants à partir de documents divers qu'ils ont recherchés sur Internet.

3) Les NTE permettent enfin la publication sur Internet des productions des élèves, faisant potentiellement de tous les documents fabriqués par les élèves des « documents sociaux » à part entière.

Cette appellation de « documents sociaux » a été utilisée par certains didacticiens de langues-cultures (Robert Galisson, en particulier) parce qu'ils ne voulaient pas accorder le statut de « documents authentiques » à des documents qui ne le seraient plus véritablement à partir du moment où ils seraient utilisés en classe comme supports d'enseignement-apprentissage. Or les supports d'enseignement-apprentissage fabriqués par les apprenants pour un exposé en classe et/ou publication sur Internet, par exemple, sont d'emblée des documents sociaux ; et ils sont aussi des documents authentiques dans la mesure où ils relèvent en amont d'une visée d'action sociale, et qu'ils sont soumis en aval à une validation sociale.

J'utilise à dessein une expression neutre (« Les NTE *permettent...* »), parce qu'aujourd'hui comme par le passé, les potentialités technologiques ne sont effectivement développées pour devenir de nouvelles technologies que si elles se trouvent coïncider avec des demandes sociales, même si en retour celles-là viennent renforcer et diffuser celles-ci. Si la DLC a

toujours dans le passé exploité très vite toutes les nouvelles technologies disponibles (les premières « machines parlantes » dès les années 1900 – des gramophones à rouleau –, puis les tourne-disques, la radio, le magnétophone, le film fixe et animé, la vidéo, l'ordinateur,...) c'est parce que ses grandes évolutions se sont toujours faites sous la pression de la société et dans le sens de ses attentes et demandes. Il en est de même aujourd'hui avec des citoyens exigeant de pouvoir participer activement dans tous les domaines, ce qui explique aussi bien le développement du Web 2.0 – où les internautes peuvent non seulement interagir avec les contenus des pages, mais co-agir entre eux – que l'émergence de la perspective de l'agir social en DLC.

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

Par rapport au nouvel agir de référence de la PA (l'action sociale) et à sa mise en œuvre didactique privilégiée (le projet), il est nécessaire de revisiter cet autre concept de base de la DLC de ces dernières décennies, celui d' « autonomie ».

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

La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire. Cette finalité formative complexe est cohérente avec la nouvelle prise en compte – que j'ai déjà notée plus haut – de l'enseignement scolaire des langues-cultures, parce qu'elle correspond à la mission de cet enseignement, et elle ne peut bien entendu que provoquer un renouveau d'intérêt pour le type de pédagogie scolaire qui s'est construit historiquement sur l'idée de former les élèves comme acteurs sociaux en les faisant agir comme tels en classe-même, à savoir la pédagogie du projet.

b) D'autre part, le thème de l'autonomie des apprenants en didactique des langues-cultures n'a pas échappé au risque de dérive idéologique, l'autonomie devenant pour certains de ses promoteurs une sorte d'absolu vers lequel il faudrait absolument tendre partout le plus possible et le plus vite possible. Or le travail sur projet ne permet pas de la part de l'enseignant un contrôle des apports langagiers aussi ciblé, ni de la part des apprenants une reprise des mêmes formes linguistiques aussi intensive, que lorsque l'unité didactique était construite sur un ou même plusieurs supports de base choisis ou fabriqués par l'enseignant ou le concepteur du manuel. De sorte qu'il faut maintenant distinguer dans la problématique de l'autonomie entre la question de l'agir d'usage et celle de l'agir d'apprentissage, et considérer que plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leurs projets (et plus les projets seront mobilisateurs et réussis, plus ils seront autonomes, effectivement) , plus l'enseignant devra éventuellement être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée ; *éventuellement* : ce n'est sûrement pas une loi générale, mais c'est une règle contextuelle dont l'application fait partie des choix rationnels possibles à la disposition des enseignants. Dans l'AC, c'étaient à l'inverse les situations de réemploi simulé que l'on cherchait à encadrer (au moyen de « canevas de jeux de rôles, par exemple) pour y favoriser le rebrassage des formes linguistiques introduites dans l'unité didactique.

9. Agir sur l'information : de la compétence communicative à la compétence informationnelle

L'approche communicative tendait à ne confier aux apprenants qu'une partie infime de la gestion de l'information, et en outre sa partie la plus mécanique, à savoir l'opération de transmission interindividuelle : le dispositif le plus représentatif de la conception de l'information dans l'AC est le croisement de l'*information gap* et du *pair work*.

La mise en œuvre de la perspective actionnelle amène à prendre en compte l'ensemble du processus informationnel dans lequel la responsabilité des acteurs sociaux peut être engagée. Voici par exemple ce qu'un ouvrage publié en 2008 par l'UNESCO (FOREST W.H. 2008) présente comme le « cycle de maîtrise de l'information » :

- 1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
- 2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
- 3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
- 4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
- 5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
- 6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
- 7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
- 8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.*
- 9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
- 10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
- 11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée. (pp. 65-67)*

La responsabilité d'un acteur social vis-à-vis de l'information exige aussi de lui qu'il prenne en compte les exigences de son utilisation/réutilisation efficace par d'autres que lui, ailleurs, à d'autres moments et pour d'autres actions : les enjeux de la formation d'un acteur social à la maîtrise de l'information dépassent très largement, comme on le voit, ceux d'une communication efficace dans la situation interaction langagière de référence de l'AC, qui était celle d'un échange ponctuel d'informations entre deux individus.

Je ne développe pas plus ici la question des implications didactiques de ce passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle, parce que je présente longuement dans un article publié sur le site de l'APLV (www.aplv-languesmodernes.org), intitulé « Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle » (PUREN 2008b).

10. Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action

On connaît la phrase de Saint-Exupéry : « Aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction ». On peut transposer cette pensée aux acteurs sociaux des classes de langue-culture (les enseignants et les apprenants) et des sociétés multilingues et multiculturelles (les citoyens) : l'enjeu pour les uns et les autres n'est pas seulement de « co-habiter » ni même d'« inter-agir », mais aussi et surtout d'agir ensemble dans la durée et dans une perspective commune, c'est-à-dire de « co-agir ». En classe, il s'agit de mener à bien collectivement le processus conjoint d'enseignement-apprentissage ; et en société aussi – du moins dans la tradition française, très exigeante sur ce point –, la

citoyenneté ne relève pas seulement d'un multiculturel assumé (d'un « vivre à côté ») ni même d'un interculturel apaisé (d'un « vivre ensemble ») : elle exige un projet de société, un « faire ensemble » à dimensions à la fois historique et collective. Comme nous l'avons vu précédemment, la pédagogie du projet est la forme historiquement la plus aboutie de mise en œuvre scolaire de cette co-action, parce qu'elle y applique strictement le principe de l'homologie fin-moyen : les élèves sont formés à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux à part entière.

Une fois écartés les très nombreux emplois de « projet » dans le sens de projet institutionnel lié à l'enseignement, apprentissage et/ou évaluation en langues¹¹, il reste dans le texte du CECR 18 occurrences¹², dont se dégagent clairement les deux grandes constantes suivantes :

a) Le projet y est d'abord et avant tout considéré comme un des nombreux thèmes possibles de conversation, c'est-à-dire comme un support de communication parmi d'autres. En voici deux exemples :¹³

*Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un **projet** ou une idée.* (Échelle globale des niveaux de référence, descripteur B1, p. 25, je souligne).

*Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou **projets**. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.* (Tableau 2 – Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation, – S'exprimer en continu, B1, p. 26, je souligne).

On trouve même le projet intégré, dans le passage suivant, comme un support d'expression écrite au même titre que des activités très dirigées orientées langue, telle que la dictée :

6.4.3.3 Jusqu'à quel point les apprenants doivent-ils non seulement traiter des textes mais également en produire ? Ce peuvent être [...]

b. à l'écrit

- la dictée*
- des exercices écrits*
- des rédactions*
- des traductions*
- des rapports écrits*
- un **projet** de travail*
- des lettres à un correspondant*
- la participation à un réseau d'échanges scolaires par télécopie ou courrier électronique.* (p. 113)

De tels passages du CECR – et ils sont nombreux – ne sont sûrement pas à mettre entre les mains d'enseignants en formation initiale : à trop vouloir jouer la carte du catalogage exhaustif, les auteurs de ce document ont produit des listes d'activités très hétérogènes qui ne pourraient produire chez ces enseignants qu'une grande confusion conceptuelle. Ce n'est certainement pas ce type de liste fourre-tout qui peut les aider efficacement à « se poser un certain nombre de questions (premier objectif déclaré du *Cadre*, p. 4), ni par ailleurs à « faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants », (deuxième

¹¹ Comme par exemple dans les expressions « le projet d'élaboration d'exemples de descripteurs », « le projet d'un Portfolio européen », « le projet DIALANG »,...

¹² Pp. 17, 23, 25, 26, 32, 47, 48, 49, 50 (x 2), 103, 108, 106, 113, 121, 134, 136 et 140.

¹³ Cf. aussi les occurrences des pages 25, 26, 32, 49, 50 (x 2), 121.

objectif affiché du *Cadre*, même page).

b) Le projet se retrouve très souvent cité en même temps que la simulation et le jeu de rôle. Par exemple dans le passage suivant :

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, **des projets, des simulations, des jeux de rôle**, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc. (chapitre 4.3.3, p. 47, je souligne)*

Et c'est encore le cas dans l'unique occurrence, dans le CECR, de l'expression « pédagogie du projet » :

*En ce sens aussi, **la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles**, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. (p. 108, je souligne)*

Ce dernier passage fait partie des chapitres et sous-chapitres suivants :

6.1.4 Variation des objectifs en relation au Cadre de référence

6.1.4.1 Types d'objectifs en relation au Cadre de référence[...]

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage peuvent en effet être conçus en termes variés. [...]

e. En termes d'enrichissement ou de diversification des stratégies ou en termes d'accomplissement de tâches

Ce mode de classification nous livre l'explication de ce regroupement du projet pédagogique dans le même ensemble de techniques que la simulation et le jeu de rôle : le projet n'est pour les auteurs du CECR que l'une de ces techniques censées susciter des communications intenses et variées entre apprenants, parce qu'elles leur donnent l'occasion d'accomplir en langue étrangère des séries de tâches nombreuses et diversifiées.

Restent 5 occurrences, que je cite toutes ici dans leur ordre d'apparition dans le CECR, et qui me semblent mériter une analyse comparative approfondie :

- p. 17 :

Suivant les apprenants, les savoir-apprendre peuvent présenter des compositions et des pondérations variables entre savoir-être, savoirs et savoir-faire ainsi que la capacité à gérer l'inconnu.

Savoir apprendre peut présenter des pondérations en fonction de :

- variations suivant les objets : selon qu'il a affaire à de nouvelles personnes, à un secteur de connaissance vierge pour lui, à une culture très peu familière, à une langue étrangère

*- variations suivant les **projets** : face à un même objet (par exemple, les rapports parents/enfants dans une communauté donnée), les procédures de découverte, de recherche de sens ne seront sans doute pas les mêmes pour un ethnologue, un touriste, un missionnaire, un journaliste, un éducateur, un médecin, intervenant chacun dans leur perspective propre*

- variations suivant les moments et l'expérience antérieure : [...]

- p. 106

6.1.4.1 Types d'objectifs en relation au Cadre de référence

[...] En d'autres termes encore, la poursuite d'un objectif partiel peut trouver

place dans un **projet** d'ensemble pour l'apprentissage.

- p. 134

8.4.3 Une orientation multidimensionnelle et modulaire

[...] Les utilisateurs du Cadre de référence peuvent souhaiter examiner et, quand il convient, déclarer [...]

- quels ordres d'objectifs paraissent le mieux convenir aux apprenants concernés (voir 7.2.) à un moment donné de leur construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et compte tenu aussi bien de leurs caractéristiques, attentes, intérêts, **projets** et besoins que de leurs parcours antérieurs et de leurs ressources actuelles.

- p. 136

9.2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE EN TANT QUE RESSOURCE POUR L'ÉVALUATION

9.2.1 Spécification du contenu des tests et des examens

[...] Par exemple, un test conçu récemment illustre ce point en ce qui concerne l'évaluation de l'expression orale. On y trouve d'abord une Conversation simulée qui joue le rôle de mise en train ; ensuite une Discussion informelle sur des sujets d'ordre général pour lesquels le candidat déclare son intérêt ; suivie d'une phase de Transaction, activité de recherche d'information soit en face à face, soit en conversation téléphonique simulée. Vient alors une phase de Production qui se réalise à travers un Rapport écrit dans lequel le candidat fournit une Description de son domaine et de ses **projets** universitaires. Il y a enfin une Coopération finalisée, tâche de recherche de consensus entre deux candidats.

- p. 140

9.3.4 Évaluation continue/Évaluation ponctuelle

[...]

• L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.

L'analyse de ces 5 occurrences fait apparaître clairement trois types différents de projets :

1. le projet d'apprentissage (individuel) : p. 17 ;
2. le projet d'usage (individuel) : p. 17, 134 et 136 ;¹⁴
3. enfin les projets d'enseignement-apprentissage, qui correspondent aux projets pédagogiques tels qu'on peut les concevoir dans la pédagogie du projet : p. 140 ; le terme de « projet » est bien utilisé à cette page dans le sens d'un ensemble de travaux cohérents réalisé sur une longue durée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, si du moins j'interprète correctement la série progressive *performances* → *travaux* → *projets*.

Nous pouvons dès à présent tirer de cette analyse un certain nombre de constats quant à la conception du « projet » dans le CECR :

a) On ne sera pas surpris de la distinction qui y apparaît implicitement entre le projet d'apprentissage et le projet d'usage, étant donné la distinction que les auteurs de ce texte établissent fortement, dans le passage de la page 15 que j'ai cité *supra* au point 1, entre « usage » et « apprentissage », « usager » et « apprenant ».

b) Le projet pédagogique (réalisé « pendant le cours », donc entre apprenants et enseignants) apparaît très ponctuellement et incidemment à la page 140, dans un passage pourtant consacré au « noyau dur » du CECR, à savoir l'évaluation. Le déséquilibre entre les réflexions

¹⁴ On remarquera comment ce type de projet est lui-même instrumentalisé comme occasion d'entraînement à la compétence communicative dans cette dernière page 106.

et les propositions concernant la perspective actionnelle, d'une part, et l'évaluation, d'autre part, ainsi que l'insuffisance de réflexion sur la relation entre ces deux problématiques, sont vraiment patents dans ce texte, ses descripteurs de compétence, parce qu'ils en restent à la logique communicative, ne prenant pas en compte la question de l'évaluation des projets : l'évaluation est conçue dans le CECR dans une orientation produit (on évalue des performances attestées) et individuelle, alors que l'évaluation d'un projet doit nécessairement inclure une orientation processus (la manière dont s'est déroulée le projet) et collective (les apports de chacun à la conception, à la conduite et aux résultats du projet). On ne peut que constater une énorme contradiction, à l'intérieur du CECR, entre le projet d'harmonisation de l'enseignement scolaire des langues en Europe, et le système d'évaluation proposé, qui s'inspire massivement des certifications pour adultes.

c) Le quatrième type de projet, le projet d'enseignement (lié dans le système scolaire aux finalités éducatives, au programme officiel, au contenu du manuel utilisé, à la progression collective établie par l'enseignant, en particulier), n'apparaît pas pris en compte en tant que tel dans le CECR : c'est là l'effet le plus clair de l'influence sur les auteurs du CECR des certifications pour adultes, dans lesquelles, tout naturellement, l'enseignement reçu n'est pas pris en compte. Or avec des enfants et des adolescents qui n'ont pas pour la plupart de véritable projet d'apprentissage ni de véritable projet d'usage personnels, l'importance de ce projet d'enseignement est si grande que les évaluations sommatives se font en grande partie par rapport au processus d'enseignement collectif, et non par rapport aux processus d'apprentissage individuel.¹⁵ Tout un chantier de recherche est assurément à ouvrir maintenant, en didactique des langues-cultures, sur les implications didactiques de la prise en compte des différents types de projet dans la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle, en relation avec les différents types de contrat (cf. *supra* point 4).¹⁶

11. Agir sur la culture : de l'interculturel au co-culturel, et des représentations aux conceptions

Très logiquement, l'approche *interculturelle* est venue se combiner, dans l'approche communicative, à la formation à l'*interaction* langagière, cet opérateur commun *inter* correspondant à la situation de référence de l'AC, qui est le contact initial et ponctuel avec des étrangers de rencontre¹⁷. Voici par exemple comment Geneviève ZARATE présentait en 1993 le passage de la configuration didactique encore en vigueur dans l'enseignement scolaire de l'époque (qui visait à donner aux élèves la capacité à maintenir plus tard un contact avec la langue-culture étrangère à distance, par documents authentiques interposés) à la nouvelle configuration, où il s'agissait de préparer les élèves à ce contact personnel avec les étrangers :

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient

¹⁵ J'ai traité longuement de la complexité de l'évaluation en milieu scolaire dans un article publié en 2001.

¹⁶ Pour une bibliographie de départ sur la notion de projet, voir BORDALLO I. & GINESTET J.-P. 1995 dans une perspective pédagogique, BOUTINET J.-P. 2001 dans une perspective anthropologique, et enfin, dans un domaine où le projet est systématiquement utilisé et a été sans doute le mieux théorisé – celui du management d'entreprise –, GAREL G. 2004. Ces trois textes ont en outre l'intérêt d'aborder le projet de manière à la fois historique et critique.

¹⁷ Cette situation de référence de l'AC est elle-même un produit de l'idéologie de l'époque, toujours dominante comme on le voit avec ce concept de « dialogue interculturel », de rigueur actuellement dans les instances européennes. Ce concept postule en effet que 1) la coprésence de cultures différentes relève du contact entre elles ; alors qu'il faut aussi qu'elles aient des raisons communes d'établir et de maintenir un tel contact commun dans la longue durée, de l'ordre du transculturel, et 2) que ce contact pourrait être géré harmonieusement par les seules vertus de la communication réciproque ; alors que le maintien dans la poursuite dans la longue durée de cultures différentes au sein d'une même société relève aussi de l'ordre du multiculturel, avec toutes les tensions, oppositions et affrontements que cela implique nécessairement.

jusqu'à apparues comme des évidences indiscutables.

Le concept-clé de cette approche interculturelle, la *représentation*, correspond au regard que l'on porte sur les étrangers avant même la première rencontre (en fonction des stéréotypes qui nous ont été transmis par notre propre culture) et au cours de cette première rencontre, pendant laquelle nous allons interpréter leurs comportements en fonction de ces stéréotypes, et de notre propre référentiel culturel. La situation de référence de l'approche interculturelle est bien celle de l'aventure initiale et individuelle de « découverte » culturelle. Et elle l'est restée jusqu'à nos jours : dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 2003 et coordonné par Geneviève Zarate, les auteurs d'un des chapitres (« L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants », WILCZYNSKA Weronika *et al.* 2003), rendant compte d'une enquête par questionnaire sur les représentations de l'hospitalité en Europe, précisent qu'après une première analyse des réponses ils ont procédé à la modification suivante de leur corpus d'analyse : « exclusion de personnes ayant beaucoup voyagé (notamment d'enseignants de langues étrangères) plus familiarisées avec les schémas interculturels) » !...

Les deux nouvelles situations sociales de référence du CECR, comme nous l'avons vu, sont celles d'acteurs au sein d'environnements sociaux et professionnels stables à la fois multilingues et multiculturels. En milieu professionnel se réalisent des actions communes dans la durée qui ne demandent plus seulement la maîtrise des *représentations* croisées, comme dans la rencontre interculturelle initiale et ponctuelle, mais la mise au point et la mise en œuvre des mêmes *conceptions* de l'action. Une « co-culture » peut se définir précisément comme l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées et/ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé : c'est ce que l'on entend par exemple lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise ».

Prenons l'exemple concret du voyage touristique. On peut en avoir une conception caractérisée par un souci d'organisation, de confort et d'accompagnement collectif (type « voyage organisé ») ainsi que par un objectif de découverte de l'extérieur des réalités concrètes (paysages, monuments,...). On peut en avoir une tout autre conception, celle de la recherche de l'aventure personnelle improvisée (et donc pas toujours confortable : on va peut-être dormir une nuit à la belle étoile parce qu'on n'aura pas trouvé de place d'hôtel en arrivant dans une ville, ou parce qu'on a été arrêté en pleine brousse...), ainsi que les contacts individuels (parce que l'on s'intéresse surtout aux manières de vivre, aux idées, aux préoccupations, etc. des gens du pays). Il s'agit là clairement de deux « conceptions » différentes du voyage touristique, et les lecteurs m'accorderont, j'espère, que ces « conceptions » sont de nature différente des « représentations » que l'on peut avoir préalablement des gens que l'on va rencontrer, ou qui surgiront à leur contact.

Représentations et conceptions sont en effet indépendantes les unes des autres dans leur fonctionnement : on peut ainsi aller à la découverte des grandes œuvres des civilisations passées d'un pays pour/et en revenir conforté dans les représentations positives que l'on avait préalablement de ses habitants et de leur culture ; ou au contraire aller au contact de ses habitants pour/et en revenir conforté dans ses stéréotypes négatifs préalables. Ce n'est que dans notre partie de l'Europe apaisée des dernières années du XX^e siècle et premières années du XXI^e siècle que les didacticiens de langues-cultures ont pu construire une approche interculturelle qui repose curieusement sur l'idée que le désir de découverte de l'Autre et les effets de la rencontre avec l'Autre seraient en soi positifs. J'ai cité dans ma conférence de 2008a (p. 9) ces lignes d'un enseignant français d'allemand, qui écrit en 1891 sous le pseudonyme d'ALCESTE (on appréciera l'allusion littéraire...), dans la grande revue française des enseignants de langues vivantes étrangères de l'époque :

Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions-nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? (p. 52)

Et je ne peux que reprendre ici les commentaires que j'ai faits de ce passage à l'occasion de cette conférence :

Ces lignes, comme on le voit, ont été écrites en 1891, ce qui, en arithmétique historique française, se lit « 1871 + [plus] 20 » : ces lignes ont été écrites 20 ans après la défaite militaire de la France face à la Prusse. « 1891 », ça se lit aussi « 1914 – [moins] 23 », c'est-à-dire que nous sommes à 23 ans du début la Première Guerre Mondiale : nous sommes, en 1891, au milieu de toutes ces années pendant lesquelles une bonne partie des Français ont ardemment souhaité cette revanche contre l'Allemagne, qu'ils obtiendront en 1918.

Cette citation nous rappelle ici qu'il n'y a pas si longtemps en Europe, et de nos jours encore dans le monde, l'interculturel le plus fréquent n'était pas/n'est pas celui que nous pouvons concevoir dans l'Europe pacifiée et individualiste qui est la nôtre, où nous pouvons heureusement nous permettre de penser l'interculturel sur le mode de la rencontre enrichissante entre des individus porteurs de cultures différentes. Mais il ne faudrait pas oublier que de l'Irak à l'Ouganda, de la jungle colombienne au Tibet, l'interculturel dominant de notre actualité est celui de l'affrontement, et d'un affrontement collectif, que ce soit celui des ethnies, des idéologies, des nations ou des civilisations. (p. 9)

Comme je l'écrivais dans un article de 2002¹⁸, « lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble" (co-exister ou co-habiter), mais de "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances ». Cette exigence vaut pour toute société comme pour toute classe de langue-culture : dans cette dernière en effet, le projet commun d'enseignement-apprentissage ne peut se conduire que sur la base d'un accord sur une « culture didactique » commune. Cet accord n'implique pas que les apprenants s'« acculturent » – dans le sens où ils devraient modifier leur culture personnelle d'apprentissage –, mais seulement qu'ils s'engagent à appliquer les conceptions communes lorsqu'ils apprennent avec les autres : nous retrouvons là l'idée de *convention*, qui renvoie à celle de « contrat didactique », dont nous avons déjà parlé plus haut.

Le concept de « conception » appliqué à l'action est d'une grande complexité. Que l'on pense à tout ce que l'on suggère lorsque l'on dit de deux personnes, ou de deux groupes, qu'ils partagent, ou ne partagent pas, la même « conception » de l'action publique, politique, humanitaire, syndicale, éducative, etc. On y trouve en effet à la fois les finalités (et donc des valeurs), les objectifs, les principes, les normes, ainsi que les modes de réalisation et les critères d'évaluation de l'action. C'est la raison pour laquelle la nouvelle exigence de formation à la co-action et à la co-culture en didactique des langues-cultures ne peut pas être gérée, comme dans le passé, simplement par une nouvelle configuration didactique qui viendrait remplacer les configurations antérieures. Concrètement : pour être culturellement compétent dans un travail de longue durée avec des personnes d'autres cultures, 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 interprétations erronées toujours possibles d'une culture à l'autre (composante interculturelle), enfin s'être mis d'accord sur des comportements acceptables par tous (composante multiculturelle).¹⁹ Toutes ces composantes de la compétence culturelle correspondent à la succession historique des différentes problématiques culturelles en didactique des langues-cultures, mais la dernière (la composante co-culturelle) présente cette particularité historique de mettre en récursivité l'ensemble des composantes, c'est-à-dire qu'elle amène les enseignants à prendre en compte chacune d'entre elles en les articulant et en les combinant différemment les unes aux autres.

¹⁸ « 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. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV. Disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

¹⁹ Pour une présentation plus détaillée de ces différentes composantes, se reporter au tableau en annexe du présent article, avec ses commentaires, ou encore à PUREN 2008a, version écrite, diapositive n° 2.

Dans ma conférence de 2008a où je présentais cette idée de récursivité désormais nécessaire entre toutes les composantes historiques de la compétence culturelle²⁰, j'ai présenté la citation suivante d'une sociologue synthétisant ainsi les différentes expérimentations menées dans sa discipline « pour modifier les stéréotypes négatifs entre deux groupes hostiles » (les ajouts en rouge sont de moi : encadrés dans le texte et notes dans la marge de gauche) :

Quatre voies principales ont été tentées [pour modifier les stéréotypes] :

- transculturel** — **La loi** : les lois contre la discrimination peuvent être mal accueillies dans un premier temps mais s'imposent à la longue, comme aux États-Unis.
- métaculturel** — **L'information et l'appel à la raison** : les préjugés résistent aux faits, mais la persistance peut être payante. Une équipe israélienne, pour modifier l'image négative que des écoliers de 10 à 12 ans avaient des enfants arabes, a mis au point un programme se déroulant sur six séances et sous deux formes : soit une lecture d'histoires, soit une projection de films, mettant en scène des enfants israéliens et arabes, et suivie d'un débat. Ce programme a été efficace – un peu plus avec le matériel audiovisuel.
- interculturel** — **Le contact** : mettre en contact d'élèves, de résidents, de soldats, etc. d'ethnies différentes est la méthode qui a été la plus employée. Elle peut réussir, a-t-on établi, si les membres des deux groupes se rencontrent sur un pied d'égalité, et s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître.
- multiculturel** — **La coopération** : si elle s'ajoute au contact, elle augmente les chances de succès. [...] Après avoir transformé en ennemis les adolescents des deux camps de vacances, on essaie de les rapprocher au moyen d'activités en commun (repas, sport). Cela ne suffit pas. On leur propose alors des « buts supra-ordonnés », c'est-à-dire d'intérêt commun aux deux groupes, tels que dépanner le camion qui rapporte des vivres pour tous : l'hostilité s'atténue puis disparaît, et des amitiés intergroupes finissent par se nouer.

(p. 47)

Claudie Bert, « Les stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, juin 2003, pp. 46-47.

Si l'on veut bien considérer que le contact dans la durée (cf. « s'ils ont vraiment l'occasion d'apprendre à se connaître ») correspond à la problématique du multiculturel, on retrouve dans cette synthèse, de manière impressionnante me semble-t-il, les différentes composantes de la compétence culturelle et dans l'ordre même où elles sont apparues au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures.

Je ne vois pas pourquoi les enseignants de langues devraient, pour former leurs apprenants à la compétence culturelle, se priver de l'une ou l'autre de ces « voies principales » à leur disposition, au prétexte qu'avec la dernière, la perspective co-culturelle, est apparue celle de la coopération. La question qui se pose à eux n'est pas de savoir quelle est la meilleure dans l'absolu, mais, très pragmatiquement, quelle sélection, articulation et combinaison de ces voies/composantes de la compétence culturelle seront les plus efficaces parce que les plus adéquates aux finalités/objectifs de leur institution et d'eux-mêmes, à leurs apprenants, et à l'ensemble des paramètres de leur environnement commun d'enseignement-apprentissage.

12. Quelle formation à l'agir d'enseignement ?

Toute action sociale, que ce soit en classe ou hors-classe, est toujours hautement contextuelle parce qu'étroitement dépendante de la culture des acteurs et de la culture locale dans laquelle ils s'insèrent. De même que le citoyen européen doit maintenant posséder une « compétence plurilingue » et une « compétence pluriculturelle » lui permettant de s'adapter à sa société complexe²¹, de même l'enseignant doit-il désormais disposer d'une « compétence pluriméthodologique » pour s'adapter aux différentes cultures d'apprentissage. Il ne s'agit pas de gérer éclectiquement en classe une juxtaposition de stratégies d'enseignement et d'apprentissage hétérogènes : l'enjeu est au contraire pour lui de parvenir avec chacun de ses groupes d'apprenants à la construction d'une « co-culture » d'enseignement-apprentissage, condition pour que les uns et les autres puissent se comporter déjà en classe, en tant qu'enseignant et apprenants impliqués dans leur projet commun d'enseignement-apprentissage, comme de véritables acteurs sociaux efficaces.

²⁰ PUREN 2008a, version écrite, diapositive n° 12.

²¹ Voir la définition de ces compétences dans les commentaires du tableau en annexe.

« Le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix », écrivent les auteurs du CECR en page 110. Encore faut-il, pour que les choix à faire collectivement entre enseignants et apprenants soient raisonnés, que les alternatives soient clairement posées, avec, en fonction des différents environnements didactiques, les avantages et inconvénients correspondants. Or la principale alternative actuelle – en l'occurrence entre l'approche communicative et la perspective de l'agir social – ne l'est pas dans le CECR, faute d'élaboration suffisante de celle-ci. Les différents termes utilisés correspondant au champ de l'« agir » (*acte, acteur, activité, agir, opération, tâche*, auxquels il faudrait forcément ajouter entre autres *action* et *projet*) ne sont même pas encore stabilisés dans le CECR. L'appellation de la nouvelle orientation didactique oscille entre « perspective actionnelle » et « approche actionnelle »²², et surtout, aucune distinction terminologique n'est proposée entre deux concepts différents pourtant centraux dans la nouvelle perspective actionnelle : l'agir d'*usage* et l'agir d'*apprentissage*²³.

Cela dit, la formule ci-dessus des auteurs du CECR s'applique telle quelle à tous les formateurs, qui n'ont pas pour vocation de promouvoir une « méthode d'enseignement particulière » – fût-elle la dernière en date, la « perspective actionnelle » ou l'« approche actionnelle » –, mais bien de présenter des choix parmi lesquels enseignants et apprenants pourront opérer leurs propres sélections, articulations et combinaisons de manière à élaborer eux-mêmes leurs conceptions communes de l'enseignement-apprentissage. C'est la philosophie que j'ai voulu aussi mettre en œuvre dans le présent article : proposer aux lecteurs de faire leur choix parmi un grand nombre d'idées.

La rationalisation de l'évaluation en langues au niveau européen, qui constitue le projet le plus clairement affiché et le plus rigoureusement construit du CECR, implique parallèlement que l'on tienne le plus grand compte de la diversité des cultures d'enseignement-apprentissage : on ne peut en effet parvenir aux mêmes résultats dans des environnements différents que si l'on différencie les moyens d'y parvenir. En d'autres termes, à l'opposé de la technique managériale du *benmarching* (qui consiste à rechercher les meilleures pratiques pour les imiter : cf. *infra* point 14), une harmonisation maximale des échelles et procédures d'évaluation au niveau européen implique parallèlement une diversification maximale des procédés d'enseignement-apprentissage.

13. *L'agir social entre enseignants : une co-formation continue pour de l'« innovation durable »*

Appliquée aux pratiques des enseignants, la perspective de l'agir social ouvre une réflexion nouvelle – à côté de celle bien connue concernant les divers types de formation (initiale, continuée et continue) – sur des modalités rendues techniquement possibles par l'Internet.

Les réseaux d'échanges de ressources entre enseignants existent déjà, de manière plus ou moins occasionnelle (sur les listes de diffusion ou certains sites d'éditeurs, par exemple) ou systématique (sites spécialisés créés et gérés par des associations d'enseignants). On pourra visiter, pour se limiter aux premières plateformes collaboratives conçues par des enseignants scolaires en France, à « Sésamath » (<http://www.sesamath.net>, site d'enseignants de mathématiques), « Clionautes » (www.clionautes.org, site d'enseignants d'histoire et de géographie), « Weblettres » (www.weblettres.net, site d'enseignants de français langue maternelle) et « Open English Web » (<http://www.openenglishweb.org>, site d'enseignants d'anglais langue étrangère). En Belgique existe depuis déjà quelques années, pour les enseignants de français langue étrangère, le site <http://www.referentiel-fle.irisnet.be/>.

²² Voici la liste exhaustive des occurrences du concept dans le CECR : « Une perspective actionnelle » (titre repris 2 fois du Chap. 2.1., p. 15) ; « perspective [...] de type actionnel » (p. 15) ; « la perspective actionnelle » (p. 15) ; « [Est définie comme tâche toute] visée actionnelle » (p. 16) ; « modèle [...] de type actionnel » (p. 19) ; « approche actionnelle » (p. 40 et p. 137).

²³ J'ai proposé pour ma part de définir « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage ». Pour un essai de réorganisation de l'ensemble du champ de l'agir en DLC, voir PUREN 2006e, annexe pp. 54-56. Pour une analyse des insuffisances de la réflexion méthodologique dans le CECR, voir PUREN 2006f.

Les outils et environnements collaboratifs d'ores et déjà disponibles – en particulier ceux du Web 2.0 – permettent de passer entre enseignants de l'approche communicative à la perspective co-actionnelle, c'est-à-dire de les concevoir comme des moyens non plus seulement d'échanges occasionnels, mais de travail commun dans la durée. Ces sites ont été créés par des associations qui, comme il est écrit dans la présentation d'une journée de réflexion organisée sur cette question le 24 septembre 2008 à l'INRP, « se sont développées autour de la mutualisation et du travail coopératif [et] s'engagent aujourd'hui dans le travail collaboratif ».²⁴

Le « projet professionnel » de chaque enseignant doit désormais être conçu prioritairement sur cette nouvelle base de collaboration entre pairs dans la durée. Comme je l'écrivais en conclusion de l'un de mes articles publiés en 2006 dans *Le Français dans le monde* :

À l'opposé de toute logique hiérarchique et bureaucratique (fût-elle celle du Conseil de l'Europe...), il est temps désormais, avec les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (on les informe des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils sont d'emblée partie prenante d'une action collective d'innovation). (PUREN 2006c, p. 44)

Ce n'est qu'à cette condition que pourra émerger un nouveau modèle d'innovation qui provoquera sûrement chez les enseignants moins de résistance compréhensible, plus d'accord spontané et de participation active que les innovations passées, CECR inclus ; à l'image de ce modèle de développement qui s'est imposé pour les pays au niveau international, on doit désormais concevoir, en didactique des langues-cultures aussi, de *l'innovation durable*.

14. Quelles théories de l'agir social en didactique des langues-cultures ?

J'ai déjà fait remarquer les imprécisions terminologiques dans le CECR concernant l'organisation du champ sémantique de l'agir, qui est pourtant tout naturellement le champ principal de la « perspective actionnelle » que ses auteurs promeuvent. Elles s'expliquent par le fait que cette perspective apparaît historiquement sans référence non seulement à aucune théorie nouvelle, mais à aucune théorie que ce soit. Les auteurs du CECR, en effet,

a) déclarent qu'il ne leur appartient pas de trancher entre des théories linguistiques concurrentes (p. 89) :

Toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. (p. 89)

b) reconnaissent qu'il n'existe pas actuellement de théorie cognitive d'apprentissage admise par tous (p. 108) :

6.2.2. Comment les apprenants apprennent-ils? À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette

²⁴ Voir l'annonce à l'adresse <http://eductice.inrp.fr/EducTice/partenariats/journeeTCol/>, consultée le 29 août 2008. La « coopération » repose sur le principe de partage du travail, la « collaboration » sur le travail commun, qui correspond à ce que j'appelle pour ma part la « co-action » pour la différencier du concept d'« interaction » tel qu'il a été historiquement conçu et mis en œuvre dans l'AC. On notera que dans le titre du site des collègues mathématiciens, « Travailler ensemble, s'entraider... communiquer ! », on devrait mettre les termes exactement dans l'ordre inverse, si l'on voulait reprendre celui de l'évolution historique des enjeux prioritaires en didactique des mathématiques comme en DLC et dans toute la pédagogie scolaire : « Communiquer, s'entraider... travailler ensemble! ». Travailler ensemble implique assurément de communiquer, mais l'inverse pas nécessairement. Sur les nouveaux outils collaboratifs, on pourra lire aussi l'article d'ARCHAMBAULT 2007, consultable sur Internet.

question [pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage]. (p. 108)

c) et même – plus surprenant si l'on pense à l'importance de cette notion dans le calibrage des échelles d'évaluation du *Cadre*, mais félicitons-les pour leur grande honnêteté intellectuelle... – qu'ils ne disposent pas de théorie de la compétence langagière :

Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base. (p. 23)

C'est seulement la nouvelle « compétence plurilingue » qui constitue aux yeux des auteurs du CECR un « retournement de paradigme » (p. 11) avec les « implications » (p. 8) et « répercussions » (p. 21) prévisibles, mais ce statut déclaré de rupture épistémologique n'est appuyé sur aucune théorie correspondante : aussi bien la description proposée de ce « répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » et où les différentes langues « sont en corrélation et interagissent », que les échelles de niveaux suggérées pour mesurer une telle compétence, sont conçues sur la base d'une alternance entre langues juxtaposées auxquelles le locuteur aurait recours de manière complémentaire ou compensatoire, pour assurer une compétence globale par ailleurs toujours définie dans le cadre du paradigme communicatif antérieur. C'est ce qui apparaît clairement par exemple dans les lignes suivantes :

Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. (p. 11)

Personnellement, au vu des dégâts provoqués par l'applicationnisme dans l'histoire de la didactique des langues-cultures de ces dernières décennies, je ne peux que me réjouir vivement d'une telle absence de toute nouvelle théorie « dure » y prétendant au statut de science « exacte » privilégiée, tels qu'ont pu l'être dans le passé le structuralisme en linguistique, ou le béhaviorisme en psychologie de l'apprentissage (du moins dans les interprétations et usages qui en ont été faits à l'époque).

Mais il y a de ce fait un réel danger, dans la situation présente, que ce soient seulement les objectifs de comportement langagier des échelles du *Cadre* qui soient mobilisés empiriquement pour asseoir la supposée « objectivité » qui serait nécessaire à la légitimation du projet d'harmonisation européenne. Or je ne vois pas comment la mise en œuvre d'une telle « approche par les compétences »²⁵, à défaut de pouvoir s'appuyer sur une théorie de la compétence langagière (dont les auteurs du CECR affirment eux-mêmes ne pas disposer), pourrait éviter de provoquer autre chose qu'un simple *remake* de la pédagogie par objectifs des années 80, avec les dérives et effets pervers bien connus qui ont conduit rapidement en France à son abandon.²⁶ Cet abandon s'y est fait d'ailleurs au profit d'une réactivation... de la pédagogie du projet, laquelle reste toujours d'actualité – et je crois qu'on ne peut que s'en féliciter – dans les instructions officielles françaises concernant l'ensemble des disciplines scolaires, dont les langues étrangères.

Cette dérive empirique peut être combattue à ma connaissance de deux manières complémentaires :

²⁵ Ou de quelque manière qu'on appellerait toute nouvelle version de ce vieux fantasme de rationalisation et de normalisation bureaucratiques des processus d'enseignement-apprentissage.

²⁶ Voir sur ce sujet, dans PUREN 2007a, les diapositives 18 à 22, avec en particulier, dans cette dernière diapositive, la citation de BOUTINET 1990, pp. 191-192. Dans le titre de cette conférence, « Quelques questions impertinentes à propos d'un *Cadre Européen Commun de Révérence* », je précise que « révérence » au lieu de « référence » n'est pas une faute de frappe... En Allemagne, la parution du CECR a donné lieu, contrairement à ce qui s'est passé en France, à un concert de critiques de la part des didacticiens : cf. FRIEDERIKE DELOUIS Anne 2008.

- L'une consiste à opposer à la pédagogie par objectifs la pédagogie du projet, qui a depuis longtemps fait ses preuves sur le terrain. C'est ce que je fais régulièrement depuis la publication du CECR, en défendant l'idée que la perspective de l'agir social y est bien plus importante que les échelles de compétence en ce qui concerne l'évolution historique de la didactique des langues-cultures en Europe. L'harmonisation des évaluations certificatives représente sans doute un progrès en termes de politique linguistique européenne, mais elle n'implique ni ne provoque en elle-même le moindre progrès dans l'enseignement-apprentissage. Penser, comme cela semble être le cas chez certains « experts » (les guillemets s'imposent fortement en l'occurrence), que la comparaison des résultats entre les systèmes scolaires européens permettrait d'y repérer les meilleures pratiques pour ensuite les généraliser dans tous les pays, c'est y transférer la technique bien connue du *benchmarking* en management. Une telle technique est sans doute efficace entre entreprises en compétition sur les mêmes marchés et pour des produits plus ou moins standardisés relevant de *process* identiques²⁷ : mais tel n'est pas du tout le cas des différents systèmes scolaires européens, qui relèvent de cette diversité culturelle que les institutions européennes déclarent par ailleurs vouloir protéger. Je voudrais bien que l'on m'explique au nom de quoi les cultures sociales devraient être protégées en Europe, mais les cultures scolaires, qui en relèvent pourtant de plein droit, devraient en être éradiquées au prétexte que la normalisation serait une condition de l'efficacité dans ce domaine de l'action sociale.²⁸

- L'autre consiste à élaborer une théorie de l'agir social à la fois moderne et propre à la didactique des langues-cultures, c'est-à-dire des modèles diversifiés de relations entre l'agir d'enseignement, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage des langues-cultures suffisamment nombreux et différenciés pour s'adapter à la diversité des publics, finalités-objectifs, cultures et environnements d'enseignement-apprentissage.

À cet effet, toutes les théories dites « constructivistes » de l'apprentissage sont *a priori* intéressantes, puisqu'elles considèrent l'action du sujet apprenant comme premier principe explicatif du processus d'apprentissage : c'est le cas du « constructivisme cognitif », avec l'hypothèse de l'interlangue, bien connue en DLC depuis plus de 20 ans.²⁹ Dans la perspective de l'agir social, on ne peut que s'intéresser tout particulièrement aux théories dites « socioconstructivistes », puisqu'elles mettent l'accent sur l'importance des différents acteurs intervenant dans le processus d'apprentissage. Le modèle de la « zone proximale de développement » de Vygostki fournit ainsi un modèle mettant dynamiquement en relation l'action de l'apprenant et celle de l'enseignant. Émilie PERRICHON (2008) est allée quant à elle, pour concevoir les relations entre agir d'apprentissage et agir d'enseignement dans le cadre d'une pédagogie du projet en classe de FLE, chercher des idées très convaincantes chez Alfred Schütz, le représentant autrichien de l'une des constellations de la galaxie constructiviste, dite du « constructivisme phénoménologique ».

Je me suis personnellement inspiré de la théorie de la complexité d'Edgar Morin pour proposer en 2005 un modèle complexe de relation enseignement-apprentissage composé de sept modes de relation différents qui peuvent être sélectionnés, combinés et articulés différemment.³⁰ Pour élaborer une théorie de la didactique des langues-cultures en tant que discipline, c'est-à-dire son épistémologie, je suis allé chercher mes idées à nouveau dans les travaux d'Edgar MORIN pour la pensée complexe (par ex. 1990), de Richard RORTY pour la philosophie pragmatiste (par ex. 1995), et d'Herbert A. SIMON pour l'ingénierie de l'artificiel (par ex. 1969, déjà cité), parce qu'ils m'ont semblé tous trois particulièrement utiles pour concevoir la DLC en tant que

²⁷ Désolé pour ce subtil prurit de franglais dans mon texte, difficilement évitable lorsque l'on se met à parler management d'entreprise...

²⁸ Sur cette question, cf. PUREN 2007b, en réaction aux *Conclusions du Conseil (de l'UE) sur l'indicateur européen des compétences linguistiques (2006/C 172/01)*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:FR:PDF> (consulté le 25 août 2008).

²⁹ On notera la domination de l'opérateur « inter » en DLC depuis plusieurs décennies, avec la place accordée à l'interlangue, l'interaction langagière et l'interculturel. L'émergence de la perspective actionnelle peut s'interpréter, d'un point de vue épistémologique, comme le passage, en ce qui concerne l'opérateur logique de référence, de l'« inter- » au « co- ».

³⁰ Le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement.

« discipline d'intervention », selon l'expression bien connue de Robert Galisson ; en d'autres termes en tant qu'une discipline qui s'est donnée à elle-même comme perspective constitutive celle de son propre agir social.

Ces choix personnels ont été inévitablement déterminés par mon propre parcours intellectuel et professionnel : bien d'autres auteurs et disciplines peuvent et doivent être convoqués pour alimenter *le nécessaire débat théorique permanent à l'intérieur de la DLC, qui n'est rien d'autre chose qu'une débat d'idées*. Dans les années qui viennent, d'autres didacticiens de langue-culture voudront peut-être, par exemple, chercher des références théoriques en-deçà du niveau cognitif, au niveau neuronal, et convoqueront à ce débat les idées de Giacomo Rizzolatti, le découvreur des « neurones-miroirs », qui montre qu'il y a intrication dès ce niveau entre la perception et l'action.³¹

À l'instar de la diversité des langues, des cultures (y compris celles d'enseignement-apprentissage) et des configurations didactiques avec leurs méthodologies respectives, la diversité des appuis théoriques externes et des modèles théoriques internes doit être considérée et gérée dans notre discipline pour ce qu'elle est, c'est-à-dire non comme une preuve de fragilité, mais de dynamisme. L'indice de maturité d'une discipline n'est pas (/n'est plus) en effet sa capacité à se construire un cadre théorique fort et unifié, mais sa capacité à ajuster constamment le réglage entre la multiplicité des étayages théoriques externes et des constructions théoriques internes, tout aussi nécessaires en permanence les unes que les autres : autrement dit, le concept de « zone proximale de développement » peut à mon avis être utilisée pour concevoir le développement historique de la discipline DLC elle-même.

Dans la mesure où la perspective de l'agir social du CECR a été introduite explicitement sans relation avec quelque théorie extra-didactique que ce soit, toutes les théories convoquées pour cette nouvelle perspective actionnelle apparaîtront à l'avenir, j'espère, pour ce que toutes l'ont toujours été en réalité dans le passé de notre discipline, à savoir des étayages conceptuels internes réalisés par les didacticiens, dans leur pratique de construction disciplinaire, à partir de matériaux trouvés sur d'autres chantiers scientifiques. Il est temps maintenant d'afficher clairement et de faire consciemment ce que proposait Richard RORTY dans son *Introduction au pragmatisme* (cité *supra*), à savoir « trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » (1995, p. 29).³²

C'est sur cette idée fondamentale de la gestion positive de la diversité nécessaire des théories externes et modèles internes que je voudrais conclure, diversité tout aussi indispensable dans cette minuscule partie de la noosphère qu'est la didactique des langues-cultures, que ne l'est la biodiversité dans la biosphère.

Conclusion

Nous avons vu que les auteurs du CECR hésitent, dans leur document, entre les appellations d' « approche actionnelle » et de « perspective actionnelle ». C'est la seconde qui semble actuellement s'imposer, comme on le voit encore dans le titre du numéro 45 (janvier 2009) « Recherches et applications » du *Français dans le monde* : « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue » (ROSEN 2009). Je m'en réjouis personnellement, parce que le terme de « perspective » correspond mieux à l'idée que je me fais de la nécessité pour les enseignants et les didacticiens – afin de gérer au mieux la complexité des environnements d'enseignement-apprentissage et pour cela de maintenir une réflexion complexe sur les processus correspondants – de diversifier au maximum les manières de considérer les problématiques didactiques en enchaînant les perspectives

³¹ Les neurones excités dans la perception d'un objet seraient les mêmes que ceux qui le sont dans l'action que l'on pense ou que l'on sait pouvoir être réalisée avec cet objet. Cf. DRIEUX Philippe: « Le miroir des neurones », recension de l'ouvrage de RIZZOLATTI Giacomo & SINIGAGLIA Corrado, *Les neurones miroirs*, traduit de l'italien par Marlène Raiola. Paris, Odile Jacob, 2008. 240 p. http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080711_rizzolatti.pdf, consulté le 18 juillet 2008.

³² Sur la question de la théorisation didactique conçu comme conceptualisation des données de terrain, je renvoie à mon article de 1997b.

différentes les unes aux autres, comme on peut le faire pour un objet aux formes tarabiscotées dont on ne peut appréhender visuellement l'ensemble de la forme en 3D qu'en le faisant tourner constamment entre ses doigts. On peut dire, en détournant positivement une expression française dont le sens habituel est négatif (elle signifie en effet « ne pas se décider à dire enfin les choses telles qu'on les voit »), que « tourner autour du pot », c'est justement ce qu'il faut faire en didactique des langues-cultures, les trois seules bonnes questions à se poser en permanence étant de savoir comment choisir les bons pots, comment bien tourner autour, et comment passer au bon moment d'un pot à un autre.

J'ai proposé dans le présent article un certain nombre de « pots », parmi lesquels les lecteurs choisiront ceux qui leur conviennent, leur manière de tourner autour ainsi que le moment de passer de l'un à l'autre ; voire s'en trouveront d'autres, qui leur sembleront mieux correspondre à leur personnalité, à leur culture, à leur expérience et/ou à leur environnement. Toutes les configurations didactiques ont eu dans le passé leur propre « perspective actionnelle », dans le sens très général qu'il faut à mon avis conserver à cette expression, celui d'une relation d'homologie maximale entre un certain agir d'usage de référence et l'agir d'apprentissage de référence correspondant (PUREN 2006a, p. 39). J'ai cherché à montrer ici que la nouvelle perspective actionnelle, la perspective de l'agir social, permet de jeter de multiples regards renouvelés sur des problématiques traditionnelles de la didactique des langues-cultures aussi fondamentales que la relation entre enseignement et apprentissage, entre salle de classe et société, entre enseignement-apprentissage « scolaire » et acquisition « naturelle », entre documents « fabriqués » et documents « authentiques », entre autonomie et guidage, entre dimension collective et dimension individuelle.

On connaît le mot de Georges Braque : « Il faut toujours deux idées. L'une pour tuer l'autre. » Il faut certainement aller bien plus loin encore dans cette logique en DLC, de manière à y conserver disponibles en permanence non seulement la perspective de l'agir communicationnel (la perspective actionnelle de l'approche communicative) et celle de l'agir social (la perspective actionnelle ébauchée par le CECR), mais toutes les perspectives actionnelles antérieures (cf. le tableau en annexe). Cela me paraît nécessaire tout autant pour y maintenir la possibilité d'une vision complexe – c'est-à-dire en particulier dynamique, enchaînant constamment toutes les perspectives possibles –, que pour éviter à la dernière le sort qu'ont subi toutes les précédentes, celui d'opérer un « arrêt image automatique » imposant finalement une vision figée et donc réductrice, ce que l'on appelle maintenant une « pensée unique ». La pédagogie du projet aura certainement aussi besoin, pour se complexifier elle-même (en particulier pour que soit géré contextuellement le mieux possible l'équilibre entre l'individuel et le collectif, et entre le travail sur le projet et le travail sur la langue), de se combiner avec d'autres orientations pédagogiques elles aussi déjà connues, telles que la « pédagogie différenciée » (cf. PUREN 2001a) et la « pédagogie du contrat » (cf. *supra* le point 4 et la fin du point 10, ainsi que PUREN 2007c).

Je suis intimement persuadé que ce n'est qu'en maintenant actives toutes les perspectives actionnelles possibles que l'on pourra construire cette « didactique complexe des langues-cultures » indispensable pour qu'enseignants de toutes cultures sociales et traditions didactiques puissent être eux aussi, comme leurs apprenants, des co-acteurs à part entière de cette nouvelle « perspective de l'agir social ».

Bibliographie

- ALCESTE Steph. [pseudonyme]. 1891. « Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes ». *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2, avril 1891, pp. 49-53.
- ARCHAMBAULT Jean-Pierre. 2007. « Développement de ressources pédagogiques en ligne libres et mutualisées ». Article en ligne sur le site de l'EPI: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0711a.htm>, consulté le 29 août 2008. Paru dans *Médialog* n° 63 de septembre 2007, pp. 42-45.
- BERT Claudie. 2003. « Les Stéréotypes », *Sciences Humaines* n° 139, pp. 46-47.
- BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 2005 [1^e éd. 1990], 409 p.

- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes de Strasbourg, Comité de l'éducation. Paris : Didier, 2001, 192 p.
- FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 112 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.
- FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes* n°2/2008 (« Le Cadre européen : où en sommes-nous ? »). Paris : APLV, pp. 19-31.
- LENOIR Pascal. 2009. *L'éclectisme et ses enjeux en didactique scolaire des langues-cultures : le cas de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol en France*. Thèse en Didactique des langues-cultures et Sciences du langage à l'Université de Saint-Étienne. Direction Ch. Puren. Soutenance prévue en 2009.
- MELERO ABADÍA Pilar. 2004. « De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa », pp. 689-714 in: LOBATO J.-S., SANTOS GARGALLO I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL, 1308 p.
- MORIN Edgar. 1900. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur, 160 p.
- NUNAN David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERRICHON Émilie. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse en Didactique des langues-cultures et Sciences du langage à l'Université de Saint-Étienne. Direction Ch. Puren. Octobre 2008.
- PUREN Christian. 1997a : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes* n° 2, pp. 8-14.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842>.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars , pp. 111-125. Paris : Didier-Érudition.
 - 1998. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres » [Conférence d'ouverture du Congrès de l'UPLGESS (Union des professeurs enseignant les disciplines littéraires dans les classes préparatoires scientifiques), Saint-Étienne, 28 mai 1998], pp. 7-14 in : Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLGESS (Union des professeurs enseignant les disciplines littéraires dans les classes préparatoires scientifiques), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines, 148 p.
 - 2001a (dir.). *Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue*. Paris : APLV. Livrets librement téléchargeables en ligne en anglais, français, italien et portugais :
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763>. DVD de 2h30 avec les supports vidéo correspondants (43 séquences de classes) à commander à l'APLV (aplv.lm@gmail.com).
 - 2001b. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire », n° 2, 2001, pp. 12-29. Disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>
 - 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris: APLV. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
 - 2005. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 140, octobre-décembre [« Interdidacticité et interculturalité ». Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint- Étienne, 17-18 février 2005].
 - 2006a. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct., pp. 37-40.
 - 2006b. « Les tâches dans la logique actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 80-81.
 - 2006c. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44.

- 2006d. « Entrées libres », *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc. 2006, p. 91.
 - 2006e. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». Conférence à l'Assemblée Générale de l'APLV, Grenoble 22 mars 2006. En ligne sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>.
 - 2006f. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>.
 - 2007a. « 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.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.
 - 2007b. « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>.
 - 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. Mis en ligne en octobre 2007 sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
 - 2008a. « 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 et en version écrite) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1774>.
 - 2008b. « Les activités langagières en classe de langue dans la perspective de l'agir social : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.
- RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.
- ROSEN Evelyne (dir.). 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde* « Recherches et applications », n° 45, janvier. Paris : CLÉ international.
- 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. [1^e éd. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969].
- TRIM John. 2002. « Chapitre 1. Guide pour tous les utilisateurs », pp. 3-52 in : TRIM John (dir.), BAILLY Sophie, DEVITT Sean, GREMMO Marie-José, HEYWORTH Frank, HOPKINS Andy, JONES Barry, MAKOSCH Mike, RILEY Philip, STOKS Gé, *Guide pour les utilisateurs Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. s.d. [avril 2002), 271 p. http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html. Consulté le 26 août 2008.
- WILCZYNSKA Weronika, LISKOVA Libuse, EÐVARÐSDÓTTIR Sigurbjörg, SPEITZ Heike, Chapitre 5 : « L'hospitalité dans la formation interculturelle des enseignants », in : Geneviève Zarate (coord.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe, septembre 2003, 258 p.
- ZARATE Geneviève. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, coll. « Essais », 128 p.

Annexe

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>parler avec</i>	-simulations et jeux de rôles	approche communicative (1980-1990)
			<i>agir sur</i>	-actes de parole	
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le <i>CECR</i> (2000-?)
5.	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 : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » » dans le <i>CECR</i> (2000-?)

Voir commentaires pages suivantes

Une « configuration didactique » est un ensemble historique où se sont mis en cohérence un objectif de compétence langagière et un objectif de compétence culturelle ainsi qu'une action sociale de référence et une tâche scolaire de référence, en fonction desquels s'est construite une macro-cohérence didactique (« méthodologie », « approche » ou maintenant « perspective »).

C'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'action de référence et la tâche de référence qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre une construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence, de la tâche de référence puis de la construction méthodologique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée.

La succession suivante des paragraphes de la *Circulaire relative à l'enseignement des langues* publiée le 15 novembre 1901 par le Ministère de l'Instruction publique français met parfaitement en évidence un tel mécanisme :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ce qui apparaît clairement dans ce passage, en effet, c'est que la perception des contre-performances de la méthodologie traditionnelle en vigueur vient du fait que celle-ci se retrouve ne plus correspondre au nouvel agir social visé dans la méthodologie directe : alors qu'il s'agissait auparavant de traduire les langues étrangères pour les lire, il s'agit désormais de les parler et de les écrire ; alors que les langues étrangères étaient jusqu'alors un instrument de formation intellectuelle et littéraire, on veut désormais qu'elles y soient un instrument de « connaissance pratique ».

Cet instrument de connaissance, et tout le processus correspondant d'appropriation de cette connaissance, vont forcément être conçus en fonction de l'objectif social de référence :

- Dans la méthodologie active, cet objectif social de référence était l'entretien du contact avec la langue-culture étrangère au moyen de documents authentiques : textes littéraires, encore, mais aussi articles de journaux et de revues, émissions de radio et de télévision,... L'agir scolaire de référence, à savoir « l'explication de textes » à la française, correspond précisément à un ensemble de tâches supposées permettre d'exploiter au mieux chaque document pour cet objectif social.

- C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) qu'est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec la publication des différents *Niveaux seuils*) : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaissait pas et que l'on sait devoir quitter très vite, l'enjeu langagier naturel est l'échange d'informations. Cet échange communicatif est

certes influencé par les effets produits entre interlocuteurs par leurs intentions de communication, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre (cf. la notion d' « acte de parole »), et non action commune, comme dans la toute dernière configuration didactique, la « perspective actionnelle » ébauchée en 2001 dans le *CECR*.

– Dans les années 90, l'objectif social de référence se déplace à nouveau, et c'est celui de préparer les élèves à cohabiter harmonieusement dans une société qui est de plus en plus multilingue et multiculturelle :

La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leurs langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe ». [...]

[La compétence plurilingue et pluriculturelle] autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent. (p. 105)

Conseil de l'Europe, *CECR* (Chap. 6.1.3 « Compétence plurilingue et pluriculturelle »), Paris : Didier, 2001.

– Enfin, la « perspective actionnelle » du même *CECR* amorce simultanément la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui qui consiste à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises multinationales, ou dans des Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'Autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec les autres en langue étrangère.