

COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES » 2007-2008

Mise en ligne sur www.christianpuren.com : juin 2016

CHAPITRE 3 : « MODÈLES DIDACTIQUES

Introduction.....	2
1. Élément « Modèles » du champ didactique.....	3
1.1. Modèles cognitifs.....	4
1.1.1. Le modèle « RIMERAÏ ».....	4
1.1.2. Modèle « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues ».....	7
1.1.3. Modèle « Paradigmes cognitifs ».....	8
1.2. Modèles linguistiques.....	9
1.3. Modèles culturels.....	9
1.4. Modèles relationnels.....	10
1.4.1. Modèle « SOMA » (R. Legendre).....	10
1.4.2. Modèle de relation complexe (Ch. Puren).....	10
2. Élément « Objectifs » du champ didactique.....	10
2.1. Modèle historique des différentes « entrées » de l'unité didactique.....	10
2.2. Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France.....	11
2.3. Modèle d'élaboration d'un cours « fonctionnel ».....	11
2.4. Les composantes de la compétence culturelle.....	13
2.4. L'évolution historique des « configurations didactiques ».....	13
3. Élément « Environnement » du champ didactique.....	14
Conclusion.....	14
ANNEXE 1 – Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues.....	16
ANNEXE 2 – Paradigmes cognitifs et noyaux durs méthodologiques.....	17
ANNEXE 3 – Modèles de grammaires actuellement disponibles.....	18
ANNEXE 4 – Évolution historique de la didactique de la culture.....	19
ANNEXE 5 – Modèle " SOMA " (Rénald Legendre).....	21
ANNEXE 6 – Conception de la relation enseignement/apprentissage.....	22
ANNEXE 7 – Évolution historique des « entrées didactiques ».....	24
ANNEXE 8 – Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire.....	25
ANNEXE 9 – Évolution historique des configurations didactiques.....	29
ANNEXE 10 – Modèle des relations tâches-actions en classe de langue.....	30

Remarque

Les documents disponibles isolément sur le site www.christianpuren.com sont indiqués avec leur nouveau titre (éventuellement) et leurs commentaires à jour au 11 juin 2016, date de la mise en ligne de ce chapitre du cours.

INTRODUCTION

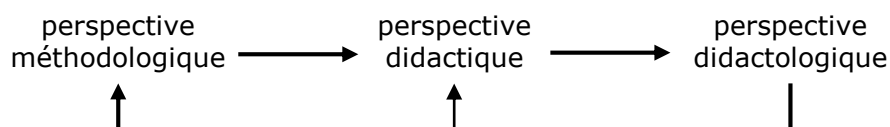
L'opposition « théorie » / « modèle » a été présentée dans le Chapitre 1 de cours, pp. 6-7. En raison de la complexité inhérente de son objet, la « théorisation » en didactique des langues-cultures (DLC) relève en fait de la « modélisation » par conceptualisation interne à partir de l'observation, l'analyse et l'interprétation des dispositifs, pratiques et processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures (cf. la définition de la discipline au tout début de ce chapitre 1, pp. 1-3).

Je rappelle la définition que j'ai donnée de « modèle » à la p. 6 de ce Chapitre 1 :

Alors qu'une *théorie* se propose de décrire la réalité en elle-même (comment fonctionne telle structure, quels mécanismes cognitifs sont en jeu dans la mémorisation, par ex.), un *modèle* est une représentation schématisée qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action. Le critère de la vérité d'une théorie est son adéquation à la connaissance d'une réalité considérée comme objective ; le critère de la vérité d'un modèle, c'est sa pertinence et son efficacité concrète pour l'action telle qu'elle est décidée, effectuée et évaluée par les différents acteurs dans le cadre intersubjectif qui est nécessairement le leur.

Nous avons déjà vu dans ce Chapitre 1 trois modèles didactiques :

- 1) celui du « champ didactique en DLC » (p. 11), « didactique » étant pris là dans le sens limité de l'une des trois perspectives didactiques fondamentales ;
- 2) celui de la « didactique des langues-cultures » (p. 12), « didactique » étant pris là dans le sens large, celui de l'ensemble disciplinaire intégrant ses trois perspectives fondamentales ;
- 3) celui de la récursivité des trois perspectives fondamentales de la discipline (p. 9) :

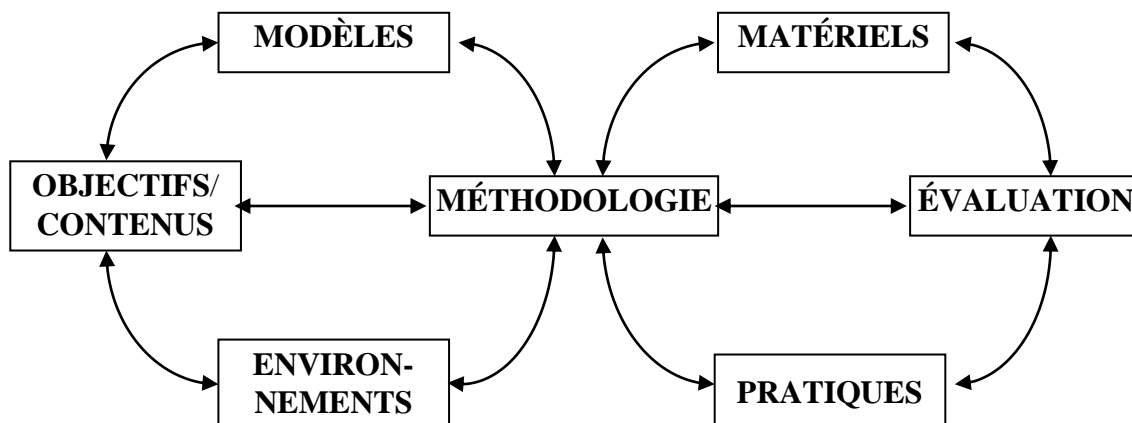


On peut qualifier ces trois modèles d'« épistémologiques » puisqu'ils concernent la conception de la nature même de la discipline. Nous reviendrons au Chapitre 4 sur l'épistémologie, parce qu'elle correspond à l'une des positions d'où l'on peut se donner une perspective « didactologique » sur la discipline : voir déjà « épistémologie » dans le modèle disciplinaire de la p. 12, chap. 1.

Dans le Chapitre 2, nous avons abordé la perspective méthodologique à partir d'un certain nombre de modèles de référence : définition de « méthode » (p. 2), oppositions méthodologiques fondamentales (pp. 3-4), principales articulations de méthodes (p. 5), noyaux durs des principales méthodologies constituées (pp. 6-9), unité didactique audiovisuelle (pp. 10-11), procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical (p. 14), procédure scolaire standard (pp. 12-14), modèle complexe de relation méthodologie d'enseignement – méthodologie d'apprentissage (pp. 18-19).

Nous aborderons dans ce chapitre 3 la question des « modèles didactiques », « didactique » étant pris dans le sens limité de l'une des trois perspectives, la perspective « méta-méthodologique ». À cette perspective correspondent donc toutes les observations et analyses que l'on peut faire lorsque l'on se situe à l'intérieur du champ correspondant, qui est celui présenté au chapitre 1, p. 11 :

MODÈLE DU CHAMP DIDACTIQUE EN DLC (Ch. Puren)



Dans ce Chapitre 3, nous allons passer en revue un certain nombre de « modèles didactiques », c'est-à-dire de conceptualisations des différents éléments autres que « méthodologie » telles qu'on peut les élaborer lorsqu'on se propose d'observer, d'analyser, d'interpréter leur fonctionnement à l'intérieur du champ didactique, et d'intervenir sur ce fonctionnement : comment peut-on se représenter schématiquement, par exemple, la problématique des « objectifs » scolaires dans notre discipline tels qu'ils peuvent être influencés par la demande sociale et l'institution (environnement), les modèles pédagogiques et linguistiques (modèles), les traditions et innovations méthodologiques (méthodologie) ; à l'inverse, un modèle de champ didactique en DLC doivent permettre de se représenter les effets qu'un changement significatif d'objectifs devra produire sur les environnements (diminuer le nombre d'élèves par classe si l'objectif devient communicatif, par exemple) et les modèles (par exemple le modèle pédagogique de relation enseignant-apprenants en passant au travail en groupes restreints).

Nous nous limiterons ici à des modèles concernant les trois éléments suivants du champ didactique – « modèles », « objectifs » et « environnement » – qui entrent en jeu dans la constitution d'une méthodologie. (L'autre partie – « matériels », « pratiques » et « évaluation » – correspond au processus de mise en œuvre d'une méthodologie constituée.)

À part le modèle relationnel « SOMA » du didacticien canadien Rénauld Legendre (en Annexe 5, p. 22), ce seront tous des modèles personnels (Ch. Puren).

1. ÉLÉMENT « MODÈLES » DU CHAMP DIDACTIQUE

Dans les modélisations de l'élément « modèle » du « champ didactique en DLC » ci-dessus, il faut distinguer entre les modèles internes à la DLC (ce sont tous ceux que j'ai présentés jusqu'à présent dans les deux chapitres antérieurs de ce cours), qui relèvent d'un processus purement disciplinaire de conceptualisation, et des modèles que l'on pourrait qualifier d'« intermédiaires »¹ parce qu'ils sont produits par le contact entre la DLC et d'autres disciplines qui étudient depuis leur propre perspective une partie de son objet. Ces autres disciplines – dites parfois « connexes » – sont celles qui décrivent le fonctionnement de la relation enseignement-apprentissage (les sciences de l'éducation), de la langue (la linguistique), de la culture (l'anthropologie culturelle), et enfin le fonctionnement des processus mentaux d'apprentissage de la langue (les sciences cognitives).

¹ « Intermédiaire » dans le sens où l'on parle de l'interlangue comme d'une « grammaire intermédiaire », qui émerge dans la tête de l'apprenant dans le contact entre la grammaire de sa langue maternelle et celle de la langue étrangère.

À certains moments ces disciplines extérieures ont été assez puissantes pour que le contact soit à leur avantage : c'est le cas des « méthodes actives » au début du XX^e siècle (sur lesquelles va principalement se construire la méthodologie directe), ou de la linguistique structurale et de la psychologie béhavioriste dans les années 60 (qui vont imposer le recours intensif aux « exercices structuraux » non seulement dans la méthodologie audio-orale américaine, mais dans des méthodologies constituées différentes, comme la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle françaises). Mais même dans ce cas, la logique interne de la DLC finit toujours par s'imposer au bout de quelques années, cette discipline « digérant » en quelque sorte l'élément extérieur. C'est le cas, par exemple, des exercices structuraux, qui finiront recyclés en exercices d'entraînement intensif articulés avec des exercices de conceptualisation et d'application : cf. la phase 5 de la procédure scolaire standard de l'enseignement grammatical, Chapitre 2, pp. 15-16).

1.1. Modèles cognitifs

1.1.1. Le modèle « RIMERA I »

J'ai présenté schématiquement en 2005² les différentes « instances cognitives » auxquelles les enseignants de langues ont fait appel depuis un siècle chez leurs apprenants, en les listant de manière à former un acrostiche (**RIMERA I**) :

Raison, lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant. Dans un premier temps pour qu'il appréhende intellectuellement (qu'il « conceptualise ») l'objet langue, que ce soit par exemple la prononciation d'un phonème (explication du mode d'articulation), la construction d'un mot (explication étymologique), les relations formelles (paradigme verbal ou grammatical) ou sémantiques (regroupement de formes dans un même champ sémantique, notionnel ou fonctionnel), ou encore le fonctionnement d'une structure grammaticale. Dans un second temps pour qu'il s'appuie sur cette compréhension pour une production linguistique raisonnée, dans des exercices dits d' « application ». C'est à cette instance rationnelle que correspond ce que certains appellent la « dimension cognitive » de la classe de langue.

Imitation, comme dans la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots ou de structures présentes dans la question correspondante, la récitation d'un dialogue, la reproduction du modèle dans un exercice structural, ou encore la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

Mémorisation, dans le sens limité de « processus de mémorisation volontaire », c'est-à-dire d'apprentissage « par cœur », comme lorsque l'apprenant se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, ou encore à jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques.

Émotion, comme lorsque l'enseignant sollicite « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel »³. C'est à cette instance que correspond ce que certains appellent la « dimension affective » de la classe de langue, privilégiée par la plupart des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Réaction, comme lorsque l'enseignant vise la mise en place immédiate de réflexes ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique. Dans les exercices structuraux, cette instance est combinée avec celle de l'imitation, la reproduction intensive de modèles constituant, avec l'application de règles, le second grand type d'exercices grammaticaux.

Action, instance mobilisée principalement sous forme de tâches scolaires dans les méthodologies directe et active des années 1900-1960 (description et manipulation d'objets, gestes et déplacements en classe, description d'images, « explication » de textes), sous forme de communication simulée dans la dite « approche communicative » (échanges d'informations et « action sur l'autre » au moyen des actes de parole), enfin, dans la mise en œuvre future de la « perspective actionnelle » du *Cadre européen commun de référence* de 2001, centrée sur l'

² Dans *Le Français dans le monde* numéro 338, mars-avril 2005 (pp. 23-27) : www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/. Le titre original (« Le procès des contre-performances de l'enseignement scolaire des langues en France : auprès de quelle 'instance' faire appel ? »), a été modifié sans préavis par l'éditeur au profit du suivant « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? »...

« action sociale », sous des formes telles que la « pédagogie du projet » ou l'utilisation de la langue comme outil d'apprentissage d'autres matières (classes dites « européennes » ou « bilingues »).

Imprégnation, dans le modèle empirique dit du « bain linguistique » ou d'« immersion », dans lequel l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'apprenant à la langue.

Je reproduis ci-dessous trois passages de cet article illustrant la manière dont on peut utiliser un tel « modèle », certes très schématique comme tous les modèles, mais permettant pour cette même raison, comme le veut le paradigme de complexité (cf. Chapitre 1 de ce cours, tableau pp. 5-6), de « tenir compte d'un maximum de données » de manière à « rétabli[r] les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités ». On remarquera particulièrement, dans chacun de ces passages, la grande importance qu'il faut désormais accorder à cet autre élément du champ didactique qui est *l'environnement* (nous y reviendrons plus avant dans ce Chapitre 3).

1^{er} passage

Dans leur chapitre 6.2.2 intitulé « Comment les apprenants apprennent-ils ? », les auteurs du *Cadre européen commun de référence* (CECR, 2001) retiennent pour leur part quatre instances, à savoir les deux extrêmes de l'imprégnation et de la raison, entre lesquelles ils situent l'action et la réaction :

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. [...] D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. [...] Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation. [...] À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. (pp. 108-109)

Depuis l'instance la plus empirique jusqu'à la plus rationaliste, l'ordre logique était plutôt l'inverse, « réaction » puis « action », mais l'important réside moins dans l'ordre ni le nombre ni même la nature des instances – toujours discutables –, que dans la prise de conscience et la prise en compte de leur variété, et de leur nécessaire variation sur le terrain par les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, comme l'écrivent justement à la suite les auteurs du CECR :

De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive ; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.³ (p. 109)

³ Dans ce très long « etc. », de toute évidence aussi, devraient apparaître aussi le projet des apprenants, en parallèle avec celui des enseignants, de l'institution et de la société.

Je propose ci-dessous ce qui me semble être le postulat psychologique actuel de la Didactique des langues-cultures, que j'énoncerai, pour continuer à filer la métaphore juridique, sous forme d'une « loi fondamentale » constituée d'un seul article :

Article unique. *Le système d'enseignement/apprentissage scolaire des langues vivantes le plus efficace est celui qui sollicite le plus fortement le plus grand nombre d'instances psychologiques dosées, combinées et articulées de manière la plus adaptée au projet des apprenants tel qu'il se construit en permanence en fonction de l'ensemble des paramètres de leur environnement d'enseignement/apprentissage.*

2^e passage

Toutes les méthodologies constituées ont certes par le passé dosé, combiné et articulé différentes instances chacune à leur manière, mais ces opérations ont toujours été réalisées avec au moins trois constantes négatives :

1) Toutes ces méthodologies ont commencé par une opération première d'exclusion : elles se sont constituées d'abord contre la précédente, en en prenant sur certains points le contre-pied systématique : on est ainsi passé d'un recours intensif à la raison (exercices de conceptualisation et d'application grammaticales) dans la méthodologie active des années 1920-1960 à son exclusion dans la méthodologie audiovisuelle première génération (années 1960) au profit d'un recours intensif aux exercices structuraux d'imitation-réaction.

2) Ces opérations ont aussi abouti à un jeu d'instances simplifié par rapport à la complexité des stratégies des apprenants et enseignants et de leur environnement parce qu'elles ont été réalisées sous forte influence extérieure, que ce soit celle d'une orientation pédagogique de l'époque (la mémorisation dans la méthodologie traditionnelle ou l'action dans la méthodologie directe, par ex.), d'une théorie « scientifique » en vigueur (cf. le poids du béhaviorisme dans le statut attribué à l'imitation et à la réaction dans les exercices structuraux des années 1960) ou encore d'une idéologie dominante (ainsi l'interaction verbale dans l'approche communicative, qui correspond à la « révolution de l'information et de la communication » célébrée à l'époque).

3) Ces opérations ont toujours été réalisées une fois pour toutes : elles étaient, comme on dirait maintenant, « encapsulées » sous forme d'un montage et d'un réglage uniques et définitifs à l'intérieur de chaque méthodologie, que l'on peut qualifier précisément pour cela de « constituée ».

3^e passage

Le système scolaire d'enseignement/apprentissage des langues n'est qu'une partie d'un système global qui inclut la société toute entière, et dont il ne peut être séparé entièrement au moment de l'analyse des « performances » des apprenants. Si je reprends les différentes instances présentées dans le tableau *supra* :

– Le faible recours à l'instance affective (« émotion ») peut effectivement être mis principalement sur le compte d'une certaine tradition scolaire française en collège et plus encore en lycée.

– La limitation à des tâches purement scolaires de l'instance actionnelle (« action ») est de plus en plus forte au fur et à mesure que s'impose la préparation des épreuves du baccalauréat, et elle peut donc être mise principalement sur le compte de l'institution. Celle-ci vient par ailleurs – autre preuve récente d'inconséquence – de supprimer les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en classe terminale, alors qu'ils correspondaient à des mini-projets transdisciplinaires dans lesquels les langues étrangères peuvent fonctionner comme d'authentiques instruments d'action (pour la recherche documentaire, en particulier).

– La présence très discrète des langues étrangères dans l'espace public français (où tous les films sont systématiquement doublés, par exemple, comme toutes les interviews radiophoniques ou télévisées) affaiblit l'instance « imprégnation », contrairement à ce qui se passe dans d'autres

pays européens (comme les pays nordiques) : cette faiblesse est à mettre sur le compte – au-delà des médias qui ne font que répondre à la demande du public – de la société toute entière.

[...] Le problème, en France, n'est pas l'importance du recours à la grammaire dans l'enseignement, mais sa mise au service de l'exigence d'une correction linguistique maximale qui « bloque » les élèves dans leur expression : il ne faut pas que la « raison » prenne le pas sur l' « émotion » et l' « action » ; aucune instance ne doit s'imposer au détriment des autres ; toutes, au contraire, doivent coopérer au service de chaque processus d'enseignement/-apprentissage dans son environnement propre.

1.1.2. Modèle « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues »

Voir la reproduction de ce modèle en Annexe 1.

Dans l'article où a été publiée la première version (voir références en bas du tableau), ce « méta-modèle » (puisque c'est une modélisation historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage) était utilisé pour illustrer précisément la différence entre les concepts de « théorie » et « modèle », et par conséquent les relations que peut entretenir la DLC avec des théories externes (en l'occurrence, cognitives) : les différentes théories cognitives sont opposées et incompatibles entre elles (on ne peut défendre à la fois le béhaviorisme et le constructivisme) ; les modèles didactiques correspondants peuvent être antagonistes, ils n'en sont pas moins complémentaires, comme on le voit bien au niveau des « exigences premières des enseignants vis-à-vis des élèves » : l'enjeu concret, au niveau des pratiques d'enseignement, n'est pas de savoir dans l'absolu s'il faut demander aux apprenants d'écouter ou au contraire de parler (participer oralement en langue étrangère), de communiquer ou de réfléchir, mais bien de savoir à quels moments leur demander d'adopter l'une puis l'autre parmi toutes ces différentes stratégies.

L'un des psychologues les plus originaux de ces dernières années, André Giordan, critique ainsi les différentes variantes du modèle constructiviste, dominant depuis trois décennies (cf. le concept d' « interlangue » et d' « interculturel » en DLC) :

Les modèles constructivistes – basés sur l'idée que l'élève construit nécessairement son savoir – sont trop frustrés, trop fermés. Pour réaliser un apprentissage, il n'y a pas qu'une seule voie possible. Prenons un exemple : pour apprendre à programmer un magnétoscope, on peut écouter un vendeur, imiter un copain, lire la notice, essayer soi-même ou questionner un spécialiste. Dans l'apprentissage d'une connaissance scientifique, on peut regarder une vidéo, travailler en groupe, se documenter, élaborer des hypothèses et les tester. Pour certains savoirs, comme ceux de l'EPS [Éducation Physique et Sportive], l'apprenant devra encore s'exercer, avancer par essais et erreurs, démonter une pratique inadéquate, s'interroger sur son geste ou encore prendre du recul pour imaginer une autre façon de faire.

Toutes ces pratiques sont nécessaires pour apprendre, elles sont à la fois complémentaires et conflictuelles. Ce qui détermine l'apprentissage d'un concept ou d'un faire, c'est avant tout un réseau d'informations externes interprétées par la structure de pensée d'un individu, en fonction de ses expériences passées et de son projet actuel. Des outils tels que des métaphores, des analogies, un schéma, un conceptogramme ou la manipulation d'un objet facilitent cette compréhension. (je souligne)

« EPS interroge un didacticien », Revue EPS, n° 279, octobre 1999.

Ce modèle d'évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues (Annexe 1) peut aussi servir de « référentiel » aux enseignants pour la diversification de leur enseignement, diversification nécessaire pour tenir compte de la diversité cognitive des élèves, ainsi que pour concevoir des séquences de pédagogie différenciée. Il permet enfin de définir plus précisément les implications cognitives de la mise en œuvre de la pédagogie du projet (dans la perspective de l'implémentation de la nouvelle « perspective actionnelle » ébauchée dans le *Cadre européen commun de référence* de 2001), en amenant à différencier entre le modèle d' « activation » du début du XX^e siècle (qui correspond à la mise en œuvre des

« méthodes actives » défendues par les psychologues de l'époque), et le modèle de « proaction » (encore largement à construire) qui caractérise la phase essentielle d'un projet, et qui est (comme son nom l'indique) la *conception* autonome d'une action à venir (alors que dans les méthodes actives, il n'y avait qu'une *préparation* linguistique d'une action préconçue par l'enseignant).

1.1.3. Modèle « Paradigmes cognitifs »

Dans le tableau présenté ci-dessus en 1.1.2. (Annexe 1) apparaît en 2^e ligne le concept de « paradigme », pris là dans son sens épistémologique (et non dans celui qu'il a dans l'expression « paradigme verbal »...). Un « paradigme », en philosophie des sciences, correspond à un principe ou à un nombre très réduit de principes qui vont commander toute la représentation du domaine correspondant, des recherches que l'on peut y faire et des critères de validation des résultats. Thomas Kuhn a montré dans un ouvrage célèbre⁴ (parce que brisant la représentation classique de la science progressant de manière constante et linéaire, par accumulation de connaissances) que la science avançait en fait par « ruptures » ou « révolutions » paradigmatiques » :

Durant les révolutions, les scientifiques aperçoivent des choses neuves et différentes, alors qu'ils regardent avec des instruments pourtant familiers dans des endroits qu'ils avaient pourtant déjà examinés. C'est un peu comme si le groupe de spécialistes était transporté soudain sur une autre planète où les objets familiers apparaissent sous une lumière différente et en compagnie d'autres objets inconnus. [...] Les changements de paradigme font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil. Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution, les scientifiques réagissent à un monde différent. (*op. cit.*, p. 157)

L'exemple de la science astronomique est simple et éclairant :

- Le « paradigme ptoléméen » (celui de Ptolémée) correspond à la représentation d'une terre fixe au centre de l'univers, autour de laquelle le soleil, la lune et toutes les étoiles tournent comme si elles étaient collées sur une voûte (d'où la fameuse « voûte céleste » que les poètes ont longtemps utilisée, et pas comme métaphore, donc, à l'origine !...).
- La « paradigme copernicien » (celui de Copernic) correspond à la représentation d'une terre qui tourne autour du soleil comme ses autres planètes.
- Le « paradigme hubbléen » (celui de Hubble) correspond à la découverte des galaxies : la terre est l'un des planètes qui tourne autour de l'une des étoiles de l'une des galaxies de l'univers. La théorie actuelle de la naissance de l'univers dans un « big bang » initial est compatible avec ce dernier paradigme : les galaxies seraient en expansion depuis cette explosion originelle.

Dans notre discipline, le paradigme correspond à la représentation que l'on se fait de ce que c'est que de parler une langue étrangère, et (par application du principe d'homologie fin-moyen⁵) de ce que c'est que d'apprendre à parler une langue étrangère. C'est le paradigme en vigueur qui « génère » littéralement le noyau dur de la méthodologie correspondante (le paradigme fonctionnant par nature comme principe(s) ultime(s) de cohérence, en l'occurrence de cohérence méthodologique). Le schéma de l'Annexe 2 (non publié) modélise l'évolution historique de ces paradigmes. Vous retrouvez très logiquement dans ce modèle les différents noyaux durs que

⁴ Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1^{er} éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970, trad. fr. 1983, Paris, Flammarion, 288 p.

⁵ Ce principe consiste à faire de la représentation de l'objectif à atteindre – la traduction mentale instantanée et inconsciente L1 → L2 dans le paradigme indirect, ou au contraire le penser et parler simultanément en L2 dans le paradigme direct) le principe de l'enseignement de L2 : on va respectivement faire faire de la traduction intensive L1 → L2 en classe, ou faire le plus possible parler les élèves en L2 directement sur des supports soit non langagiers (les objets et les dessins, pour éviter la L1) soit langagiers en L2 (enregistrements et textes authentiques ou fabriqués).

nous avons étudiés au Chapitre II de ce cours (pp. 8-11). Ce modèle permet par conséquent de comprendre la logique profonde qui structurait chacune des méthodologies : chacune a été le produit logique et indépassable du paradigme de son époque, comme on peut le voir dans cette citation d'un défenseur de la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction, attaquée à l'époque par les partisans de ce qui sera appelé quelques années plus tard la « méthode directe » :

[L'un des arguments pour prouver que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais parce que la méthode suivie est mauvaise est le suivant :] « Vous imitez les professeurs de latin et de grec, puisque vous faites faire comme eux des versions et des thèmes ». Le cas n'est pas niable ; et telle est la puissance des mots que, malgré leurs efforts pour paraître modernes, voilà des gens soupçonnés de s'attarder à une méthode artificielle, toute formelle et scolastique ! Et cependant, par quoi pourrait-on bien remplacer ces exercices aux noms mal sonnants ? Écouter un étranger pour interpréter sa pensée, c'est faire une version ; lui répondre en sa langue, c'est faire un thème. Nous serions curieux d'apprendre quel travail on pourrait imaginer qui ne se réduise en dernière analyse à l'une ou l'autre de ces deux opérations : traduire une pensée étrangère dans notre langue, ou notre pensée dans une langue étrangère.

L. MOREL, "Les Langues modernes dans les Études secondaires",
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, vol. 8, 1891-1892, pp. 218-223.

On peut interpréter l'évolution paradigmatique en DLC avec l'optimisme maintenu par Kuhn dans son ouvrage : chaque paradigme serait plus « exact » et plus « puissant » que l'antérieur. Mais on peut en douter, et on en doutera certainement si l'on partage les idées exprimées par André Giordan dans le passage cité plus haut.

1.2. Modèles linguistiques

Je me contenterai ici d'un seul modèle, et très simple puisqu'il est constitué de la liste des types de « grammaires » (dans le sens chomskyen de description du fonctionnement de la langue) actuellement disponibles en DLC et auxquelles ont simultanément recours les auteurs de manuels : voir Annexe 3.

Ce modèle, couplé avec celui de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage grammatical » présenté au Chapitre II⁶, fournit une typologie très fonctionnelle des exercices de grammaire, et une grille d'analyse très satisfaisante des manuels et pratiques de classe en ce qui concerne la conception de l'enseignement de la grammaire.

1.3. Modèles culturels

Des modèles culturels seraient nécessaires pour concevoir un enseignement de la culture aussi cohérent, systématique et progressif que celui de la langue... mais comme vous le savez, de tels modèles n'existent pas. Pour cet enseignement, les auteurs de manuels et les enseignants ont eu recours, à partir de la fin du XIX^e siècle, à trois approches combinées, anthropologique, historique et géographique, les documents privilégiés dans les premières années (avant qu'on ne se rende compte très vite de leurs limites) étant très logiquement les récits de voyage littéraires, seul genre littéraire où l'on retrouve précisément combinées ces trois approches (l'auteur voyage d'une région ou d'un pays à l'autre, et dans chacun d'eux, il décrit les lieux et les gens, raconte leur vie actuelle et leur histoire).

Pour ma part, j'ai proposé deux modélisations concernant l'enseignement-apprentissage de la culture, mais qui n'abordent pas la redoutable question des modes de description du fonctionnement de l'objet « culture » (il n'y pas encore – si tant est qu'il puisse exister un jour – des « grammaires de la culture » homologues aux « grammaires de la langue »...).

⁶ Cf. p. 14 : reprise → repérage/reconnaissance → conceptualisation → application (de règles) → entraînement (/reproduction de modèles) → réemploi.

1) La première modélisation, reproduite en Annexe 4, est une version revue et corrigée de celle que j'ai proposée un article de 1998 intitulé « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues » (*Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars, pp. 9-37. (www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/)). Comme on le voit, ce modèle croise les perspectives didactologique (orientation objet ou sujet de la culture), didactique (la « problématique sociale de référence » et la « composante privilégiée de la compétence de culture ») et méthodologique (le « type d'approche privilégié de la culture »).

2) La seconde modélisation concerne les différentes composantes de la compétence culturelle : nous le verrons pour cette raison plus avant dans ce Chapitre III à propos des modélisations possibles des objectifs en DLC.

1.4. Modèles relationnels

1.4.1. Modèle « SOMA » (R. Legendre)

Le plus connu en DLC est le modèle de Legendre (voir Annexe 5), qui reprend le célèbre « triangle didactique » (apprenant-enseignant-objet d'enseignement-apprentissage), en l'intégrant, de manière très pertinente pour notre discipline, dans le « Milieu » (l'environnement).

Ce modèle du champ didactique est particulièrement adapté à l'observation de classe parce qu'il permet de se représenter les différentes relations observables, qui sont autant d'éléments possibles de « focalisation » de l'activité d'observation.

1.4.2. Modèle de relation complexe (Ch. Puren)

Ce modèle a déjà été présenté – appliqué à la question de la relation entre méthodologie d'enseignement et méthodologie d'apprentissage – dans le Chapitre 2 de ce cours, pp. 20-21. Il a été publié dans le même article cité ci-dessus à propos des modèles culturels : « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues » (*Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars, pp. 9-37. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/).

Ce modèle a été utilisé pour produire un questionnaire qu'enquête sur la représentation de la relation enseignement-apprentissage chez les enseignants. Je propose en Annexe 6 une version « auto-questionnaire », qui sera à remplir pour le Devoir n° 3 (tâche n° 5, p. 3).

2. ÉLÉMENT « OBJECTIFS » DU CHAMP DIDACTIQUE

2.1. Modèle historique des différentes « entrées » de l'unité didactique

Les « entrées » correspondent à différentes composantes de l'objectif langue-culture d'enseignement-apprentissage (grammaire, lexique, culture, communication, action) qui vont successivement assumer la fonction de mise en cohérence de l'ensemble de l'unité didactique. Voir l'Annexe 7.

Pour une présentation de ce modèle, on pourra se reporter à l'une des publications suivantes :

- Puren Christian. 2005. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 437, novembre 2005, pp. 41-44.
- Puren Christian. 2006. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc., pp. 42-44 et fiche pédagogique p. 91.
- Puren Christian. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Université de Poitiers, 24 novembre 2006. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/>: on pourra accéder à partir du lien à la conférence vidéoscopée qui se trouve en ligne sur le site de l'Université de Poitiers (cf. diapositives 20-23 et commentaires correspondants).

Ce modèle se révèle particulièrement utile pour analyser les modes de combinaison actuellement observables dans les derniers manuels de FLE entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. On se reportera à ce sujet à l'article : « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », mis en ligne le 5 janvier dernier : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/>.

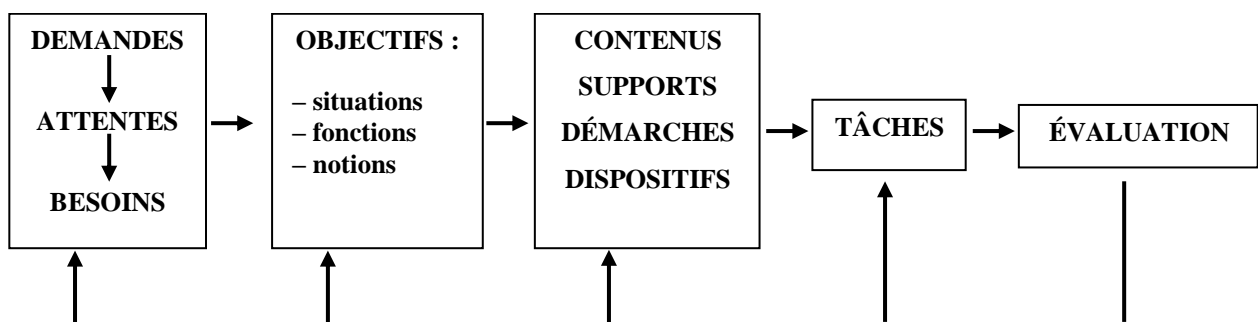
2.2. Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France

On trouvera ce modèle reproduit en Annexe 8 avec les commentaires nécessaires à sa compréhension. Ce modèle est indispensable pour analyser les curricula scolaires, et pas seulement en France. Certains types d'« objectifs » sont en fait des « finalités » (ce sont les trois formations ou éducations intellectuelle, éthique et esthétique), et ce sont leur prise en compte qui longtemps a distingué fondamentalement l'enseignement scolaire de l'enseignement aux adultes. Ces finalités sont remises à l'honneur depuis quelque temps en DLC, même pour l'enseignement aux adultes, dans le cadre de l'approche interculturelle et de la problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme (les finalités éthiques telles que l'ouverture aux autres ou la relativisation de ses propres codes culturels y sont explicites), de l'approche cognitive (les outils intellectuels d'analyse de la langue y tiennent forcément une place importante), de la perspective actionnelle (qui met en œuvre des activités de métacognition – c'est-à-dire de réflexion sur la manière dont on conçoit, réalise et évalue l'action en cours), ou encore de la revalorisation des supports littéraires.

2.3. Modèle d'élaboration d'un cours « fonctionnel »

Dans le cas de ce que l'on appelle « l'analyse des besoins », les objectifs ne sont pas fixés à l'avance et pour tous, comme dans le cas de l'institution scolaire, mais vont être définis en fonction des besoins prévisibles des apprenants. Cette analyse préalable des besoins langagiers est apparue en DLC en même temps que l'approche communicative, ce qui explique que les objectifs langagiers y soient analysés en termes de situations de communications, et à l'intérieur de chacune d'elles, en termes de fonctions langagières (actes de parole) et de notions (générales et spécifiques : cf. les *Niveaux Seuils*).

Voici comment on peut modéliser l'ensemble du mécanisme d'élaboration d'un cours dit « fonctionnel » dans le sens de « répondant au plus près à des besoins spécifiques » :



Il s'agit cette fois, comme on le voit, d'un modèle « dynamique ».

Nous allons imaginer le cas d'un Directeur d'une École de langues de la ville de New-York qui reçoit un coup de téléphone d'un voyageur. Celui-ci lui annonce qu'il organise, à leur demande, un séjour d'un mois en pays basque français pour un groupe de 20 new-yorkais du 3^e âge, et qu'ils se sont déclarés prêts à payer pour avoir auparavant une formation d'une cinquantaine d'heures de cours de basque. Ce voyageur demande à ce Directeur de mettre en place ce cours. Cette étude de cas m'a été proposée à Bayonne, en pays basque français, à une époque où je donnais des cours de didactique de langue-culture à de futurs enseignants de basque.

Première réaction de ce Directeur d'École de langues : **se renseigner**, parce que la demande est très surprenante et son « traitement » pas du tout évident !

Se renseigner...

a) ... sur les attentes réelles de ces touristes

Au-delà de leur première demande exprimée, veulent-ils vraiment communiquer dans la vie quotidienne avec des basques ? Ou cette demande ne trahit-elle pas en fait une attente d'un séjour autre que de tourisme superficiel : contact avec les natifs dans leur vie quotidienne ? découverte de la culture basque ? De la réponse dépendra la réponse positive ou négative à la demande, et si la réponse est positive, le type de cours proposé.

Si c'est le contact avec des natifs, on leur organisera par exemple des rencontres avec des gens du pays (éventuellement parlant anglais !!...), ou des rencontres avec des artistes et intellectuels basques (idem); et/ou des cours sur la culture basque (et non de langue basque) à New York... donnés en anglais!

b) ... sur le statut du basque en pays basque français

Réponse : il est surtout parlé dans les zones rurales, et là, prendre contact en basque, de la part d'un étranger, sera généralement ressenti comme très curieux et même très suspect, parce que tout le monde parle français ! Donc ce Directeur demandera qui parmi ces touristes parlent le français.

c) ... sur la difficulté de la langue basque pour des anglophones

Quelle compétence de communication peut-on espérer atteindre en 50 heures de cours ? Réponse : une compétence vraiment très réduite, en dehors de formules toutes faites en adéquation à quelques situations de communication bien déterminées.

Une fois qu'il se sera renseigné sur ces différents points, ce Directeur demandera un rendez-vous ou enverra un questionnaire à ces touristes, en leur expliquant la situation et en leur demandant de préciser les attentes qu'il y a sous leur demande. Il demandera en particulier, dans son questionnaire, qui est d'origine basque (il y en a beaucoup à New-York : si la demande vient d'une association de newyorkais d'origine basque, ça change tout...).

Donc, en résumé :

- Il faut faire apparaître les attentes véritables sous les demandes.
- Il faut faire apparaître les représentations éventuellement erronées sous les attentes.
- Il faut le faire en toute clarté avec les clients potentiels, en leur expliquant le processus. Cela implique d'impliquer dans le processus le voyageur, parce que la négociation pourra amener à modifier la conception du séjour sur place.

2. Si ces touristes maintiennent malgré tout leur demande d'apprentissage langagier (les 50 heures, ou moins : on pourra leur proposer par ex. moitié apprentissage de la langue basque-moitié découverte de la culture en anglais, par ex.), on leur demandera de choisir en toute connaissance de cause entre une sensibilisation et un apprentissage effectif d'une compétence de communication, cette dernière se limitant forcément à très peu de chose. On se sera renseigné aussi auprès de ces clients potentiels sur qui dispose d'une connexion Internet à domicile, parce que cela peut avoir une importance sur le dispositif d'apprentissage/sensibilisation à la langue/culture qu'on pourra leur proposer.

3. Et s'il y tiennent vraiment, vraiment, à cet apprentissage d'une compétence minimale de communication orale en langue basque en 50 heures, le professeur de basque désigné aura comme tâche préalable, pour la préparation de son cours en présentiel, de repérer dans quelles situations ces touristes pourront réellement échanger quelques phrases avec des locuteurs

basques pour exprimer quelles notions et réaliser quels actes de parole (ex.: saluer en basque le réceptionniste à l'arrivée, remercier en basque le serveur au restaurant de l'hôtel, etc.). Il aura recours forcément à l'approche communicative (qui sera la plus en adéquation avec la demande : dialogues en situation puis simulations). Mais il faudra peut-être demander au voyageur d'avertir les employés de l'hôtel de l'arrivée de touristes américains désireux de communiquer un peu en langue basque, voire de leur organiser des séances *ad hoc* sur place, avec des basques prêts à jouer le jeu...

2.4. Les composantes de la compétence culturelle

L'histoire des méthodologies depuis un siècle fait apparaître différents objectifs culturels prioritaires, que l'on peut modéliser de la sorte, en considérant qu'ils sont tous des « composantes » possibles d'une compétence culturelle globale (de la même manière que l'on a repéré, à l'intérieur de la « compétence communicative » langagière, des composantes linguistique, référentielle, textuelle, énonciative, pragmatique, stratégique,...).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
transculturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« humanisme classique » mais aussi, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme ».	valeurs universelles	reconnaître
métaculturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu formel	connaissances	parler sur : réagir, extrapoler, interpréter, comparer, transposer
interculturelle	Composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	découvrir, communiquer
multiculturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	cohabiter
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	co-agir

2.4. L'évolution historique des « configurations didactiques »

J'ai intégré ce modèle des différentes composantes de la compétence culturelle dans un modèle plus général d'évolution historique des « configurations didactiques » (voir Annexe 9). Pour un commentaire détaillé de ce dernier modèle, on se reportera :

– soit à l'article intitulé « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » publié dans *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40.

www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/.

– soit à l'article intitulé « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », article à paraître dans la revue du LEND (*Lengua e nuova didattica*) en 2008 [Seminario

Nazionale LEND, Bologna 18-19-20 ottobre 2007, « Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia »]. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007d/.

Ce modèle permet entre autres, me semble-t-il, de mieux comprendre la complexité de la situation actuelle en didactique scolaire des langues en France (où coïncident plusieurs configurations didactiques), ainsi que les enjeux de la nouvelle « perspective actionnelle » en la remettant en perspective historique.

3. ÉLÉMENT « ENVIRONNEMENT » DU CHAMP DIDACTIQUE

Un exemple de modèle mettant en relation l'environnement et la méthodologie dans le champ didactique (le seul à vrai dire que j'aie à proposer...) est un « modèle des relations tâches-actions en classe de langue que je reproduis à l'Annexe 10, et que l'on trouvera aussi présenté et commenté sur les diapositives 30 à 33 de ma conférence intitulée « 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], consultable en ligne sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit : www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/.

L'environnement, en l'occurrence, intervient sous la forme de la « société », le modèle présentant les différentes formes possibles de mise en relation de l'agir d'usage (ou social : les « actions ») et de l'agir d'apprentissage (ou scolaire : les « tâches ») en DLC. Ce modèle est particulièrement utile pour penser les différentes formes de mise en œuvre de la perspective actionnelle, puisque celle-ci se propose « la formation d'un acteur social ».

CONCLUSION

J'espère avoir montré dans ce chapitre l'intérêt de la modalisation pour les différentes opérations fondamentales de la DLC, à savoir l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention. Il existe des modèles déjà élaborés par les didacticiens (comme ceux que je vous ai présentés ici), mais a) ces modèles sont faits pour être modifiés par chacun selon ses besoins, et b) la recherche, en DLC, peut amener chacun à élaborer ses propres modèles, le seul critère étant l'efficacité pour l'action envisager, qu'elle soit de recherche seule ou de recherche et d'intervention.

Ce processus de modélisation correspond exactement à ce que proposent HUBERMAN et MILES dans leur ouvrage de 1991, qui est d'atteindre progressivement " une cohérence conceptuelle/théorique " (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des " éléments conceptuels " (*constructs*) de plus en plus larges ; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une " théorie "[je parle pour ma part de « modèle »], celle-ci étant définie comme un " cadre conceptuel " consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions. »⁷ Je renvoie pour plus de détails à l'article « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire » que j'ai publié en 1997 dans *Études de Linguistique Appliquée*, (n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris, Didier-Érudition). www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.

La modélisation interne est non seulement la seule efficace pour l'intervention en DLC, mais c'est aussi l'approche la plus en accord avec les conceptions épistémologiques modernes, comme on le voit dans ce passage du philosophe Pierre LÉVY, sur lequel je terminerai ce Chapitre 3 :

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication.

⁷ HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991. *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), 480 p.

Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficacité et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité, à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue. [...] Contrairement à la théorie, qui a d'abord pour fonction d'expliquer ou d'éclairer un phénomène, la simulation de modèles numériques serait plutôt opérationnelle, prévisionnelle, voire normative. Elle répond mieux à la question « comment ? » qu'à la question « pourquoi ? ».

Pierre LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 1990, 234 p. (pp. 136-137).

Tallinn, le 14 janvier 2008
Christian Puren

ANNEXE 1 – Évolution historique des modèles cognitifs d’enseignement-apprentissage des langues

**ÉVOLUTION HISTORIQUE DES MODÈLES COGNITIFS
D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES**

MODÈLE DE LA...	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	(CO-) CONSTRUCTION	CO-ACTION / PRO-ACTION
Paradigme cognitif	indirect Parler une L2 c’est penser en L1 en traduire instantanément L1→L2.	direct Parler une L2 c’est simultanément penser et parler en L2.		béavioriste Parler une L2 c’est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	direct Parler une L2 c’est simultanément penser et communiquer en L1.	constructiviste Parler une L2 c’est mettre en œuvre la grammaire interne que l’on a acquis de cette langue.	direct Parler une L2 c’est simultanément penser et agir en L2.
Postulat didactique : l’élève apprend...	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l’enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d’apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l’enseignant	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d’exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et par : -construction personnelle de son propre savoir (« construction ») -construction de son propre savoir par confrontation aux constructions des autres (« co-construction » et résolution des « conflits sociocognitifs » ainsi générés	... en agissant en langue étrangère
Tâches de référence	thèmes d’application et traductions orales intensives	tâches de compréhension	-tâches langagières variées à partir de documents en L2 -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution en L2	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprenants à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs	conception et conduite de projets collectifs
Exigence première de l’enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s’investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectifS) en classe et hors classe
Construction méthodologique de référence	“pédagogie traditionnelle”	“bain linguistique”	“méthodes directes”, “méthodes actives”	“méthodologie audio-orale”, “méthodologie audiovisuelle”	“approche communicative”	“approche cognitive”	“perspective actionnelle”/ pédagogie de projet

Version du 14 février 2016

Version à jour de ce modèle et commentaires : cf. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/

ANNEXE 2 – Paradigmes cognitifs et noyaux durs méthodologiques

	PARADIGME INDIRECT	PARADIGME DIRECT	PARADIGME BÉHAVIORISTE	PARADIGME CONSTRUCTIVISTE
« Parler en langue étrangère », c'est...	... penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment de sa langue maternelle à la langue étrangère	... à la fois penser et parler en langue étrangère.	... répondre par des réactions verbales aux stimuli de son environnement	... produire de la langue étrangère sur la base d'une « grammaire intermédiaire » constituée de l'ensemble des représentations mentales que l'apprenant s'est construit dans son parcours entre sa langue maternelle et la langue étrangère (« interlangue »)
« Apprendre à parler une langue étrangère », c'est...	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente.	... s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère	monter successivement des séries d'automatismes langagiers	... conduire un processus permanent de construction/-déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue.
L'enseignant doit donc privilégier...	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les " exercices directs " en langue étrangère : exercices de transformation et substitution, exercices communicatifs	... les exercices mécaniques intensifs visant à l' « automatisation » des structures	la réflexion sur la langue (« conceptualisation ») des apprenants à partir de leurs propres productions.
Noyaux durs méthodologiques				

ANNEXE 3 – Modèles de grammaires actuellement disponibles

Ces différentes descriptions de la langue s'expliquent (si l'on se situe dans une perspective non linguistique, mais didactique) moins par des « théories » différentes formulées sur le fonctionnement du langage, que par les domaines et niveaux particuliers que l'on a découpés dans cet objet.

1. La grammaire morphosyntaxique

Dite " traditionnelle " (on préférera le qualificatif plus neutre de " classique "), elle repose sur des critères **hétérogènes** :

- sur un classement des mots par " nature grammaticale " (articles, , substantifs, adjectifs, adverbes, verbes, prépositions, conjonctions,...), mais aussi, à l'intérieur de ce premier classement, par un second classement par " notions " (articles définis, indéfinis ou " partitifs " en français, adverbes de temps, prépositions de lieu, etc.) ;
- sur une étude des formes différentes que peuvent prendre ces mots (morphologie)
- sur une étude de l'agencement de ces mots et de leurs relations dans le cadre de la phrase simple (syntaxe) ;
- sur une étude de l'agencement de parties de phrases (ou " propositions ") classées sur des critères **formels** (relatives, conjonctives,...) ou notionnels (temporelles, consécutives, concessives,...).

Malgré les critiques nombreuses qui lui ont été faites, cette grammaire reste la plus utilisée dans les débuts de l'apprentissage par les auteurs de manuels et les enseignants.

2. La grammaire de l'énonciation

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la langue (modèle, ou standard), l'énonciation s'intéresse à la manière dont celui qui l'utilise (l'énonciateur) y inscrit sa subjectivité personnelle et sa prise en compte (elle-même subjective) de la subjectivité de son ou ses destinataires/interlocuteurs. On s'intéressera dès lors tout particulièrement, par exemple, aux phénomènes de modalisations (verbales, lexicales, adverbiales,...).

3. La grammaire textuelle

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la phrase (simple et complexe), la grammaire textuelle s'intéresse à tous les phénomènes qui apparaissent dans le cadre d'un ensemble de phrases orales ou écrites (un " texte "), et qui sont liées aux exigences de cohésion (les phrases doivent être reliées les unes aux autres d'une certaine manière), de progression (elles doivent apparaître dans un certain ordre) et de cohérence (elles doivent avoir un certain rapport avec la réalité du monde extralinguistique auquel elles se réfèrent).

4. La grammaire notionnelle-fonctionnelle

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse surtout aux aspects formels de la langue, la grammaire notionnelle-fonctionnelle s'intéresse à la manière dont la langue est utilisée en situation à la fois pour exprimer du sens (les notions de temps, de prix, d'identité, de cause,...) et pour agir sur l'autre (saluer, remercier, s'excuser, se présenter... et autres " fonctions langagières " ou " actes de parole "). Cette grammaire est systématiquement utilisée, en combinaison avec la grammaire morphosyntaxique, dans les manuels actuels se réclamant de l'approche communicative.

5. La " grammaire intermédiaire "

Alors que la grammaire " classique " s'intéresse à la grammaire de référence pour l'enseignant, la " grammaire intermédiaire " (appelée aussi " grammaire de l'apprenant ", ou encore " interlangue ", correspond à l'état particulier dans lequel se trouve la langue de l'apprenant dans son processus constant de construction/déconstruction/reconstruction qui conduit celui-ci de la maîtrise de sa langue maternelle à la maîtrise de la langue étrangère.

Version à jour de ce modèle : cf. « Modèle des différents types de grammaire en DLC », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/.

ANNEXE 4 – Évolution historique de la didactique de la culture

TYPE DE RELATION OBJET-SUJET						
La culture étrangère (C2) comme objet			Le sujet (natif et/ou apprenant) dans la culture étrangère			
la C2* comme système	l'analyse contrastive (système C1** vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'« interculturel »			le « co-culturel »
			1 ^e version	2 ^e version	3 ^e version	
			la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle	une culture commune est créée par des sujets de cultures différentes pour vivre et travailler ensemble (dans une classe, une entreprise...)
PROBLÉMATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE						
Découverte de C2 à travers des documents authentiques			Échanges avec des natifs	Gestion de la multiculturalité et du métissage culturel dans la société ou à l'intérieur de soi-même	Vivre et travailler avec des étrangers à l'étranger ou dans son pays	
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE DE CULTURE						
La « compétence culturelle » : les connaissances		La « compétence interculturelle » : les représentations		-La « composante multiculturelle » : les comportements	-La « composante co-culturelle » : les conceptions et les valeurs	
TYPE D'APPROCHE PRIVILÉGIÉ DE LA CULTURE						
-par les structures sociales (institutions, organisation sociale...) -par les structures linguistiques (grammaire : tournures idiosyncrasiques ; lexique : découpage de la réalité)	-par les fondements -par le représentatif -par la langue (règles sociales d'usage, connotations, interprétations)	par les « repères culturels coordonnés »	-par le contact -par le parcours	par l'action commune		

* C1 = culture de l'apprenant -**C2 = culture étrangère

Version à jour de ce modèle : « Conceptions de la didactique de la culture » : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/019/.

Définitions des principales approches

1. L'approche par le représentatif

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels particulièrement à même de « rendre présente » la culture étrangère aux yeux des élèves ; la littérature a été et reste toujours considérée comme le vecteur privilégié dans cette approche, de par la conception classique de l'artiste comme une personne possédant une sensibilité particulière par rapport à sa culture, une capacité de choisir des éléments particulièrement représentatifs, enfin un art capable de les utiliser pour « représenter » dans le sens premier de « rendre présent, rendre sensible) les réalités culturelles évoquées.

2. L'approche par les fondements

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels qui déterminent en profondeur (dans le sens fort du verbe) l'ensemble de la culture. Au début de ce siècle, on les cherchait principalement dans la psychologie collective forgée par la géographie et l'histoire (ce que aurait forgé l'identité d'un peuple, ce serait une histoire commune sur un territoire commun), et l'on se proposait de faire découvrir aux élèves l'« âme » ou le

« génie » du peuple étranger.⁸ On retrouve jusqu'à présent cette idée dans le concept – plus *soft*... – de « mentalité ».

3. L'approche par les structures sociales

On considère dans ce cas que toute culture possède des structures internes (une « charpente », un « bâti ») permettant d'en appréhender la cohérence. En didactique des langues-cultures, on peut ainsi « entrer » en culture par toutes les formes d'organisation sociale, depuis les plus institutionnalisées (systèmes politique, économique, juridique, associatif, éducatif,...) jusqu'aux plus sociales (scénarios à l'œuvre lorsque l'on rentre dans un bar pour valider un pari de PMU, lorsque l'on reçoit des pompiers venant proposer leur calendrier à la fin de l'année, etc.).

4. L'approche par la langue

Cette approche a toujours été utilisée dans les débuts de l'apprentissage, dans la période où la progression linguistique s'impose : les contenus culturels sont alors abordés de manière ponctuelle selon les nécessités ou les occasions liées au travail sur la langue. On a plus récemment proposé de systématiser cette approche et de l'élargir aux apprenants avancés au moyen d'un travail organisé sur les contenus culturels des mots et expressions. On peut distinguer deux versions de cette approche, l'une de type structural, centrée sur l'organisation interne du lexique (étude comparative de champs sémantiques, par ex.), l'autre plus centrée sur ses rapports avec la culture vécue des natifs (connotations, règles sociales d'emploi, par ex.).

5. L'approche par le contact

On considère dans ce cas que la question didactique essentielle n'est plus la définition des contenus culturels étrangers, mais d'une part les effets formatifs que l'on souhaite voir se produire chez les élèves au contact de la culture étrangère (développement de l'ouverture et de la tolérance culturelles, correction des stéréotypes, meilleure connaissance de sa propre identité culturelle...), et la préparation des élèves à la gestion des contacts interculturels auxquels ils seront de plus en plus souvent confrontés à l'avenir. On voit apparaître cette orientation – la première qui soit spécifiquement didactique – dans les dernières instructions d'anglais (pour les classes de 4e et 3e LV2, B.O. n° 9 du 9 octobre 1997), qui définissent un objectif d'« édification progressive et organisée [d'une] compétence de communication interculturelle » chez les élèves. Apprendre une culture étrangère, dans cette perspective, c'est déconstruire, reconstruire et enrichir l'ensemble des représentations que l'on se fait de cette culture.

6. L'approche par les « repères culturels coordonnés »

On considère dans ce cas qu'il existe des faits culturels dont la mise en relation (simultanité, succession, cause, conséquence, similitude, etc. les uns avec les autres permettrait, par une sorte de « maillage » de l'ensemble de l'objet, de parvenir à une vision d'ensemble de la culture étrangère (la stratégie est horizontale, et non plus verticale comme dans l'approche précédente). L'idée est introduite pour la première fois dans les Programmes français de la classe de 2e (Arrêté du 14 mars 1986) : il s'agit de « substituer [...] au kaléidoscope culturel fragmentaire un système cohérent de référence ».

7. L'approche par les parcours individuels

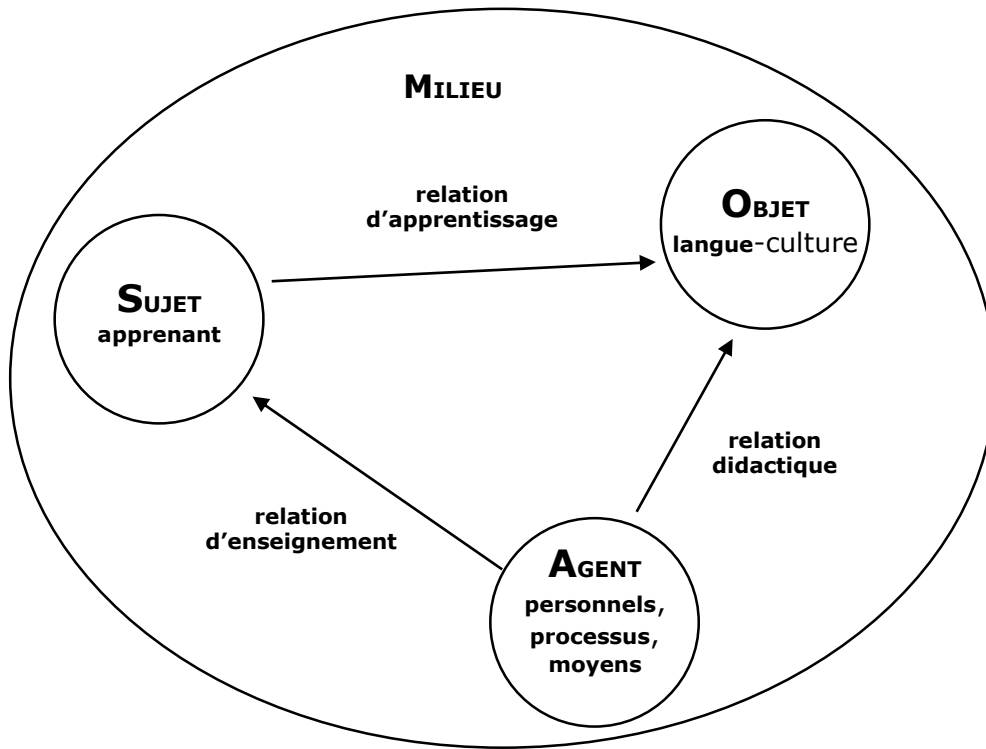
On considère dans ce cas que l'apprentissage de la culture étrangère est de l'ordre de la découverte individuelle, et on aménage le dispositif d'enseignement culturel de manière à permettre aux élèves d'effectuer dans la culture étrangère leurs propres parcours, d'y faire leurs propres expériences et de s'en faire leurs propres représentations. Les nouvelles technologies et les dispositifs qu'elles rendent possibles (centres de ressources, par ex.) orienteront sans doute à l'avenir vers cet autre type d'approche.

8. L'approche par l'action commune (le projet)

On considère dans ce cas que la culture relève d'un processus de co-construction de conceptions (objectifs, modes et normes communes) avec les personnes avec lesquelles on doit non plus seulement coexister, comme dans les écoles et les classes multiculturelles, mais co-agir (réaliser des projets communs), comme dans les institutions et entreprises internationales.

⁸ La combinaison des deux approches (littérature + histoire/géographie) caractérise l'enseignement traditionnel de la culture en classe de langue.

ANNEXE 5 – Modèle " SOMA " (Rénald Legendre)



ANNEXE 6 – Conception de la relation enseignement/apprentissage

Cochez pour chaque ligne (de a à j) le ou les cases correspondant à vos choix.

	1	2	3
a	<input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux (objectifs, méthode utilisée, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	<input type="checkbox"/> Ces choix sont négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
b	<input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe est utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités.	<input type="checkbox"/> Le travail de groupe est utilisé systématiquement, parce qu'il motive les élèves et qu'il les forme à l'autonomie.
c	<input type="checkbox"/> L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et la plus directement responsable	<input type="checkbox"/> L'enseignant accepte d'explicitier ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés systématiquement à l'autoévaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.
d	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	<input type="checkbox"/> C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.
e	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d'apprentissage des apprenants.	<input type="checkbox"/> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.
f	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans les instructions officielles et/ou le manuel.	<input type="checkbox"/> L'enseignant tient compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.
g	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font en classe dans le cadre de l'enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	<input type="checkbox"/> L'enseignant imagine et propose aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.
h	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son interlangue), en prenant comme base les erreurs commises.

i	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles).
j	<input type="checkbox"/> L'enseignant corrige toutes les erreurs commises, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.	<input type="checkbox"/> L'enseignant module l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective.	<input type="checkbox"/> L'enseignant privilégie chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.

ANNEXE 7 – Évolution historique des « entrées didactiques »

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET (L'AGIR)	
DOMAINE	GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE	COMMUNICATION		ACTION
				1	2	
ENTRÉE PAR...	les exemples (phrases isolées)	les documents				les tâches
		<i>visuels et textuels</i> (représentations et descriptions)	<i>textuels</i> (récits)	<i>audiovisuels</i> (dialogues)	<i>tous types de documents et d'articulation entre documents différents</i> (y compris authentiques)	<i>scénarios, projets</i>
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	interagir, co-agir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-?

Rappel :

Pour une présentation de ce modèle, on pourra se reporter à l'une des publications suivantes :

– Puren Christian. 2005. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Les Cahiers Pédagogiques* n° 437, novembre 2005, pp. 41-44. www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/.

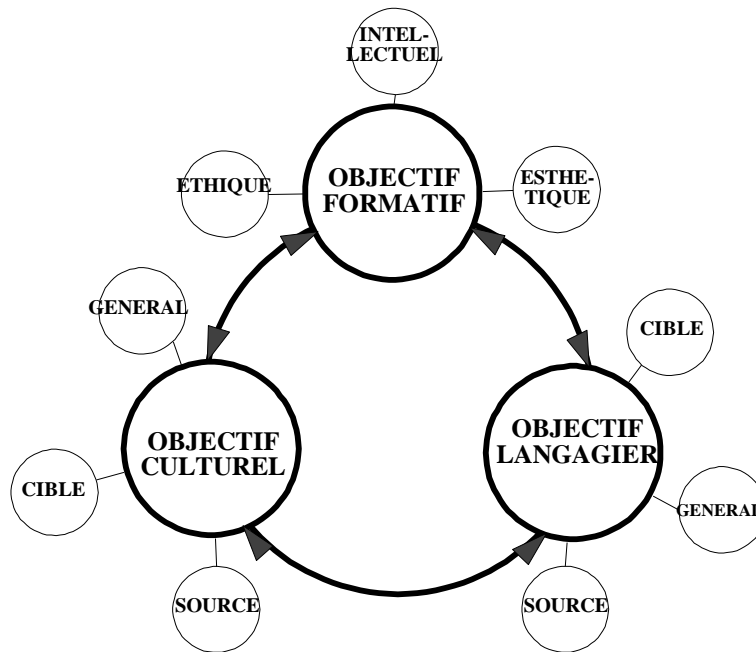
– Puren Christian. 2006. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le Français dans le monde* n° 348, nov.-déc., pp. 42-44 et fiche pédagogique p. 91. www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/.

Version à jour de ce modèle, avec commentaires : cf. « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/.

ANNEXE 8 – Modèle historique des objectifs de l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France

Pour des raisons de commodité, ce modèle n’utilise que le concept d’ « objectif », même s’il faudrait distinguer entre les *finalités* (qui sont des horizons vers lesquels on dirige les élèves sans jamais qu’on puisse dire et moins encore évaluer qu’ils sont atteints : comme l’horizon, ils s’éloignent au fur et à mesure qu’on s’avance...) et les objectifs (qui sont, eux, définis, atteignables et évaluables).

Le modèle suivant correspondant à une véritable « matrice disciplinaire » de la didactique scolaire des langues vivantes en France, qui s’est élaborée progressivement, à partir de l’enseignement scolaire des langues mortes. Cf. *Histoire des méthodologies d’enseignement des langues vivantes*, Chapitre 2 : « Méthodologie directe », version en ligne www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, p. 127 :



Le tableau suivant en développe les différentes composantes :

1. OBJECTIF LANGAGIER	L’adjectif « langagier » est de sens plus général que « linguistique », lequel renvoie maintenant, en didactique des langues-cultures, à la seule description grammaticale de la langue.
1.1. langue cible (l’allemand, l’anglais, l’espagnol, etc. en France)	Il correspond, dans la première question qui m’a été posée, à « transmettre un instrument de communication ». Il a été désigné jusque dans les années 1960 sous le nom d’ « objectif pratique », puis défini à l’époque de la méthodologie audiovisuelle par les quatre « <i>skills</i> » ou compétences langagières (compréhension et expression écrites et orales). Depuis l’approche communicative des années 1980, il est intégré dans la « compétence de communication », dont il correspond aux composantes <i>linguistique</i> (capacité de faire des phrases grammaticalement correctes), <i>référentielle</i> (capacité à se situer dans le domaine traité – maîtrise du lexique de spécialité, par ex.-), <i>textuelle</i> (capacité à produire des types de productions en respectant les normes – écrire une lettre de réclamation, par ex.), <i>énonciative</i> (capacité à se situer subjectivement vis-à-vis de son propre discours ou de celui de son interlocuteur – faire sentir son enthousiasme ou ses réserves, par ex.), <i>stratégique</i> (capacité à gérer un échange – savoir quand et comment prendre son tour de parole, par ex.) et socioculturelle (connaissance des règles sociales d’usage de la langue).

<p>1.2. langue source (le français en France)</p>	<p>L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre langue cible et langue source qui fait prendre conscience aux élèves des spécificités du français, à enrichir cette langue et en améliorer la maîtrise. C'est la raison pour laquelle la version finale des textes étudiés – qui est restée de règle jusqu'aux années 1960 – était considérée autant comme un exercice de compréhension de la langue étrangère que comme un exercice de rédaction en français (c'est toujours le cas dans les filières universitaires LCE, langues et cultures étrangères).</p>
<p>1.3. « langue générale »</p>	<p>Cette expression est mise entre guillemets parce qu'elle n'est pas usitée, mais elle permet ici de respecter la cohérence des expressions (langue cible/source/générale), et présente aussi l'intérêt de faire pendant à l'expression – attestée celle-ci – de « culture générale » (cf. <i>infra</i>). Il s'agit d'une formation au langage : l'enseignement d'une langue étrangère donnée vise aussi non seulement à faciliter la poursuite autonome de l'apprentissage de la langue cible en question, mais aussi l'apprentissage ultérieur de toute autre langue cible. Cet objectif correspond à la déclinaison, en didactique des langues-cultures, de ce qui est désigné, en pédagogie générale, par l'expression « apprendre à apprendre ».</p>
<p>2. OBJECTIF FORMATIF</p>	<p>Il correspond à ce que l'on appelle encore souvent la « formation générale » de l'élève. « Général » a ici un sens générique recouvrant les trois sous-objectifs formatifs décrits ci-dessous.</p>
<p>2.1 formation intellectuelle</p>	<p>Attesté dès le début du XVIII^e siècle pour l'enseignement scolaire du latin, sans doute pour compenser la disparition de son objectif pratique (le latin étant devenu une langue morte), cet objectif correspond à ce qu'on désigne souvent comme la « gymnastique intellectuelle » que le contact avec une autre langue et une autre culture que la sienne oblige l'élève à effectuer, et grâce à laquelle sont travaillées les capacités d'analyse, de synthèse, de comparaison, d'interprétation, d'extrapolation, d'argumentation, etc. Les enseignants d'allemand en ont longtemps fait leur « créneau porteur » (on est allé jusqu'à parler, à propos de cette langue, du « latin du XX^e siècle »...).</p>
<p>2.2. formation éthique</p>	<p>L'enseignant de langue au collège et au lycée, comme les enseignants des autres disciplines, est en même temps un éducateur. L'une de ses missions partagées est d'inculquer cette « conscience collective des valeurs communes à la société » dont parlait Émile Durkheim au début des années 1900 (dans un cours publié sous le titre <i>L'évolution pédagogique en France</i>, Paris, PUF, 1938, 1969). On parle actuellement de « formation à la citoyenneté » : au collège, selon les auteurs du <i>Manifeste pour un débat public sur l'école</i> (n° 2, Éditions la Découverte, mai 2003), il s'agit de former les futurs citoyens par l'éducation à l'effort, à la rigueur, à la créativité, à l'initiative, à l'esprit critique ; par l'éducation à la liberté, à la solidarité, au respect d'autrui, au respect de l'environnement ; par la prise de conscience des exigences du statut de citoyen. Cette éducation demande certaines connaissances, mais elle passe aussi par les comportements induits par l'enseignant dans la conduite de la classe. [...] Toute la pédagogie est concernée ».</p>
<p>2.3. formation esthétique</p>	<p>Il s'agit de ce qu'on appelait, au début de XX^e siècle, « la formation du goût et de la sensibilité ».</p>
<p>3. OBJECTIF CULTUREL</p>	<p>En tant qu'objectif, la « compétence culturelle » peut être considérée en fonction de différentes composantes, dont les trois premières ci-dessous ont été successivement privilégiées depuis un siècle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La composante « transculturelle » est celle qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » : c'est ce fonds qui sous-tend tout l'« humanisme classique », qui a été récemment réactivé dans la notion des « Droits de l'Homme ». Elle concerne principalement les <i>valeurs</i>. 2. La composante « métaculturelle » : c'est principalement celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude scolaire de documents authentiques. Elle concerne principalement les <i>connaissances</i>. 3. La composante « interculturelle » : c'est principalement celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours. Elle concerne principalement les <i>représentations</i>. 4. La composante « multiculturelle » : c'est principalement celle que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où coexistent des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel. Elle concerne principalement les <i>comportements</i>. 5. La composante « co-culturelle » : c'est principalement celle que se construisent en commun des personnes de cultures différentes qui n'ont pas seulement à co-habiter, mais à co-agir (travailler ensemble) pendant une longue durée. Elle concerne les <i>conceptions</i>, mais elle nécessite aussi un recours aux <i>valeurs</i>, réactivées ici dans une logique locale et temporelle (cf. les « valeurs communes » que les entreprises internationales cherchent à faire émerger au sein de leurs équipes pluriculturelles).

3.1. culture cible	Elle correspond à la culture ou aux cultures du ou des pays dont on enseigne la langue comme langue-cible.
3.2. culture source	L'enseignement scolaire d'une langue étrangère vise, par la comparaison systématique entre culture cible et culture source, à faire prendre conscience aux élèves à la fois de la spécificité et de la relativité de leur propre culture.
3.3. culture générale	Cette notion est à la culture ce que le langage est à la langue, même si elle a pu prendre des colorations différentes selon la composante culturelle successivement privilégiée : celle de l'« Honnête homme » du XVII ^e siècle pénétré des valeurs humanistes, celle de l'homme « cultivé » disposant de connaissances étendues sur de nombreuses cultures, celle enfin, actuelle, de l'homme ouvert et capable d'empathie vis-à-vis de toute altérité culturelle.

Tout au long du XIX^e siècle, c'est une version forte de la liaison entre les trois objectifs qui a tendu à s'imposer parmi les enseignants (parfois même contre les orientations officielles) en raison du poids de l'Humanisme classique. La conception classique de l'art comme synthèse du Beau, du Vrai et du Bien (l'artiste à la fois produit de la belle langue, révèle la vérité la plus profonde sur sa culture d'appartenance et défend les valeurs partagées) y légitimait en effet l'utilisation du texte littéraire comme support de poursuite conjointe des trois objectifs fondamentaux (respectivement langagier, culturel et formatif).

Une version faible de la disjonction s'est imposée à partir du début du XX^e siècle avec la méthodologie directe, mais seulement pour le premier cycle, où l'on privilégiait l'apprentissage de la langue de communication usuelle, même si la poursuite des trois objectifs fondamentaux est constamment réaffirmée en tant que visée d'ensemble de l'enseignement scolaire des langues étrangères, comme par exemple dans cet Arrêté du 14 novembre 1985 : « L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves ».

Au cours des vingt dernières années, enfin, toute la didactique des langues-cultures a évolué à nouveau vers une version forte de la liaison entre les trois objectifs fondamentaux, sous la forme cependant non pas de l'indissociabilité constante (comme dans la tradition hispaniste officielle, qui relève de l'incantation idéologique⁹), mais sous celle d'une double liaison entre les objectifs langagier et culturel, d'une part, entre les objectifs langagier et formatif, d'autre part :

a) liaison entre objectif langagier et objectif culturel

L'approche communicative, qui se répand très progressivement en Europe à partir de la publication des « Niveaux Seuils » par les experts du Conseil de l'Europe dans les années 1970, inclut dans la « compétence de communication » une composante « socioculturelle » qui correspond à la connaissance des règles sociales d'usage de la langue (cf. la présentation de « langue cible » dans le tableau *supra*) : il ne sert à rien de savoir parler en langue étrangère si l'on ne sait pas, par exemple, quand il faut se taire ou avec quels mots s'exprimer, sur quel ton parler, avec quels gestes voire quelle mimique se comporter dans telle ou telle situation. Le comportement verbal s'insère toujours dans un comportement social culturellement codé et normé, et il arrive que l'on gêne voire que l'on rompe la communication par des erreurs culturelles plus souvent que par des erreurs grammaticales.

b) liaison entre objectif langagier et objectif formatif

Le paradigme cognitif ou constructiviste actuellement dominant en psychologie de l'apprentissage des langues amène à considérer l'apprentissage d'une langue comme une série d'opérations mentales faisant massivement appel à l'intelligence consciente ou inconsciente. Il renforce par conséquent une liaison forte entre les objectifs langue cible et formation intellectuelle, avec une valorisation de toutes les activités réflexives en classe de langue, qu'elles soient métalinguistiques

⁹ Cf. par ex. l'affirmation suivante, qui ne peut que faire sourire (dans le meilleur des cas) tous les enseignants de langue : « L'acte pédagogique du professeur est un acte global qui, tout en accordant la primauté à l'enseignement de la langue, lui associe simultanément l'information culturelle et l'action éducative ». *Espagnol classes de première et classes terminales. Objectifs*. Supplément au B.O. n° 22, 4 juin 1988.

(de réflexion sur les langues en présence, métaculturelles (de réflexion sur les cultures en présence) ou encore métacognitives (que l'on pourrait tout aussi bien appeler « métaformatives », puisqu'il s'agit de réflexion sur les moyens et méthodes en présence, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage). Aux pratiques d'imitation/répétition caractéristiques de la période behavioriste des années 1960-1970 (cf. les « exercices structuraux ») ont ainsi succédé, en didactique des langues-cultures, ce que les instructions officielles appellent depuis le milieu des années 1980 une « pratique raisonnée de la langue ». Comme dans ces deux passages, rédigés à 15 ans d'intervalle :

La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. (Programmes des collèges. Arrêté du 14 novembre 1985)

Comme dans les classes précédentes, la pratique raisonnée de la langue vise à accroître les compétences de compréhension et d'expression des élèves, à approfondir leur formation intellectuelle en leur faisant découvrir une certaine logique de la langue. (Programme de la classe de 3^e, B.O. décembre 2000)

L'approche par les tâches ou la « perspective actionnelle » ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe *Cadre européen commun de référence* de 2001¹⁰ – et vers laquelle s'orientera sans doute dans les années à venir l'enseignement scolaire des langues en France et Europe – ne pourra que renforcer cette tendance lourde des deux dernières décennies. Elle amènera en effet à prendre en compte, parallèlement à la qualité de la langue produite, d'autres critères relevant de la formation personnelle et professionnelle mais forcément impliqués dans la réalisation de tâches en langue étrangère. C'est déjà le cas dans certaines grilles d'évaluation proposées en ce qui concerne utilisation de la langue pour les études universitaires elles-mêmes. Dans les grilles proposées par Bernard Delahousse et Francis Wallet (IUT de Lille, doc. photocopié, s.d.) pour deux épreuves de ce type, on trouve ainsi, pour l'exposé, « structure, cohérence, documentation, lit/ne lit pas ses notes », et pour l'entretien oral, « capacité d'argumentation, pertinence et spontanéité des réponses, qualités d'initiative et d'adaptation ». On retrouve le même type de critères formatifs dans certains descripteurs des niveaux de compétence du *Cadre européen commun de référence* de 2001. On y lit par exemple pour le niveau supérieur, le niveau C1, « peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique ». Plus le niveau de maîtrise linguistique s'élève, plus la langue est utilisée non pour elle mais comme instrument d'action sociale, et plus la qualité de la langue est intimement liée aux qualités personnelles et professionnelles du locuteur lui-même.

Le commentaire de ce « Modèle historique des objectifs de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France » est extrait de :

PUREN Christian. 2004. « La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures », *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1er trimestre 2004, pp. 129-143.
www.christianpuren.com/mes-travaux/2004e/.

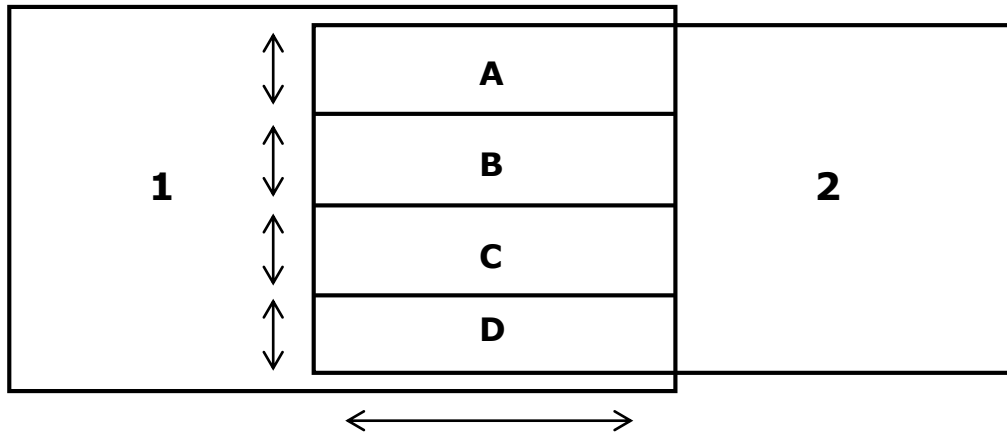
¹⁰ Conseil de l'Europe. *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Paris : Didier, 2001.

ANNEXE 9 – Évolution historique des configurations didactiques

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire L1 → L2 (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- propositions pour une « didactique du plurilinguisme » (1990-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<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 la version à jour de ce document, avec commentaires et renvois aux articles s'y référant : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

ANNEXE 10 – Modèle des relations tâches-actions en classe de langue



- 1** La société comme domaine de réalisation des actions.
2 La classe comme domaine de réalisation des tâches.

- A** La classe comme lieu de *conception* d'actions
B La classe comme lieu d'*action*
C La classe comme lieu de *simulation* d'actions
D La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures

Commentaire du modèle

Chaque méthodologie constituée (qui correspond par nature à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou au contraire restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble **1** et l'ensemble **2** (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection **A**, **B**, **C** et **D** (cf. les quatre doubles flèches verticales) :

- Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la **A** (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe,...) et la **B** (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur,...). Les actions citées ici en **B** devront être préalablement conçues en classe (aire **A**).
- Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la **C** (présentation d'un sketch, jeu de rôle,...).
- Dans la « méthodologie traditionnelle », l'aire privilégiée est la **D** : les récitations de règles de grammaire, de listes lexicales et de textes appris par cœur, ou encore les exercices de grammaire, de vocabulaire et de traduction sont autant de tâches qui ne correspondent pas directement à ce que les élèves devront faire plus tard en langue étrangère, mais qui sont censées les y *préparer* indirectement.

La distinction entre « conception » et « préparation » n'est pas courante en didactique scolaire des langues (on verra plus avant pourquoi elle ne peut apparaître ni dans la méthodologie active, ni dans l'approche communicative), mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans la pédagogie du projet, qui constitue à mon avis la seule perspective de mise en œuvre, en enseignement scolaire, de la... « perspective actionnelle » :

- Un projet implique toujours un processus de *conception* qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et même, récursivement, ses objectifs et même ses finalités. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même.
- Le processus de *préparation* ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels prévisibles, c'est-à-dire l'apport des connaissances ainsi que l'entraînement (éventuellement en situation de simulation) aux compétences supposées devoir être mobilisées plus tard, lors de la réalisation du projet ou dans l'agir social en langue.

Voir la version à jour de ce document : « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.