

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

Version du 30 avril 2024 : l'expression « enseignement-apprentissage » a été remplacée, partout où cela était pertinent, par l'expression « enseignement-apprentissage-usage ». Cf. mon billet de blog en date du 4 décembre 2023, « La didactique des langues-cultures, ou la problématique de l'enseignement-apprentissage-usage » (Puren 04 12 2023), où je présente les sept arguments qui me semblent rendre nécessaire ce changement.

Colloque international « Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues ». Université d'Artois, Arras, CoTraLiS - EA 4028, 19 et 20 janvier 2023. Conférence inaugurale 19 01 2023

LES ORIENTATIONS ACTUELLES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

Table des matières

Résumé.....	1
Abstract	2
Introduction.....	2
1. L'Unité des politiques linguistiques du COE : un contre-modèle de fonctionnement démocratique.....	3
2. Le <i>CECRL</i> : un contre-modèle de « didactique citoyenne »	5
3. Alternatives disponibles à la « vision » de l'enseignement des langues et des cultures » des auteurs du <i>CECRL</i>	10
3.1. L'« éducation plurilingue et interculturelle »	10
3.2. L'éducation à la citoyenneté démocratique	11
Conclusion	13
Bibliographie.....	14

Résumé

Cet article reprend les contenus d'une conférence faite à l'occasion d'un colloque intitulé « Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des langues » à l'Université d'Artois (France) en janvier 2023. Je montre que l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe, à laquelle les organisateurs du colloque se réfèrent dans leur texte d'orientation, représente un contre-modèle de fonctionnement démocratique, et que leurs propositions constituent un contre-modèle de didactique citoyenne. Comme le veut la pédagogie de référence de la perspective actionnelle, à savoir la pédagogie de projet, la problématique de la formation à la citoyenneté démocratique en classe de langue est concrètement celle de l'autonomisation et de la responsabilisation des élèves dans la conduite de leur projet commun d'apprentissage et dans la réalisation de projets pédagogiques, ce qui implique la mobilisation de toutes les matrices méthodologiques disponibles. Alors que les propositions du Conseil de l'Europe aboutissent à dissoudre l'enseignement des langues dans une vague « éducation plurilingue et interculturelle », la formation citoyenne des élèves doit être conçue au contraire de manière très concrète comme la gestion responsable, entre l'enseignant et les apprenants, des modes et moyens d'un apprentissage effectif de la langue.

Abstract

This article takes up the contents of a lecture given on the occasion of a colloquium entitled "Ethics, citizenship and educational issues in language teaching and learning" at the Université d'Artois (France) in January 2023. I show that the Language Policy Unit of the Council of Europe, to which the organizers of the colloquium refer in their orientation text, represents a counter-model of democratic functioning, and that their proposals constitute a counter-model of "citizen didactics". As the pedagogy of reference of the actional perspective, namely the project pedagogy, requires, the problem of the formation of democratic citizenship in the language class is concretely that of the autonomy and the responsibility of the students in the conduct of their common learning project and in the realization of pedagogical projects, which implies the mobilization of all the methodological matrices available. While the proposals of the Council of Europe lead to the dissolution of language teaching in a vague "plurilingual and intercultural education", the citizenship training of students must be conceived in a very concrete way as the responsible management, between the teacher and the learners, of the modes and means of effective learning of the language.

Introduction

Mon intervention se situe dans l'Axe 1 du Colloque, « Enseignement-apprentissage des langues et citoyenneté »¹, et elle constitue en particulier une réaction à deux références explicites, dans l'appel à communication des organisateurs, aux orientations du Conseil de l'Europe (COE) concernant la finalité formative annoncée pour cet axe :

« Apprendre une langue étrangère, c'est se doter d'outils intellectuels pour affronter le réel et l'inconnu, s'enrichir par la connaissance d'autres cultures et d'autres regards sur le monde. Apprendre, c'est aussi moins d'ignorance qui est à la base de l'intolérance et du racisme. » (Hugh STARKEY, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002)

« De quels outils disposons-nous pour éduquer à la citoyenneté démocratique, comme le préconise le Conseil de l'Europe qui plaide pour « l'insertion et non l'exclusion, la participation et non la marginalisation ? » (Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires de 1992)

L'« Unité des politiques linguistiques » (UPL) du COE a en effet publié un certain nombre de documents qui affichent la formation à la citoyenneté démocratique, au moyen d'une « éducation plurilingue et interculturelle », comme étant sa « vision » de l'enseignement des langues. En voici quelques exemples, avec pour chacun d'eux une courte citation :

- *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001)*

Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. En ce sens, ce travail contribue à promouvoir une citoyenneté démocratique. » (p. 4)

- *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2007). L'origine indiquée du document est un « Comité scientifique » créé pour la préparation de la conférence « Diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe (Innsbruck, mai 1999) ».*

- *École, collectivité, université: des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis (2011) :*

¹ J'ai gardé à mon texte l'allure du diaporama original, où parfois les commentaires viennent commenter les documents présentés, et où parfois, à l'inverse, ce sont les documents qui viennent illustrer le texte.

Christian PUREN, « Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique »

Ce guide examine la manière dont les écoles et les universités peuvent collaborer avec les collectivités locales afin de promouvoir la démocratie dans la société en s'appuyant sur les principes de l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD), un concept développé par le Conseil de l'Europe.

– Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (dernière consultation 2022 12 18) : « Les langues sont un facteur fondamental dans la vie des citoyens et le fonctionnement démocratique des sociétés. »

Je souligne : On voit que le COE revendique même la paternité du concept d'« éducation à la citoyenneté démocratique », et de son sigle « ECD ».

L'« éducation plurilingue et interculturelle est actuellement définie de cette manière sur la « Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » du COE :

Un défi majeur pour les systèmes éducatifs est de donner aux apprenants l'opportunité de développer leurs compétences en langues et les compétences interculturelles de manière à leur permettre d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité. Une telle vision de l'enseignement des langues et des cultures constitue l'éducation plurilingue et interculturelle. (souligné dans le texte, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>, dernière consultation 2022 12 17)

Je vais défendre dans mon intervention les idées suivantes : du point de vue didactique, la problématique de la formation à la citoyenneté démocratique en classe de langue est concrètement celle de l'autonomisation et de la responsabilisation des élèves aussi bien que des enseignants dans la conduite de leur projet commun d'enseignement-apprentissage-usage. En ce qui concerne cette formation, l'ensemble des orientations de l'UPL du COE constitue un parfait contre-modèle tant dans la manière de les élaborer (chap. 1) que dans les propositions faites (chap. 2), alors qu'il existe dès à présent des alternatives crédibles (chap. 3). Nous sommes en effet depuis longtemps un certain nombre de didacticiens de langues-cultures à dénoncer les dérives de l'UPL, dont les effets sur la didactique scolaire des langues en Europe sont catastrophiques, et à faire des propositions combinant efficacement les finalités formatives et les objectifs spécifiques de l'enseignement-apprentissage-usage scolaire des langues-cultures.

1. L'Unité des politiques linguistiques du COE : un contre-modèle de fonctionnement démocratique

Deux ouvrages critiques ont été publiés sur les orientations de l'UPL et plus particulièrement sur le CECRL, celui de Bruno Maurer en 2012, et celui que j'ai corédigé avec lui en 2019. Dans l'introduction générale de ce dernier (p. 1), j'annonce la liste de quelques-uns des nombreux articles critiques disponibles auxquels nous faisons référence : Berchoud 2017 ; Comerford 2010 ; Friederike Delouis 2008 ; Lefranc 2009 ; Maurer 2011 ; Migeot 2017 ; Prieur 2017 ; Puren 2006d, 2007b, 2012b, 2015f ; Simons, 2011.

L'article de Friederike Delouis 2008 (le seul dont j'indique les références complètes dans la bibliographie du présent article) est une synthèse de toutes les critiques, fortes et systématiques, faites au CECRL par une vingtaine de didacticiens germanophones lors d'un colloque à Tübingen (Allemagne) l'année suivant sa publication. Ils y redoutaient déjà ce qui allait effectivement se produire par la suite :

Une instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage ?

[...]

Des écoles de langues privées peuvent utiliser le CECRL comme un « label de qualité » qui ennoblit leurs produits » (Thonshoff: 188). (Friederike Delouis 2008, p. 29)

La partie la plus importante du *CECRL*, en effet, porte sur un mode d'évaluation certificative qui est en fait un modèle commercial, dont ce document a pour objectif principal de faire la promotion. Cet objectif apparaissait déjà évident dans l'une des grandes publications antérieures du COE, le *Vantage level* de 1996, à propos duquel j'écrivais en 2001 (Puren 2001a) :

Il existe déjà un véritable marché européen des langues qui ne fera que s'amplifier à l'avenir, et sur ses segments les plus lucratifs (l'enseignement aux adultes et les certifications correspondantes) se sont d'ores et déjà constitués des organismes de même dimension, comme les Eurocentres ou ALTE (Association of Language Testers in Europe). Si je cite ces deux organismes, c'est parce qu'en page de garde de ce qui se veut la suite du Threshold level de 1975– le Vantage level de van Ek & John Trim (Council of Europe, 1996) –, ils sont chaleureusement remerciés pour leur « importante contribution financière à ce travail ». (p. 6)

Dans la conclusion générale de notre ouvrage commun (Maurer et Puren 2019), après une enquête en bonne et due forme sur le processus d'élaboration du *CECRL* et de son *Volume complémentaire*, Bruno Maurer a pu affirmer, sans crainte d'être contredit :

Le CECR [2001] et le VC [Volume complémentaire, 2018], de manière encore plus criante pour ce dernier, sont bel et bien l'œuvre de deux organismes, de deux entreprises privées à caractère lucratif, le Cambridge English Learning Assessment et la Fondation Eurocentres. Les auteurs, ceux dont on trouve les noms dans les remerciements mais pas sur la couverture, en sont tous les employés : les paternités ne pourraient pas être plus claires. Que, dans ce contexte, leurs employeurs privés y trouvent leur compte n'a rien d'étonnant. Que l'on prétende sur ces bases construire des politiques linguistiques éducatives publiques l'est beaucoup plus. [...]

Derrière ce dispositif, c'est tout le processus de l'expertise qui est à remettre en question : la procédure de choix des experts, la construction du cadre de leur mission, le mode de travail par compilation dans le cadre d'un entre-soi soigneusement entretenu ; en amont, c'est même la mission confiée à la l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe qui doit être contestée : quel mandat, quel projet politique réel ? (p. 295)

Dans le même ouvrage, j'explique pourquoi les échelles de compétence du *CECRL* proposent « des descripteurs en réalité impossibles à utiliser par les enseignants eux-mêmes » (chap. 1.3.4.4, p. 57), et qu'il y a là de la part des auteurs « une supercherie et un stratagème » (titre du chap. 1.3.4.7, p. 74) :

Il s'agit en fait pour eux de promouvoir leurs propres certifications auprès [des] enseignants, et auprès des cadres et décideurs des systèmes scolaires, tout en s'assurant de leur incapacité à les concurrencer. Cette incapacité ne peut que convaincre finalement les responsables éducatifs, les décideurs politiques de leur pays, voire, au bout du compte, les enseignants eux-mêmes, que la seule décision raisonnable est de charger ces organismes de la certification de leurs élèves parallèlement aux examens nationaux, et sans doute ensuite en remplacement de ces examens, ces seules certifications pouvant en outre se prévaloir d'une reconnaissance internationale. (pp. 74-75).

C'est bien ce qui est en train de se passer dans l'enseignement scolaire des langues en France. Or les évaluations certificatives provoquent en amont des effets très importants. Dans son ouvrage de 2012, Bruno Maurer écrivait déjà :

La réorientation des systèmes éducatifs s'opère progressivement, sans aucun débat. Si tous les systèmes nationaux doivent effectivement devenir « plurilingues et interculturels », alors que ce soit au terme de débats nationaux clairement posés où seront mis dans la balance les effets en termes de conception de la citoyenneté, de mutation de la place de l'école, de marchandisation de l'enseignement des langues ou de conception du métier d'enseignant. Au lieu de cette démarche, on introduit progressivement, par petites touches, des mesures élaborées sans légitimité politique et qui dénaturent progressivement les systèmes. (p. 153)

Et il accusait les auteurs du CECRL de « Développer le sentiment de citoyenneté pour contrebalancer le déficit de citoyenneté » (titre du chapitre 3.2.2, p. 117).

Pour conclure ce chapitre, je me contenterai de reproduire les références d'un ouvrage publié par le COE en 2015 :

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, **Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation**, DGII : **Direction générale de la démocratie**, Conseil de l'Europe, 2015, 72 p.

Je souligne : les auteurs de cette étude n'en sont pas responsables, mais les titres des services du COE responsables de leur publication sont particulièrement malheureux, qui suggèrent plus les décisions d'une bureaucratie autoritaire que la formation à la citoyenneté démocratique et participative...

2. Le CECRL : un contre-modèle de « didactique citoyenne »

Je définirai ici la « didactique citoyenne » comme l'ensemble des mises en œuvre du processus d'enseignement-apprentissage-usage par l'enseignant et les apprenants conduisant leur projet commun en tant que citoyens autonomes et responsables.

On trouve déjà dans la synthèse de Friederike Delouis 2008 deux passages qui relèvent les critiques sur ce point des didacticiens germanophones lors de leur colloque de 2002, le premier concernant les apprenants, le second les enseignants :

L'un des chercheurs regrette que le CECRL traite trop peu de l'apprenant en tant qu'individu ; la difficulté d'une performance linguistique est vue comme inhérente à la tâche, sans lien quelconque avec les capacités de l'individu qui la produit (Abel : 11). Les différences intellectuelles entre les élèves ne sont pas prises en compte en tant que préconditions de l'apprentissage. Notamment les niveaux B2 et surtout C ne pourraient pas être atteints par bon nombre d'apprenants et même par des locuteurs natifs, pense Barkowski. Trop souvent, l'élève est seulement perçu dans sa dimension cognitive, sur le modèle d'un ordinateur qui assimile et reproduit des données. De surcroît, le Cadre ne contient rien sur les « langues de l'apprenant » ou « interlangues », ni sur les stratégies d'apprentissage ou les hypothèses testées par l'apprenant. (p. 26) [...]

Dérives possibles

[...] Il serait fatal que le CECRL empêche les initiatives et entrave l'espace de liberté des enseignants, remarque Abel. Les descripteurs, pense-t-on, auront obligatoirement des effets multiples sur l'apprentissage et l'enseignement ; peut-on éviter le danger d'une situation où les programmes et les manuels seront majoritairement dominés par un souci de niveau et par les descripteurs qui leur sont associés ? (p. 29)

On ne peut que constater la pertinence de ces critiques, et le fait que cette dérive s'est effectivement produite, tout autant que celle, relevée plus haut, de « l'instrumentalisation économique des langues et de leur apprentissage ». Il ne s'agissait pas à proprement parler d'un « danger », d'ailleurs, mais d'une logique inscrite dans le document lui-même : la seule préoccupation réelle des auteurs, en effet, est de promouvoir leur modèle d'évaluation certificative. Or on ne se préoccupe dans ce type d'évaluation, de par sa nature et sa fonction, que des résultats, des **produits** de l'enseignement-apprentissage-usage, sans prendre en compte le **processus** correspondant dans lequel ont été précédemment impliqués les apprenants et les enseignants avec leurs cultures, leurs expériences, leur personnalité, ou encore, comme il est dit à la fin de la première citation ci-dessus, avec leurs propres langues et leurs propres stratégies d'apprentissage.

Dans le passage suivant, les auteurs du *CECRL* semblent faire appel à la participation démocratique des enseignants :

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à une l'acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante.
(p. 110)

L'invitation « *Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que...* » trahit clairement la posture dominante, et quelque peu condescendante, des auteurs par rapport aux enseignants. Et quelle sincérité peut-on par ailleurs accorder à leur invitation, alors que leur texte est publié par les éditions Didier dans un volume dont la quatrième de couverture commence par les lignes suivantes ? :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes.

Ce à quoi invitent ces lignes, ce n'est pas à un débat, mais à une pure et simple **application** des orientations de ce texte par les enseignants.

L'applicationnisme est un moyen constamment utilisé au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures (DLC) pour déposséder les enseignants de leur autonomie et responsabilité professionnelles. L'applicationnisme est aussi un réductionnisme, qui ne permet pas aux enseignants de prendre vraiment en compte de la complexité à laquelle sont constamment confrontés dans leurs classes. Avec la frustration, voire la mauvaise conscience des enseignants, l'applicationnisme alimente enfin l'autoritarisme institutionnel : recommander plus ou moins fortement une pratique implique toujours d'en écarter au moins une autre.

On peut repérer dans l'histoire de la DLC les différentes formes suivantes de réductionnisme, qui fonctionnent souvent en se combinant les unes aux autres :

- le *réductionnisme méthodologique*, successivement généré au cours de l'histoire par chacune des méthodologies constituées, qui se voulaient toutes exclusives ;
- le *réductionnisme scientifique*, de type linguistique, dans ladite « Linguistique appliquée », ou cognitif, avec aujourd'hui les promoteurs d'un enseignement basé sur les « découvertes » des neurosciences ;
- le *réductionnisme technologique*, basé sur un supposé déterminisme technologique ;
- le *réductionnisme pratique*, fondé sur un ensemble de pratiques considérées comme « les bonnes pratiques » (*the best practices*).

Plus on veut prendre du pouvoir sur les enseignants, et plus nombreux sont les applicationnismes que l'on convoque en même temps. Pour en faire ici l'expérience, j'invente un énoncé *ad hoc* qui les réunit tous :

L'approche que nous proposons dans ce cours réunit toutes les bonnes pratiques dont l'efficacité, démontrée sur le terrain par l'expérience de nombreux enseignants, repose sur le fait qu'elles mettent en cohérence et en synergie toutes les potentialités des nouvelles technologies de manière à faire travailler les différentes zones de traitement de la langue dans le cerveau.

Peut-on imaginer argumentation plus « convaincante », ou en tout cas qui laisse moins d'ouverture sur un débat dans lequel les enseignants pourraient faire valoir leur propre expérience professionnelle ?

Les auteurs du *CECRL* ne peuvent se réclamer d'aucun de ces applicationnismes : ils affirment à plusieurs reprises ne pas vouloir imposer quelque méthodologie ou bonne pratique que ce soit, et leurs allusions sont rares et vagues à ce qu'ils appellent, en page 11, « l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication ». Quant à l'applicationnisme scientifique, voilà ce qu'ils écrivent dans différents passages de leur texte :

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

*Un travail récent sur les universaux n'a **pas encore** produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues.* (p. 87)

*En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, **à ce jour**, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif.* (p. 89)

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils ?

6.2.2.1. **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 [...]. D'autres pensent que [...] À l'opposé, certains considèrent que [...]. 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)

Je souligne : comme on le voit, les auteurs du *CECRL* n'admettent l'éclectisme des enseignants que dans la mesure où ils considèrent que les recherches ne sont malheureusement pas encore assez avancées pour leur imposer la méthode unique, qui serait la méthode « scientifique »².

Mais ces auteurs inaugurent une nouvelle forme d'applicationnisme plus pernicieuse que les précédentes, et que l'on peut appeler « idéologique » en référence au titre de l'ouvrage de 2012 de Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*³. Le passage suivant du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* de 2007 en est une parfaite illustration :

*Le plurilinguisme et l'éducation plurilingue n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble*⁴. (p. 18)

Dans le titre de l'un des chapitres de son ouvrage de 2012, Bruno Maurer annonce qu'il va y développer une critique qui me semble très juste : « Quand l'Europe dissout l'enseignement des langues dans l'éducation plurilingue et interculturelle » (chapitre 1.2. p. 17). Il la reprend dans la conclusion de son ouvrage sous la forme de questions d'interpellation :

² La traductrice française a rajouté dans le premier passage cité « actuellement » (« la théorie et la recherche **actuellement** disponibles »), qui n'apparaît pas dans l'original anglais : "The description [of competencies levels] also needs to be based on theories of language competence. This is difficult to achieve because the available theory and research is inadequate to provide a basis for such a description." (p. 21)

³ On pourrait tout aussi bien parler, comme le fait Emmanuel Antier dans un article de 2018 (§26), d'« applicationnisme politique ». Pour une reprise disponible en ligne des principales idées que B. Maurer expose dans son ouvrage de 2012, cf. Maurer 2015.

⁴ Je reviendrai plus avant sur cette réduction de la problématique sociale au « vivre ensemble ».

Peut-on admettre sans débat que plus on affirme le rôle central des langues, moins on les enseigne réellement ? Partant, est-il admissible de focaliser l'ensemble de la recherche sur les compétences interculturelles, les savoir-être, au détriment des compétences linguistiques, les savoirs, et des compétences de communication, les savoir-faire ? (p. 152)

Ce n'est pas seulement l'ensemble de la recherche en DLC, mais l'ensemble de l'enseignement qui subit ce déplacement de focalisation. Or les enseignants de langues sont d'abord des spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue : leur enlever cet objectif en ne leur fixant qu'une finalité éducative, c'est tout simplement les priver de ce sur quoi se fonde leur autonomie et leur responsabilité professionnelles.

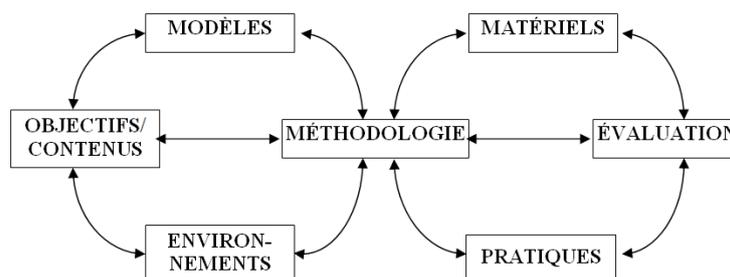
Dans un article de 2006 intitulé « Le CECR et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », je justifiais ainsi ma critique de l'abandon de la question méthodologique par les auteurs du CECRL :

Contrairement aux finalités, aux objectifs et aux contenus, qui relèvent en grande partie des prérogatives institutionnelles, ce sont bien les questions méthodologiques qui constituent en effet le cœur du métier des enseignants de langues. (p. 6)

Mais bien avant moi, en 1985, le didacticien suisse René Richerich avait souligné l'importance de la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la langue en tant que domaine commun de mise en œuvre de l'autonomie et de la responsabilité tant des enseignants que des apprenants :

Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double: d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage. (p. 13)

Cette centralité des questions méthodologiques se retrouve dans la modélisation du champ de la didactique que je propose depuis longtemps dans mes travaux :



La perspective didactique consiste à questionner constamment les questions méthodologiques elles-mêmes (autrement dit, à les problématiser) à partir de l'ensemble des positionnements extra-méthodologiques représentés sur ce schéma, sans donner la priorité à aucun d'eux dans les réponses, ce qui ferait tomber inévitablement dans le réductionnisme. L'applicationnisme méthodologique apparaît lorsque la méthodologie utilisée n'est plus questionnée, parce qu'on se réclame de sa seule cohérence. L'applicationnisme scientifique s'opère à partir d'un ou de plusieurs « MODÈLES » (il s'agit des modèles théoriques) ; l'applicationnisme technologique à partir de « MATÉRIELS » ; et l'applicationnisme des bonnes pratiques à partir de « PRATIQUES ». Une autre forme de réductionnisme, à partir des ENVIRONNEMENTS, a été systématiquement opérée par toutes les méthodologies lors de leur élaboration initiale : elles se

sont toujours construites au départ, en effet, en référence à un public précis et aux débuts de l'apprentissage (cf. Puren 1998c).

Dans l'applicationnisme idéologique de l'UPL du COE, on neutralise l'ensemble de ce champ de réflexion et de conception didactiques au profit d'un élément de nature « méta-didactique » (« didactologique », dans la terminologie que j'utilise), en l'occurrence une finalité.

Les finalités ont toute légitimité à intervenir dans le champ didactique : en tant que positionnement éthique, elles constituent même, avec les positionnements idéologique et épistémologique, les trois principaux éléments de la perspective didactologique. Mais cette perspective doit en permanence, pour ne pas perdre de vue la complexité de la discipline, être mise en récursivité avec les deux autres perspectives constitutives de la discipline, à savoir les perspectives méthodologique et didactique (cf. par ex. Puren 1994a pour une approche historique, 1999a pour le fonctionnement actuel).

Les deux autres positionnements métaméthodologiques du champ didactique ont donné lieu eux aussi en DLC à des dérives réductionnistes :

– ÉVALUATION : c'est le cas lorsque l'enseignement est fortement influencé par les tests de langue, voire se réduit à la préparation de ces tests (*Teaching to the test*).

– OBJECTIFS-CONTENUS : c'est le cas lorsque l'enseignement est fortement influencé par des contenus langagiers prédéterminés, comme dans les cours dits de « langue sur objectif spécifique » qui se basent sur « l'analyse préalable des besoins langagiers » : par exemple les cours de FOS (Français sur objectif spécifique) et de FOU (Français sur objectif universitaire). Une version de ce mode de réductionnisme est bien connue en pédagogie générale, qui a sévi dans les années 1980, et qu'on appelle précisément la « pédagogie par objectifs ». Couplée avec la grammaire notionnelle-fonctionnelle, elle a donné lieu dans certains pays à des programmes de langue constitués uniquement de listes de notions et fonctions langagières.

Le CECRL correspond à une version forte du réductionnisme puisque les auteurs proposent de combiner les deux réductionnismes ci-dessus dans une évaluation par objectifs de compétence prédéfinis. Ils privent ainsi les enseignants d'un domaine décisif de leur responsabilité partagée avec les élèves, celle de la régulation conjointe du processus d'enseignement-apprentissage-usage.

Ce CECRL est un document décidément très riche : j'y découvre à chaque relecture une bonne raison supplémentaire de le critiquer, et de m'étonner qu'on soit si peu de didacticiens à le faire. Voici ce qu'on peut y lire en page 20 de la version française :

Les efforts d'apprentissage relatifs à ces objectifs [généraux d'apprentissage] et à ces unités [d'apprentissage] doivent aussi se placer sur cette ligne verticale de progrès, c'est-à-dire être évalués en fonction de la compétence acquise. (COE 2001, CECRL p. 20)

On comprendrait à la limite « les résultats des efforts », même si ce n'est assurément pas le meilleur moyen d'encourager les efforts des apprenants. Mais penser que les échelles de compétence permettent d'évaluer les efforts d'apprentissage eux-mêmes est une pure aberration logique et pédagogique. Je me suis dit qu'il s'agissait peut-être d'une des nombreuses erreurs de traduction de l'original anglais, mais la version française y est fidèle : "*Learning efforts in relation to those objectives and those units need also to be situated on this vertical dimension of progress, i.e. assessed in relation to gains in proficiency*"⁵. (COE 2001, CFERL p. 16)

⁵ L'original anglais laisse encore moins de doutes : les efforts d'apprentissage sont évalués. en fonction des « gains de compétence » (*gains in proficiency*). Il est possible que la traductrice française ait voulu occulter ou du moins réduire l'énormité de l'affirmation... ou qu'elle n'ait pas pu la comprendre.

Les auteurs du *CECRL* opèrent en particulier une réduction extrême de la grande complexité de la problématique de l'évaluation en milieu scolaire, telle que j'ai pu la décrire dans un article de 2001 intitulé « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues » (Puren 2001b), et dont j'ai pu en proposer la gestion dans l'ouvrage Maurer et Puren 2019, dans la 4^e partie intitulée « Pour une autre évaluation, l'évaluation intégrée ». Cette réduction de la problématique de l'évaluation dans le *CECRL* provoque inmanquablement une réduction de la problématique didactique dans son ensemble, puisque le modèle d'évaluation qu'ils proposent est une évaluation certificative conçue indépendamment de tout processus d'enseignement-apprentissage.

3. Alternatives disponibles à la « vision » de l'enseignement des langues et des cultures » des auteurs du CECRL

Je reprendrai successivement les deux éléments de la « vision » de l'enseignement des langues proposée par les experts du l'UPL du COE, l' « éducation plurilingue et interculturelle » et l' « éducation à citoyenneté démocratique ».

3.1. L'« éducation plurilingue et interculturelle »

– En ce qui concerne l'« éducation plurilingue », je renvoie à toute la 5^e partie de l'ouvrage commun de 2019, rédigée par Bruno Maurer, qui s'intitule significativement « Vers une **méthodologie** plurilingue intégrée » (je souligne). Il s'y oppose en effet à la conception de l'UPL du COE, selon laquelle « l'éducation plurilingue n'[a] pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues » (cf. *supra* les lignes extraites du *Guide pour l'élaboration des politiques en Europe* de 2007) :

La proposition de « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) que nous faisons dans les lignes qui suivent prend réellement en compte au moins deux langues dans la manière d'enseigner et dans la réflexion sur la manière de les apprendre et de les enseigner. (p. 238)

B. Maurer ne présente cette MPI que par ses principes généraux et quelques exemples concrets, parce que – et c'est la conséquence qui m'intéresse directement ici – sa mise en œuvre ne peut forcément être que contextuelle et diversifiée, en particulier puisqu'elle va dépendre de la nature de la L1 et de son fonctionnement par rapport à la L2, et qu'elle ne peut être conçue et mise en œuvre que sous la responsabilité des didacticiens locaux et des enseignants de terrain :

À l'opposé du CECR qui prétend indûment qu'un Cadre unique pour l'enseignement indifférencié de toutes les langues est possible, nous posons les limites de pertinence et de mise en œuvre de la MPI en fonction des publics concernés, des objectifs d'enseignement, des traditions didactiques et des environnements d'enseignement-apprentissage. Ces limites conduisent à une approche « pluriméthodologique » qui peut, au moyen d'un éclectisme raisonné, répondre à la gestion complexe cohérente des processus d'enseignement-apprentissage des différentes langues, à partir d'un accord sur de grands principes communs fondés sur des connaissances partagées relatives à la manière dont les langues s'apprennent. (p. 287)

– En ce qui concerne l'« éducation interculturelle », je renvoie à mon « Modèle complexe de la compétence culturelle : composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles » (Puren 2011j), et à l'utilisation que j'en ai faite depuis dans différentes publications (cf. sur mon site la rubrique bibliographique « Culture – Compétence culturelle »⁶) : ce sont toutes ces composantes de la compétence culturelle qui doivent désormais être prises en compte en didactique des langues-cultures. Les auteurs du *CECRL* de 2001 avaient ajouté logiquement à la compétence interculturelle de l'approche communicative la « compétence pluriculturelle », pour prendre en compte la nouvelle « Europe plurilingue et pluriculturelle » (p. 6). Ils n'avaient toutefois pas tiré la conséquence de leur nouvel objectif de formation d'un « acteur social » en langue-culture

⁶ www.christianpuren.com/bibliographies/culture-compétence-culturelle/.

étrangère, à savoir une compétence « co-culturelle » dans le sens de capacité à adopter ou créer avec l'autre, pour agir avec lui, un ensemble de conceptions partagées de l'action commune.

Au cours des années 2005, les experts de l'UPL du COE ont même réduit à nouveau la problématique culturelle au seul « interculturel », comme on le voit dans l'appellation de leur projet d'« éducation plurilingue et interculturelle ».

3.2. L'éducation à la citoyenneté démocratique

Les experts de l'UPL du COE ne prennent donc toujours pas en compte dans leur projet éducatif non seulement le « faire ensemble » du travail collectif, mais même le « faire société ensemble » pourtant indispensable dans une citoyenneté partagée. Nous avons vu plus haut, dans la citation du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* de 2007, que l'objet de l'éducation plurilingue se réduisait pour eux au « vivre ensemble » (p. 18).

On retrouve la même thématique du « vivre ensemble », avec ses valeurs spécifiques, dans la question programmatique suivante posée par les auteurs du texte d'orientation du présent colloque d'Arras :

*Comment le système éducatif d'un pays, ou d'une région, doit-il s'ajuster pour répondre aux besoins des apprenants et promouvoir un enseignement de langues qui garantisse la formation de citoyens respectueux des Droits de l'homme, des libertés fondamentales, et qui observe également des valeurs telles que **la tolérance, l'égalité, le respect et le vivre-ensemble** ? (je souligne).*

Or de plus en plus de philosophes, sociologues et pédagogues jugent ce « vivre ensemble » insuffisant pour relever collectivement les défis que posent les sociétés actuelles et le projet scolaire d'éducation à la citoyenneté. Dans un dossier pourtant intitulé « Vivre ensemble » du numéro de janvier 2018 de la revue *Le Courrier de l'Atlas*, le politologue et sociologue Vincent Geisser, chargé de recherche au CNRS et à l'IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman) dénonce :

[Le vivre ensemble] est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus notre incapacité à agir ensemble. [...] À titre personnel, la notion d'« en commun » me paraît plus pertinente, [c'est-à-dire] la défense de valeurs communes et le « faire-ensemble » (p. 28)

La critique de cette réduction au « vivre ensemble » dans le système scolaire français est tout aussi ferme de la part du pédagogue Philippe Meirieu, qui déclare en 2012 sur le site du Café pédagogique :

Dans cette situation de désagrégation du collectif, l'injonction à la formation à la « citoyenneté » et au « vivre ensemble » ne porte guère... car le « vivre ensemble » n'est qu'illusion ou régression fusionnelle tant qu'il ne s'articule pas – comme toute la tradition de l'Éducation populaire l'a montré et répété – sur un « faire ensemble ».

La conception française de la société est très exigeante, parce qu'elle considère les citoyens comme des individus autonomes et responsables qui « font société » avec tous les autres, c'est-à-dire qui participent activement avec eux au même projet de société. La grande nouveauté de la perspective actionnelle en didactique des langues, c'est que sa pédagogie de référence est une pédagogie bien connue, la pédagogie de projet, qui se donne précisément comme finalité première la formation d'un citoyen, avec comme principe fondamental l'idée que la meilleure manière de former les élèves à la citoyenneté est de leur demander d'agir dans leur micro-société classe comme de véritables citoyens engagés avec leur enseignant dans un projet commun : en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, dans un projet d'enseignement-apprentissage-usage d'une langue-culture. « Faire classe » est donc un enjeu partagé entre l'enseignant et ses élèves, dans le sens où on entend « faire société », et dans le sens où les élèves doivent devenir de plus en plus autonomes et responsables dans leur apprentissage. Dans

la perspective actionnelle, contrairement à la conception des experts de l'UPL du COE, l'éducation citoyenne est donc indissociable d'un « faire ensemble », et ce « faire ensemble » ne peut être que l'enseignement-apprentissage-usage effectif d'une langue culture.

C'est sans doute l'influence des anglo-saxons dans la rédaction de la première version – anglaise – du *CECRL*, qui explique en partie l'absence de prise en compte du « faire société ensemble » dans ce texte, qui introduit pourtant par ailleurs dans l'enseignement-apprentissage des langues la finalité de formation d'un « acteur social ». Le « faire ensemble », en effet, n'a pas dans la philosophie politique anglo-saxonne la place qu'il occupe dans la philosophie politique française : l'idéal des sociétés multiculturelles se limite à la coexistence harmonieuse de communautés diverses. On retrouve cette différence dans les deux langues elles-mêmes : le titre du numéro des *Cahiers de recherche du GIRSEF*⁷, le n° 110, septembre 2017, « **Faire société** » dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? » a ainsi été traduit dans la version anglaise (n° 111 de la revue, même date) par "**Living together** in an uncertain world. What role for the school?" (je souligne).

La perspective actionnelle, qui est une perspective de l'action sociale, étant donné sa pédagogie de référence naturelle, la pédagogie de projet, considère la classe comme une micro-société à part entière. Dans le cas de l'enseignement-apprentissage-usage d'une langue-culture étrangère, l'homologie est parfaite, puisque l'enjeu est de former un acteur social agissant en langue-culture étrangère dans une société multilingue et multiculturelle, et que précisément la salle de classe est un milieu multilingue (on doit y gérer au moins la L1 et la L2) et multiculturel : il s'y trouve au moins la culture d'enseignement et les multiples cultures d'apprentissage produites par les personnalités, profils cognitifs, motivations, expériences et stratégies individuelles d'apprentissage. Comme je l'ai noté à plusieurs reprises dans mes travaux, et encore dans un récent essai sur la médiation (Puren 2019b) :

en exploitant l'homologie entre la micro-société classe et la société extérieure, on peut considérer et faire fonctionner la classe de langue comme un « incubateur co-culturel », i.e. de culture d'action sociale, c'est-à-dire un lieu et un temps où les élèves, de manière intensive et sécurisée parce que médiée par l'enseignant, ont l'opportunité de s'entraîner à des compétences qui leur seront nécessaires plus tard tant dans leur vie professionnelle que citoyenne : s'adapter à d'autres manières de travailler, travailler en groupes, affronter l'inconnu, l'incertitude et la complexité, apprendre de ses erreurs et des erreurs des autres, produire en exploitant au maximum des moyens limités, concevoir et conduire des projets collectifs, s'auto-évaluer individuellement et collectivement, etc. Le professeur de langue-culture peut alors revendiquer pleinement un rôle d'éducateur dans l'enseignement scolaire, et de formateur dans l'enseignement professionnel (p. 59)

Les projets pédagogiques, parce que ce sont des actions sociales, donc complexes, sont susceptibles de mobiliser toutes les matrices méthodologiques disponibles (cf. Puren 073), en d'autres termes de demander ce que l'on peut appeler une « approche pluriméthodologique » (cf. Puren 2020f, 2022g). Dans un document de travail (Puren 053), j'ai proposé un T.P. et son corrigé qui porte sur un projet présenté par un enseignant de FLE lors des XII^e SEDIFRALE (Rio de Janeiro, juin 2001). Ce projet avait une dimension citoyenne marquée, puisqu'il consistait, pour des élèves de classe terminale en FLE du centre-ville d'une capitale sudaméricaine, à aller lire à la fin de l'année leurs traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale. Le T.P. proposé consiste à pointer, pour chacun des six grands types différents d'activité que devront pour cela réaliser ces élèves, les matrices méthodologiques qu'ils devront mettre en œuvre. On pourra faire l'exercice, ou consulter directement le corrigé proposé, qui montre que toutes les matrices méthodologiques ont dû être mobilisées successivement au cours de la réalisation de ce projet, certaines, parfois, en combinaison avec d'autres.

⁷ Revue du GIRSEF, Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation de l'Université catholique de Louvain, <https://uclouvain.be/fr/chercher/girsef/les-cahiers-du-girsef.html>.

Conclusion

Je conclurai en m'appuyant, comme lors de ma conférence, sur deux tableaux. Le projet éducatif national est décliné par le Ministère de l'Éducation nationale (France) dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015), sous la forme d'une série d'objectifs dont l'ensemble est présenté comme « une référence centrale pour le travail de tous les enseignants et acteurs du système éducatif » (p. 44). Si l'on reprend un à un ces objectifs et qu'on les met en regard avec les différentes configurations didactiques actuellement disponibles en DLC, on constate immédiatement l'existence de fortes correspondances binaires⁸ :

Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ...	Configuration correspondante en DLC
– « ...ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde. »	méthodologie active
– « ...favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. »	approche communicative-interculturelle
– « ... fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté. »	méthodologies plurilingues (et pluriculturelles)
– « ... donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable. »	perspective actionnelle (et sa pédagogie de projet)

Par ailleurs, les différentes composantes de la compétence culturelle privilégiées dans chacune de ces matrices méthodologiques peuvent être reprises en ce qui concerne les cultures d'enseignement-apprentissage. Elles permettent de modéliser de cette manière (voir tableau ci-dessous) ce qu'on peut appeler « les composantes de la compétence de gestion complexe de la variation méthodologique par l'enseignant et les apprenants »⁹ :

	COMPOSANTE
1. Connaissance des différentes cultures didactiques (avec les méthodologies correspondantes), à commencer par celle de ses apprenants	métaculturelle
2. Capacité à se distancier de sa propre méthodologie, ou de celle de sa formation initiale, ou celle de son manuel. Intérêt et respect pour les autres méthodologies (en particulier celles de ses apprenants)	interculturelle
3. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques différents en « variation pédagogique » (à tous ses apprenants, successivement) ou en « différenciation pédagogique » (simultanément à différents apprenants ou groupes d'apprenants).	multiculturelle
4. Capacité à construire des dispositifs méthodologiques combinant de manière cohérente des méthodologies différentes de manière à produire entre elles des effets de synergie	pluriculturelle
5. Capacité à construire avec les apprenants une culture commune d'enseignement-apprentissage-usage	co-culturelle
6. Capacité à appliquer les grands principes actuellement reconnus en pédagogie scolaire : homologie entre l'action sociale visée et l'action scolaire privilégiée, pédagogie active, enseignement explicite, apprentissage réflexif, autonomisation et responsabilisation des apprenants.	transculturelle

⁸ Première publication dans Puren 2019b, chap. 3.1.1. « La médiation éducative », pp. 44-45.

⁹ Première publication dans Puren 2022g, diapositive finale n° 49.

Étant donné le niveau d'autonomie requis des élèves en pédagogie de projet, cette gestion pluriméthodologique ne peut être réalisée que dans le cadre d'une concertation permanente entre eux et leur enseignant. Pour assurer en classe la formation à la citoyenneté démocratique, comme le souhaite le COE, l'enseignement des langues ne doit pas être « dissout » (pour reprendre l'expression de B. Maurer cité *supra*) dans l'éducation plurilingue et interculturelle : c'est au contraire au cœur de la réflexion et de l'intervention didactiques, dans la gestion et la mise en œuvre commune des différents choix méthodologiques possibles, que peut le mieux se réaliser concrètement la formation des élèves à l'autonomisation et à la responsabilisation citoyennes.

Bibliographie

ANTIER Emmanuel. 2018. « La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives », *LIDIL, revue de linguistique et de didactique des langues* n° 57, <https://doi.org/10.4000/lidil.4832>.

COE. 2001. CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [CECRL] Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 p., <https://rm.coe.int/1680459f97>.

– 2007. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*,

<https://rm.coe.int/16802fc3ab#:~:text=Le%20Guide%20pour%20l'%C3%A9laboration>
((dernière consultation 06 02 2023])

– 2011. *École, collectivité, université: des partenariats pour une démocratie durable. L'éducation à la citoyenneté démocratique en Europe et aux États-Unis*,

<https://book.coe.int/fr/droits-de-l-homme-citoyennete-democratique-et-interculturalisme/4773-ecole-collectivite-universite-des-partenariats-pour-une-democratie-durable-l-education-a-la-citoyennete-democratique-en-europe-et-aux-etats-unis.html>.

– 2022 12 17 (dernière consultation) Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform>.

– 2022 12 18 (dernière consultation) *Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*, <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

COSTE Daniel, CAVALLI Marisa. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des Politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, DGI : Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe, 2015, 72 p., <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.

FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues modernes* n° 2, avril-mai-juin, pp. 19-31, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4878. Synthèse des actes du Colloque de Tübingen en 2002 : BAUSCH Karl-Richard *et al.* (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [« Le Cadre européen commun de référence pour les langues en débat. Actes du XX^e Colloque de printemps pour la recherche sur l'enseignement des langues étrangères », Tübingen : Narr, 2003.]

GEISSER Vincent. 2018. « Le "faire ensemble" me paraît plus pertinent », *Le Courrier de l'Atlas* n° 212, janvier, <https://www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-paraît-plus-pertinent--10333> (dernière consultation 2 février 2023).

MAURER Bruno. 2012. MAURER Bruno. 2012. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines,, 156 p. [Compte-rendu de lecture par Christian Puren : www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.]

– 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », p. 159-175 in : DEFAYS et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015* (Vol. 1), Bruxelles : EME & InterCommunications, 312 p. Disponible en ligne sur le site de l'ATILF : <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf> (dernière consultation 06 02 2023).

MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Éditions des archives contemporaines, 314 p., <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522> (version par parties séparées sur le site de l'éditeur), www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/ (volume complet).

MEIRIEU Philippe. 2012. « Refondation » : à quelles conditions ? ». Interview pour l'Expresso du Café pédagogique, 10 09 2012, <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2012/09/10092012Article634828568857530588.aspx>

MEN 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, France), *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm> (dernière consultation 2 janvier 2022).

PUREN C. 02 12 2023. « La didactique des langues-cultures, ou la problématique de l'enseignement-apprentissage-usage » [billet de blog]. <https://www.christianpuren.com/2023/12/04/la-didactique-des-langues-cultures-ou-la-probl%C3%A9matique-de-l-enseignement-apprentissage-usage/>.

– 052. « Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/ (version d'octobre 2022).

– 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (TP et corrigé) www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/ (version de novembre 2020).

– 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.

– 1994a. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept., pp. 13-23, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/.

– 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre, pp. 359-383, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.

– 1999a. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris: APLV, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/.

– 2001a. « Quelques considérations sur "la politique européenne de l'enseignement des langues" ». *Les Langues modernes* n° 3, juillet-août-septembre, pp. 4-12, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001j/.

– 2001b. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes* n° 2, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155.

– 2006. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35.

Christian PUREN, « Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique »

- 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Version longue de l'article publié pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle: composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.
- 2022g. « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/.

RICHTERICH René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette, 176 p.