

**NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE  
ET (NOUVELLES) TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES :  
QUELLES CONVERGENCES... ET QUELLES DIVERGENCES ?**

**TABLE DES MATIÈRES**

Résumé.....	2
Avant-propos .....	3
1. Introduction : le postulat de la convergence/divergence... et les autres.....	3
1) le déterminisme technologique.....	3
2) Le déterminisme social .....	3
3) Le déterminisme disciplinaire.....	3
4) La convergence / la divergence.....	3
5) La complexité .....	4
2. Bibliographie commentée.....	5
3. Un exemple historique de convergence donnée maximale : l'exercice structural de la méthodologie audio-orale américaine.....	8
1) Un facteur didactique structural .....	8
2) Un facteur didactique conjoncturel .....	8
3) Deux facteurs scientifiques.....	9
4) Un facteur idéologique .....	9
5) un facteur technologique.....	9
4. Un exemple historique de divergence donnée maximale .....	10
5. Convergences historiques actuelles entre la nouvelle perspective actionnelle et les (N)TE .	11
1) l'évolution didactique.....	12
2) l'évolution sociale.....	12
3) l'évolution idéologique .....	13
4) l'évolution des technologies / des usages des technologies .....	13
6. Convergences données entre implications de l'agir social en DLC et (N)TE .....	14
Convergence 1.....	14
Convergence 2.....	14
Convergence 3.....	14
Convergence 4.....	14
Convergence 5.....	15
Convergence 6.....	15
Convergence 7.....	15
Conclusion : quelques règles d'action pour de l'innovation durable.....	17
Bibliographie.....	18
Annexe .....	19

## Résumé

La question de la relation entre l'innovation technologique et l'innovation didactique peut être considérée à partir de plusieurs postulats : le déterminisme technologique, le déterminisme social, le déterminisme disciplinaire, la convergence/divergence, et enfin un postulat complexe prenant en compte la pertinence, à certains moments, de l'un et/ou l'autre de ces postulats.

Dans ce texte, j'ai choisi d'illustrer la pertinence du postulat de la convergence/divergence. D'un point de vue historique d'abord, avec un exemple de convergence maximale (l'exercice structural de la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60), et un exemple de divergence maximale (le laboratoire audio-actif dans les établissements scolaires français au cours des années 70). Puis dans l'actualité, où je constate une convergence très forte sur l'agir social entre l'évolution didactique – la nouvelle perspective actionnelle –, l'évolution sociale, l'évolution idéologique et enfin l'évolution des technologies et de leurs usages : il se s'agit plus actuellement de communication unilatérale, ni bilatérale (comme dans l'interaction communicative), ni même de la mutualisation de connaissances, mais de participation à des projets communs.

J'énumère enfin schématiquement une série de sept convergences que l'on peut d'ores et déjà constater entre les implications de cette nouvelle perspective actionnelle et les potentialités avérées des technologies éducatives disponibles.

La conviction qui sous-tend tout ce texte est que l'innovation « durable » (c'est-à-dire à la fois se généralisant et se maintenant dans la durée) n'est possible, au-delà des enthousiasmes individuels, du volontarisme institutionnel et autres expérimentations ponctuelles, que si, tout en tenant compte des divergences, on part des convergences existantes pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement-apprentissage intégrant dès sa conception-même les technologies éducatives disponibles.

## **Avant-propos**

Ce texte reprend l'ensemble des idées présentées lors de ma conférence au Colloque Cyber-Langues de Reims le 25 août 2009, l'essentiel de sa progression thématique, ainsi que des passages entiers des textes présentés au vidéoprojecteur à cette occasion. Mais il ne s'agit pas moins d'un article original rédigé *a posteriori*. Le titre même a été modifié de manière significative, puisque celui de ma conférence était le suivant : « Nouvelle perspective actionnelle et nouvelles technologies éducatives : quelles convergences ? » On aura compris qu'à la réflexion, sur cette question des relations entre didactique des langues-cultures et « nouvelles » technologies, il faut, comme je l'écris dans ma conclusion finale, tenir compte des convergences tout autant que des divergences.

Ce texte est publié simultanément sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>). Je remercie les responsables de Cyber-Langues d'avoir autorisé cette double publication.

## **1. Introduction : le postulat de la convergence/divergence... et les autres**

On peut aborder la problématique des « (Nouvelles) Technologies Éducatives » – (N)TE<sup>1</sup> – dans l'éducation en général et la didactique des langues-cultures en particulier à partir de cinq postulats différents portant sur les mécanismes que l'on considère à l'œuvre dans le fonctionnement des relations entre innovation technologique et innovation didactique :

### **1) le déterminisme technologique**

Les potentialités des innovations technologiques provoqueraient en elles-mêmes des effets mécaniques d'innovation didactique.

### **2) Le déterminisme social**

Les innovations technologiques ne se développeraient et/ou ne se diffuseraient que si elles correspondent à des demandes, attentes et besoins sociaux, en l'occurrence ceux des élèves et des enseignants ; en outre, ces utilisateurs se les approprieraient en imposant leurs propres usages, au besoin en les détournant à leur manière et à leur profit.

Certains spécialistes des sciences de l'éducation ou de la communication se limitent à ces deux grands postulats. Pour ma part, en tant que didacticien des langues-cultures, cela me paraît un peu court, et j'en ajoute 3 autres :

### **3) Le déterminisme disciplinaire**

Ce seraient les demandes, attentes et besoins apparus dans les différentes disciplines (la didactique des langues-cultures, par exemple) qui amèneraient leurs spécialistes (didacticiens, méthodologues, concepteurs de manuels, inspecteurs, formateurs et enseignants des langues-cultures) à promouvoir ou recourir à telle ou telle technologie de telle ou telle manière pour en réaliser telle ou telle potentialité.

### **4) La convergence / la divergence**

Il faudrait qu'il y ait « convergence » historique (on pourrait aussi parler de « conjonction », « rencontre », de « coïncidence » ou encore de « synergie ») entre les potentialités technolo-

---

<sup>1</sup> Je reviendrai dans la fin de ce texte sur ces parenthèses pour « nouvelles ».

giques, d'une part, et d'autre part les demandes, attentes et besoins sociaux et disciplinaires, pour qu'apparaisse de l'« innovation durable », c'est-à-dire une innovation qui se diffuse largement et se maintienne dans la durée. Si cette conjonction n'avait pas lieu ou, pire, s'il y avait divergence(s), il ne pourrait s'établir de relation durable entre une innovation didactique et une innovation technologique.

### **5) La complexité**

Ce dernier postulat peut être qualifié de « complexe » parce qu'il inclut tous les précédents en considérant que leurs mécanismes respectifs jouent de manière aussi différente qu'aléatoire : la présence des quatre types antérieurs de mécanisme serait constante, et suivant les cas, ce serait l'un ou l'autre d'entre eux qui s'imposerait, ou se combinerait (simultanément) et/ou encore s'articulerait (chronologiquement) avec un ou plusieurs autres.

Mes préférences épistémologiques personnelles m'orientent *a priori* sur ce postulat complexe<sup>2</sup> :

– Il me paraît difficile de ne pas suivre par exemple Pierre Lévy (1990) lorsqu'il affirme que l'invention de l'écriture puis de l'imprimerie ont eu des effets mécaniques sur le fonctionnement de l'intellect individuel et sur la vie intellectuelle collective. Bien des historiens ont ainsi pointé le rôle décisif joué par l'imprimerie dans l'émergence et le développement de la Réforme : le fait que chacun puisse désormais avoir accès à la Bible imprimée a permis le développement du concept de libre arbitre. Il s'agit là de déterminisme technologique.

– Il me paraît tout aussi difficile de ne pas suivre par exemple Bruno Latour (1995), sociologue des sciences et des techniques, lorsqu'il affirme que de très nombreuses technologies innovantes ont été abandonnées parce qu'elles n'ont pas rencontré leur public à leur moment, que le public s'approprie les technologies à sa manière et en détermine les usages, ou encore que le milieu de la recherche scientifique fonctionne comme une microsociété avec ses déterminismes et modes de fonctionnement spécifiques qui vont influencer sur la sélection et le développement des techniques. Il s'agit là de déterminisme social.

– Je donnerai plus avant un exemple à mon avis probant de déterminisme disciplinaire, et ce sera l'utilisation des laboratoires audio-actifs, dans les années 70, presque exclusivement utilisés à l'époque pour les exercices structuraux parce que c'était l'activité considérée comme la plus efficace en didactique des langues-cultures (DLC), alors même que les potentialités de ces laboratoires auraient permis des usages bien plus diversifiés, plus motivants et sans doute plus efficaces pour l'apprentissage.

On pourrait considérer que ce déterminisme disciplinaire n'est qu'une variante d'un déterminisme social fonctionnant au sein de la microsociété des spécialistes. Mais je considère pour ma part qu'une discipline se construit et fonctionne en partie selon sa propre logique interne, indépendamment de ses acteurs eux-mêmes : on le voit, en DLC, dans la succession historique de cohérences méthodologiques globales (les « méthodologies constituées » telle que la méthodologie directe du début du XX<sup>e</sup> siècle, la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970, ou encore l'approche communicative), qui ont à chaque fois tendu à s'imposer à tous les spécialistes en dépit (et aux dépens) de la diversité des environnements d'enseignement-apprentissage.<sup>3</sup>

– Enfin, il me paraît tout autant impossible de ne pas prendre en compte le postulat de la convergence, ainsi que le pendant de celle-ci, aussi constamment présent que l'autre face d'une monnaie, à savoir la divergence.<sup>4</sup> Je vais donner plus avant deux exemples historiques répon-

---

<sup>2</sup> Cela fait des années que je défends et illustre l'idée d'une nécessaire conception de ma discipline comme une « didactique complexe des langues-cultures ».

<sup>3</sup> Je retrouve la même idée dans le concept, développé par Edgard Morin (1991), de la « noosphère », dans laquelle les systèmes d'idées se développent de manière autonome et vivent leur vie propre.

<sup>4</sup> On a tendance à oublier cette autre partie du postulat, sans doute parce que les divergences entraînent des échecs dans l'innovation, et que, comme le dénonce Bruno Latour dans son ouvrage de 1995, on perçoit et on écrit spontanément l'histoire du point de vue des vainqueurs, et non des perdants...

dant à ce postulat en DLC, l'un de convergence et l'autre de divergence. Et c'est ensuite ce même postulat que j'illustrerai dans l'actualité, même si je pense, comme je l'ai dit plus haut, que le mécanisme correspondant n'est que l'un de ceux à l'œuvre dans les relations qui s'établissent ou non entre les innovations didactiques et les innovations technologiques.

## 2. Bibliographie commentée

Je me limiterai aux articles de référence de mon intervention qui sont en accès libre sur Internet.

– PUREN Christian. 2009a. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

J'utilise ici l'expression « technologies éducatives », et non celle de « technologies de l'information et de la communication (pour l'enseignement) », parce que je considère cette dernière expression comme relevant d'un paradigme dépassé, celui de l'« information-communication ». Dans le nouveau paradigme émergent, celui de l'« information-action », la communication n'est que l'une des multiples opérations sur l'information que doit réaliser un acteur social responsable (puisque dans le CECRL c'est lui qu'il s'agit désormais de former<sup>5</sup>). En amont de la communication, il doit par exemple déterminer ses besoins d'information, rechercher l'information, l'évaluer, la hiérarchiser, choisir non seulement le destinataire mais le moment de la communication ainsi que le format et le mode de transmission<sup>6</sup> ; en aval de la communication, il doit par exemple vérifier son utilisation par le destinataire, évaluer ses opérations d'amont, décider de supprimer ou de conserver l'information pour d'éventuelles utilisations postérieures, par lui et par d'autres.<sup>7</sup> À partir du moment où l'on se centre sur l'information dans une perspective d'action sociale, il n'y a plus aucune raison d'extraire l'opération de communication de l'ensemble du traitement de l'information pour lui attribuer un statut privilégié comme cela est fait dans l'expression « technologies de l'information et de la communication », alors même que c'est l'opération la plus aisée à réaliser mécaniquement, sans aucune réflexion, depuis la diffusion des technologies de la communication. Le test qui permet à chacun de constater s'il en est resté ou non au paradigme de la communication consiste à se demander s'il considère que la maîtrise de la communication intègre toutes les opérations en amont et en aval de l'opération de communication, ou s'il considère à l'inverse que la communication n'est que l'une des opérations parmi d'autres de la « maîtrise de l'information ».

– PUREN Christian. 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre, pp. 127-143.

Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.

Je montre dans cet article l'importance constante du facteur *idéologique* dans les convergences historiques qui ont provoqué les grandes évolutions en didactique des langues-cultures. Ce n'est que l'un des facteurs actuellement à l'œuvre, mais il a été décisif dans l'émergence actuelle de la « perspective actionnelle » en DLC, laquelle ne peut se comprendre que dans le cadre plus général d'un passage, dans de nombreux domaines de l'activité sociale, du paradigme de la communication au paradigme de l'action. Or, la seule manière de construire des relations cohérentes et durables entre les multiples et successives innovations technologiques

---

<sup>5</sup> Cf. p. 15 du *Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL)*, Paris : Didier, 2001.

<sup>6</sup> La liste n'est pas exhaustive : pensons, par exemple, à l'opération « demander un accusé-réception automatique » pour les courriels... et autres exigences de la « netiquette ».

<sup>7</sup> Je reviendrai plus avant sur ces différentes opérations en amont et en aval de la communication, au chapitre 5, « Convergence 4 », les différentes opérations du « cycle de maîtrise de l'information ».

et l'innovation didactique est de les articuler à ce nouveau paradigme : c'est l'idée que je défendrai en conclusion de ma présente intervention.

– PUREN Christian. 2009b. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».

Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.

Dans cet autre article, je développe ma conception de la nouvelle perspective actionnelle, la « perspective de l'agir social » (je lui réserverai désormais le sigle « PA »). C'est sur cet article – dont un chapitre, pp. 11-12, s'intitule « Agir avec les Nouvelles Technologies Éducatives » – que je m'appuierai pour énumérer les convergences données entre les implications de la « nouvelle perspective actionnelle » et les « (nouvelles) technologies éducatives ». Je parle, à propos des propositions des auteurs du *CECRL*, de « nouvelle » perspective actionnelle, parce qu'en fait chacune des méthodologies constituées a défini à son époque, pour se constituer en tant que cohérence méthodologique globale, une relation d'homologie maximale fin-moyen entre son agir d'usage de référence (ce que l'on voulait que les élèves soient capables de faire en société avec la langue étrangère) et son agir d'apprentissage de référence (ce que l'on faisait faire pour cela aux élèves en classe).<sup>8</sup>

Après avoir donné mon titre et mon résumé aux organisateurs de ce colloque Cyber-Langues 2009, je me suis rappelé et j'ai relu l'article suivant de Michèle Catroux :

– CATROUX Michèle. 2007. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? Lien vers l'article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article933>.

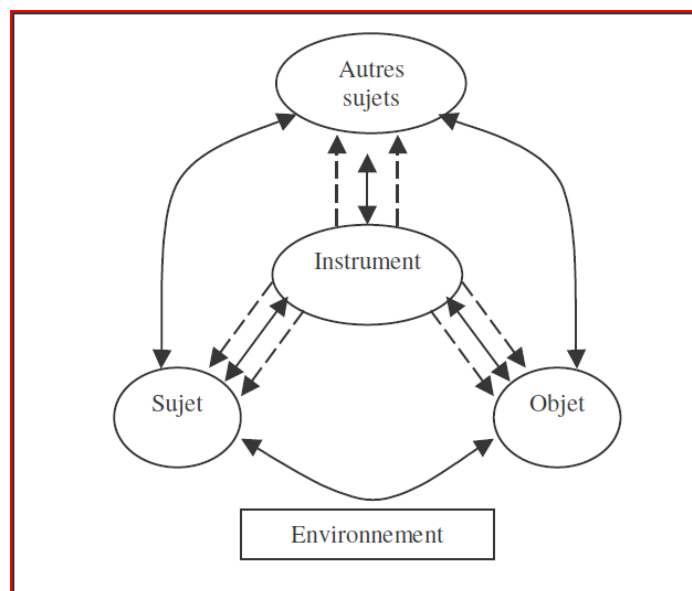
On le voit déjà à son titre : sa thématique est très proche de la mienne. Son titre semble limiter son champ à celui de la langue de spécialité, mais il concerne en réalité l'enseignement des langues étrangères en général. La thèse que Michèle Catroux y défend peut se résumer, me semble-t-il, de la manière suivante : Il existe actuellement en DLC une convergence sur la dimension sociale entre :

- 1) la nouvelle « perspective de l'agir social » : l'auteure reprend sur ce point mon interprétation de la nouvelle perspective actionnelle ébauchée dans le *CECRL* ;
- 2) la théorie socioconstructiviste de l'apprentissage, qui met l'accent sur l'importance de la médiation sociale dans la construction individuelle des connaissances ;
- 3) la conception systémique des outils technologiques (« instruments ») comme des médiateurs cognitifs d'apprentissage (relation sujet-objet) et des médiateurs sociaux (relation sujet-autres sujets).

Pour illustrer ce dernier point, M. Catroux fait appel à une modélisation intéressante de Pierre Rabardel (1995), le modèle S.A.C.I. (« Situations d'Activités Collectives Instrumentées ») :

---

<sup>8</sup> Je développe cette idée en particulier dans PUREN 2006b, pp. 37-40. Le principe de l'homologie fin-moyen est un principe transméthodologique, et son application l'une des rares constantes historiques en DLC. Dans l'approche communicative, par exemple, on enseigne aux élèves à communiquer plus tard en société principalement en les faisant communiquer entre eux en classe ; et les auteurs des manuels cherchant réellement à mettre en œuvre la nouvelle perspective actionnelle, celle de l'agir social, ont été naturellement amenés à y privilégier l'activité qui met l'élève en situation d'acteur social dans la classe elle-même, à savoir le « projet pédagogique » tels qu'il est conçu dans la dite « pédagogie du projet ».



Les limites théoriques de ce modèle se trouvent parfaitement représentées ici par les limites physiques du carré qui l'entoure. Ce modèle intègre certes, comme on le voit, le paramètre « environnement », mais il s'agit en réalité, comme le dit M. Catroux elle-même, de l'« environnement d'apprentissage », constitué par conséquent, si j'interprète correctement l'expression au vu du modèle, de l'ensemble des différents éléments de ce modèle et leurs relations. C'est-à-dire qu'il se limite à ce que j'appelle pour ma part le « dispositif », c'est-à-dire l'ensemble des paramètres choisis et « disposés » consciemment et rationnellement par les enseignants eux-mêmes aux fins d'apprentissage.

Je m'empresse de dire que l'approche de P. Rabardel, telle du moins qu'elle est reprise par M. Catroux, est parfaitement légitime, parce qu'effectivement le « dispositif » ainsi construit, comme les méthodologies constituées en DLC et la « noosphère » d'E. Morin (1991, cf. *supra* note 3), fonctionne en partie selon leur propre logique et produit ses propres effets structurels. J'ai choisi quant à moi, pour mon intervention à Cyber-Langues, de présenter les convergences repérables non au sein du dispositif didactique, mais dans l'environnement extérieur à la salle de classe, lequel intègre de ce fait de nombreux paramètres qui sont non pas « construits » (par les enseignants), mais « donnés » (ils ne peuvent ni les éliminer ni les choisir ni les modifier) ; non pas les *convergences construites*, donc, mais les *convergences données*. Et il se trouve que lorsqu'on élargit l'environnement au-delà du dispositif, la prise en compte des divergences qui peuvent y être à l'œuvre devient tout aussi nécessaire que celle des convergences.

Pour donner un exemple récent de prise en compte de ces « convergences données » par un collègue spécialiste des (N)TE, voici ce qu'écrit Alain Chaptal en 2007 :

*La culture enseignante est en pleine **concordance** avec les évolutions les plus récentes du web collaboratif. [...] Qu'on l'appelle web 2.0, web collaboratif ou « social networking » pour sacrifier à la mode, l'orientation présente en direction des usagers, enseignants (et élèves) créant des contenus et les partageant avec leurs pairs, rejoint les attentes profondes des éducateurs. Le vieux rêve des pionniers des technologies éducatives est en passe de devenir réalité ».* (je souligne )

On pourra ou non partager le degré d'optimisme de l'auteur...

### 3. Un exemple historique de convergence donnée maximale : l'exercice structural de la méthodologie audio-orale américaine

On ne peut expliquer la durabilité de ce type d'activité d'enseignement-apprentissage – son succès pendant une trentaine d'années ainsi que sa large diffusion : il n'a pu être importé non seulement dans la méthodologie audiovisuelle française (MAV), mais dans certains cours de la méthodologie active française<sup>9</sup> – que par la forte conjonction de multiples facteurs :

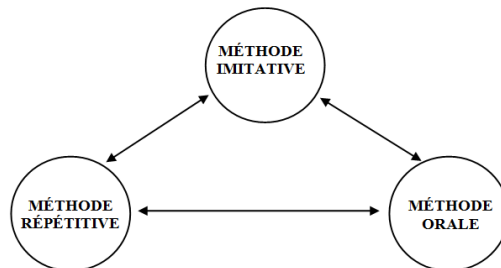
#### 1) Un facteur didactique structurel

C'est l'exigence incontournable de création d'automatismes au cours du processus d'apprentissage d'une langue, et donc, par application du principe d'homologie fins-moyens<sup>10</sup>, le recours à des exercices mécaniques intensifs. Cette exigence ne date pas des exercices structuraux de la méthodologie audio-orale (MAO) des années 1950-1960, comme on peut le voir dans cette citation d'un méthodologue à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle :

*Il faut, par des exercices multipliés de prononciation, revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il [l'élève] arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer, qu'un pianiste exercé n'a, pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier. (GIRARD 1884, p. 109)*

#### 2) Un facteur didactique conjoncturel

C'est l'extension à la grammaire, dans la MAO, du noyau dur de la *Army Method*, méthodologie de l'armée américaine mise au point à l'origine (dans les années 1940) pour l'enseignement à partir des dialogues de base fabriqués. Ce noyau dur peut se définir comme une combinaison des méthodes imitative, orale et répétitive<sup>11</sup>, et se représenter de la manière suivante :



Ce schéma représente simplement le fait que l'enseignant va privilégier toutes les activités qui amèneront les élèves à reprendre intensivement (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale). Dans la *Army Method*, ce noyau dur amène à concevoir l'unité didactique sur la base d'un dialogue fabriqué que les élèves apprennent d'abord par cœur pour arriver ensuite progressivement à recombinaison de ses formes linguistiques pour une expression de plus en plus personnelle.<sup>12</sup> L'extension de ce noyau dur à la grammaire<sup>13</sup> génère dans la MAO, qui va s'inspirer une décennie plus tard de la prestigieuse *Army Method*,

<sup>9</sup> Cette méthodologie active domine dans l'enseignement scolaire français des années 1920 jusqu'à l'arrivée de la méthodologie audiovisuelle dans les années 1960. Son activité de référence est le commentaire de documents authentiques tel qu'il est encore resté le modèle des épreuves orales ou écrites au baccalauréat. Cf. PUREN 1988, en particulier, dans la 3<sup>e</sup> partie consacrée à cette méthodologie active, le chapitre 3.3.4 « Cours actifs et auxiliaires audiovisuels », pp. 259-263.

<sup>10</sup> Cf. *supra* note 8.

<sup>11</sup> Le terme de « méthode » est ici pris dans le sens d' « unité minimale de cohérence méthodologique ». Sur le développement de ce concept, cf. PUREN 2000.

<sup>12</sup> Cf. PUREN 1988, pp. 290-291.

<sup>13</sup> L'enseignement de la grammaire restait traditionnel dans la Méthode de l'Armée : à la fin d'une unité didactique, un linguiste américain venait expliquer en anglais aux élèves les structures grammaticales qui y avaient été introduites et travaillées.



l'exercice dit « structural », lequel commence toujours par un modèle de structure que l'on amène ensuite les élèves à reprendre intensivement à l'oral.

### **3) Deux facteurs scientifiques**

Il s'agit du béhaviorisme et du distributionnalisme, qui vont être d'autant plus puissants qu'ils sont eux-mêmes convergents, partageant le même anti-mentalisme (ils font l'impasse sur le sens).

Au béhaviorisme, qui considère un locuteur comme réagissant langagièrement de manière réflexe aux stimuli de son environnement, va être appliquée l'homologie fin-moyen : l'apprentissage de la langue va être conçu comme un montage d'une série d'automatismes langagiers.

On va retrouver le distributionnalisme, qui analyse les phrases en « constituants immédiats » dans la conception des exercices structuraux, qui vont mettre en œuvre la technique de substitution sur l'axe paradigmatique et de transformation sur l'axe syntagmatique, ou encore dans la présentation grammaticale des structures de chaque unité sous forme de « tableaux structuraux ».

### **4) Un facteur idéologique**

Le prestige des exercices structuraux aura été tel, dans les années 50, que l'on est allé jusqu'à imaginer des « machines à enseigner » : les élèves, du début à la fin de leur apprentissage, se trouvaient en laboratoire, un casque sur la tête, soumis à des séries préprogrammées d'exercices structuraux repris jusqu'à saturation (« *overlearning* »). On a pu en arriver à ce qui est de toute évidence un délire idéologique que sous l'influence du modèle de productivité en vigueur à l'époque<sup>14</sup>, celui de l'usine fordiste : les batteries d'exercices structuraux des « machines à enseigner » ont été conçues à l'époque – inconsciemment sans doute, mais très clairement depuis la perspective historique – comme des chaînes de montage d'automatismes langagiers.

### **5) un facteur technologique**

C'est le magnétophone à bande, technologie où l'on retrouve l'armée américaine puisque c'est elle qui l'a mise au point, pendant la Seconde Guerre mondiale, pour les besoins de l'espionnage des communications ennemies. Or d'une part on retrouve dans les potentialités de ce magnétophone le noyau dur de la *Army method* et de la MAO – cet outil permet en effet de reproduire à volonté la langue orale qu'il a enregistrée –, d'autre part la bande du magnétophone va pouvoir être divisée en une « piste maître » non effaçable – avec les modèles oraux et les stimuli des exercices structuraux constamment reproductibles, donc – et une « piste élève » ou celui-ci va pouvoir reproduire et effacer à volonté ses reprises des modèles. Mais les potentialités de cette innovation technologique n'ont été exploitées pour l'enseignement des langues par de nombreux enseignants pendant toutes ces décennies que parce qu'elles se sont trouvées en convergence avec cet ensemble d'autres facteurs que j'ai auparavant passés en revue.

Quel a été le facteur premier dans le sens chronologique, ou premier dans le sens hiérarchique ? Selon sa formation personnelle ou ses propres convictions, on mettra en avant tel ou tel d'entre eux : les linguistes le distributionnalisme, les psychologues le béhaviorisme, les sociologues le taylorisme, les didacticiens comme moi la conjonction des deux facteurs didactiques (structurel et conjoncturel),... et les passionnés de technologie, le magnétophone. Je crois que tous ont en partie raison et en partie tort, parce que l'exercice structural tel qu'il a

---

<sup>14</sup> L'un des enjeux principaux, dans l'enseignement des langues, est bien de faire produire de la langue par ses élèves. Les modèles de productivité dominants à chaque époque ne peuvent donc qu'influencer la didactique des langues-cultures. Celui qui domine actuellement en management d'entreprise est... le projet.

été conçu et utilisé dans l'enseignement des langues a été en réalité un phénomène complexe, une « émergence » résultant de la convergence aussi historique qu'aléatoire entre tous ces différents facteurs.

#### **4. Un exemple historique de divergence donnée maximale**

Cet exemple nous est fourni par le triste destin des laboratoires de langue audio-actifs<sup>15</sup> des années 1970 dans les établissements scolaires français, qui ont été à l'époque massivement sous-utilisés (sauf sans doute par quelques enseignants aussi enthousiastes que créatifs), avant d'être abandonnés sans autre forme de procès.<sup>16</sup>

Sans plus développer, on peut expliquer cette sous-utilisation, puis cet abandon, par la convergence des facteurs suivants<sup>17</sup> :

1) Facteurs psychologiques (chez les enseignants) :

- la non-maîtrise de la complexité technologique ;
- l'angoisse de la panne ;
- la peur d'être dépossédés de leur pouvoir de contrôle permanent sur les élèves.

2) Facteurs gestionnaires :

- les problèmes de réservation de la salle de laboratoire ;
- les problèmes de dédoublement des classes.

3) Facteur technique :

- les problèmes de maintenance<sup>18</sup>.

4) Facteur didactique :

- Les laboratoires de langue avaient dû leur prestige initial à la vogue des exercices structuraux, pour lesquels ils avaient massivement été promus et utilisés ; ils sont tombés en désuétude lorsque ce type d'activité didactique a montré ses limites et ses effets pervers, et sont passés de mode en DLC.

Les trois premiers facteurs de divergence ont été constamment présents et agissants dans l'enseignement scolaire : ils ont joué plus tard pour les magnétophones portables et pour les lecteurs vidéo analogiques ; ils continuent à jouer actuellement pour toutes les technologies numériques.

Le quatrième facteur est forcément à mes yeux le facteur décisif, parce que je suis didacticien... Et je ne peux pas m'empêcher de penser que j'ai raison, parce que les potentialités didactiques des laboratoires audio-actifs étaient fortes et nombreuses : on aurait pu ainsi imaginer d'utiliser ces laboratoires pour des simulations diverses : colloques avec traduction simultanée, émissions et débats radiophoniques, conversations téléphoniques, etc. Certains enseignants l'ont sans doute fait, mais ces usages n'auraient pu se généraliser et se maintenir dans la durée que si à ce moment-là, en DLC, la référence avait été non les exercices structuraux,

---

<sup>15</sup> Contrairement aux modèles antérieurs de laboratoire où les élèves ne pouvaient que recevoir le son directement du pupitre maître dans leur casque, chaque élève disposait, avec ce nouveau modèle, de son propre magnétophone, et pouvait donc travailler de manière autonome tant que l'enseignant, depuis son pupitre, ne l'interrompait pas, ou ne reprenait pas le contrôle collectif.

<sup>16</sup> Il se trouve que c'est une histoire que j'ai connue personnellement : j'ai fait à l'époque mon stage d'agrégation (en responsabilité et en pratique accompagnée) dans un collège et deux lycées de Dijon, en 1971-1972.

<sup>17</sup> Ils sont très nombreux à être à la fois en convergence entre eux et en divergence par rapport à l'innovation technologique du moment, le laboratoire audio-actif de langue : c'est en ce sens que je parle ici de « divergence maximale ».

<sup>18</sup> Je me souviens très bien d'un laboratoire dont les deux dernières rangées de cabines ne fonctionnaient plus parce que des pièces leur avaient été retirées pour réparer les cabines des premières rangées...

mais les simulations interactives de l'approche communicative... laquelle n'est apparue et ne s'est imposée que bien des années plus tard.

## 5. Convergences historiques actuelles entre la nouvelle perspective actionnelle et les (N)TE

J'ai proposé de définir la nouvelle perspective actionnelle (PA) comme une « perspective co-actionnelle », pour la différencier des précédentes et en particulier de la perspective interactionnelle qui était celle de l'approche communicative ; ou encore comme une « perspective de l'agir social », pour reprendre l'objectif désormais fixé à l'enseignement scolaire des langues-vivantes étrangère, celui de former un « acteur social » (CECRL, p. 15).

D'une part, on constate dans le CECRL l'émergence d'un nouveau concept central, celui de « l'agir »<sup>19</sup>, par rapport auquel tous les concepts de référence du CECRL sont définis<sup>20</sup> :

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

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

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

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

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

(p. 15, je souligne)

– tâche : « est définie comme tâche toute visée **actionnelle** que l'**acteur** se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

(p. 16, je souligne)

D'autre part, l'agir de référence est désormais un agir social aussi bien en classe qu'en société, et non plus un agir interindividuel en société comme dans l'approche communicative, qui exigeait par conséquent des élèves qu'ils simulent être des acteurs sociaux.

Les lignes suivantes du CECRL sont désormais bien connues, parce ce que ce sont les seules qui définissent la PA préconisée par ses auteurs :

---

<sup>19</sup> Je reprends avec « l'agir » un terme bien connu en philosophie, que l'on ne trouve pas dans le CECRL (où « agir » n'est utilisé que comme verbe), mais qui me semble fournir en l'occurrence le concept générique nécessaire pour regrouper, afin de les définir clairement les uns par rapport aux autres (ce que ne font pas les auteurs du CECRL), les termes d'« activité », « tâche » et « action ». Sur une proposition de réorganisation du « champ sémantique de l'agir en DLC », cf. PUREN Christian 2006a, Annexe, diapositives 54-56.

<sup>20</sup> J'ai déjà présenté ce relevé dans mon article de 2009(b), p. 3.

<p><b>La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.</b></p> <p>(CECRL chap. 2.1, p. 15)</p>	<p><b>The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as "social agents", i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.</b></p>
---	---

J'ai mis l'original anglais en regard de la traduction française, pour permettre à mes lecteurs de vérifier que dans l'esprit des auteurs – et c'est comme je l'ai dit plus haut une nouveauté fondamentale par rapport à l'approche communicative –, les élèves sont considérés comme des acteurs sociaux dans leurs activités, leur temps et leur espace mêmes d'apprentissage.<sup>21</sup> Cette interprétation est confirmée par plusieurs autres passages du CECRL, en particulier les deux suivants :

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

(CECRL, p. 15, je souligne)

**Est définie comme tâche toute visée actionnelle** que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. **Il peut s'agir tout aussi bien**, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou **de préparer en groupe un journal de classe.**<sup>22</sup>

(CECRL, p. 16, je souligne)

Or il se trouve que nous sommes de nouveau à un moment historique de fortes convergences, entre les quatre facteurs différents suivants :

### **1) l'évolution didactique**

Il s'agit de la nouvelle orientation didactique que je viens de présenter, celle de l'agir social en classe et dans la société.

### **2) l'évolution sociale**

Les citoyens ne veulent plus désormais, dans les sociétés démocratiques occidentales, se contenter de recevoir individuellement de l'information ; ils veulent de plus en plus non seulement la créer et la diffuser eux-mêmes, ni même se contenter de la partager (« mutualisation des connaissances ») : ils veulent l'utiliser collectivement comme un moyen au service d'actions communes. Dans le domaine politique, si l'on en croit les sociologues, c'est la raison de l'émergence de la dite « société civile », et l'une des causes de l'actuelle « crise de la représentativité politique ».

<sup>21</sup> Ce qui, notons-le au passage, réactive immédiatement l'intérêt de la pédagogie du projet, dans laquelle on considère la classe comme une microsociété à part entière.

<sup>22</sup> On notera avec intérêt – parce que ce n'est bien sûr pas un hasard – que l'exemple d'action sociale en classe qui vient spontanément à l'idée des auteurs du CECRL est un exemple de projet. Il est bien dommage que partout ailleurs dans leur texte, cependant, ils ne présentent le projet que comme une technique au service de l'approche communicative, au même titre que la simulation ou le jeu de rôle. Sur ce point, je renvoie à l'analyse que je fais des occurrences de « projet » dans le CECRL dans mon article de 2009(b), chap. 10, pp. 13-17.

Christian PUREN : « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives :  
quelles convergences... et quelles divergences ? »

Il semble bien que l'on retrouve cette même évolution – et l'on ne peut que s'en réjouir – dans la microsociété des enseignants français. Une journée qui réunissait le 24 septembre 2008 à l'ENS de la rue d'Ulm à Paris trois associations d'enseignants était ainsi présentée sur le site de l'INRP<sup>23</sup> :

*Les trois associations d'enseignants en ligne Clionautes, Sésamath et Weblettrés se sont développées autour de la mutualisation et du travail coopératif. Elles s'engagent aujourd'hui dans le travail collaboratif. Cette évolution est-elle révélatrice de modèles organisationnels, économiques, sociologiques ou pédagogiques spécifiques ?*

Le bandeau de la page d'accueil du site Sésamath (consulté le 06/08/2009) est le suivant :



Dans notre discipline, la schématisation de l'évolution des enjeux amènerait à inverser exactement les termes du mot d'ordre : nous sommes passés en effet, en DLC, de la communication à la mutualisation puis à la co-action : « Communiquer, s'entraider... travailler ensemble ! ».

### **3) l'évolution idéologique**

Elle consiste dans le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action que j'ai présenté *supra* en page 3, à l'occasion du commentaire de mon article « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

### **4) l'évolution des technologies / des usages des technologies**

Je me contenterai de rappeler l'émergence actuelle de ce que l'on appelle le « web social » ou « web collaboratif » : wikis, blogs, sites communautaires, plateformes collaboratives,... Pour un certain nombre de spécialistes, il ne s'agirait pas de nouvelles technologies, mais de nouveaux usages sociaux de technologies préexistantes (ce qui constituerait une validation du postulat du « déterminisme social »).

Je ne suis pas un spécialiste des (N)TE, mais en tant que didacticien des langues-cultures, je constate que ma discipline se trouve actuellement dans une situation de convergences multiples et fortes sur l'agir social entre les évolutions didactique, sociale, idéologique et technologique. C'est là un fait historique majeur : un tel niveau de convergence ne s'est produit antérieurement, à ma connaissance, et pour la première fois, que pour l'exercice structural dans les années 1950-1960, il y a donc un demi-siècle. Et c'est pourquoi je pense possible de poursuivre le constat empirique des convergences données entre innovation didactique et innovation technologique jusqu'au niveau des implications didactiques de la perspective de l'agir social, avant même de faire appel à quelque théorie extra-didactique que ce soit – comme Michèle Catroux avec le socioconstructivisme et l'approche systémique. C'est ce constat que je me propose de tirer maintenant.

<sup>23</sup> <http://eductice.inrp.fr/EducTice/partenariats/journeeTCol/> (consulté le 06/08/2009). Il s'agissait des associations suivantes : « Sésamath » ([www.sesamath.net](http://www.sesamath.net)), site d'enseignants de mathématiques ; « Clionautes » ([www.clionautes.org](http://www.clionautes.org)), site d'enseignants d'histoire et de géographie ; « Weblettrés » ([www.weblettrés.net](http://www.weblettrés.net)), site d'enseignants de français langue maternelle).

## 6. Convergences données entre implications de l'agir social en DLC et (N)TE

Étant donné le public averti de ce colloque Cyber-Langues 2009, je me contenterai d'énumérer ces différentes convergences, sans les hiérarchiser, en les commentant seulement si nécessaire et *a minima*. De nombreux ateliers organisés dans ce colloque exploitent d'ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, l'une ou l'autre de ces convergences. La liste des outils numériques cités n'est peut-être pas exhaustive, mais les lecteurs compléteront d'eux-mêmes.

### **Convergence 1**

DLC : le passage de l'interaction communicative à la co-action

(N)TE : wikis, plateformes collaboratives

Un wiki ou une plateforme collaborative sont des outils non de communication, mais d'action : ils permettent d'agir collectivement sur un document élaboré en commun : il y a bien entendu de la communication, mais celle-ci n'est qu'un moyen au service de la co-action.

### **Convergence 2**

DLC : les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).

(N)TE : le Web, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

### **Convergence 3**

DLC : donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe

(N)TE : publication sur le Web des productions des apprenants

### **Convergence 4**

DLC : le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle

(N)TE : outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Les possibilités de traitement numérique de l'information sont particulièrement intéressantes pour la mise en œuvre par les élèves de cette compétence informationnelle, qui constitue le nouvel objectif opposant le plus clairement la PA à l'ancienne approche communicative. Qu'on en juge par le « cycle de maîtrise de l'information » proposé dans un ouvrage publié en 2008 sous l'égide de l'UNESCO (j'ai mis en gras les opérations facilitées par les environnements numériques) :

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. **Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non**, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. **Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe**, puis passer à l'étape 6.

Christian PUREN : « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives :  
quelles convergences... et quelles divergences ? »

5. *Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*

6. *Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*

7. **Savoir organiser**, analyser, interpréter et évaluer **l'information**, y compris la fiabilité des sources.

8. **Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.**<sup>24</sup>

9. *Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*

10. **Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.**

11. **Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.**

### **Convergence 5**

DLC : la pédagogie du projet

(N)TE : logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

### **Convergence 6**

DLC : compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)

(N)TE : fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels

### **Convergence 7**

DLC : les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe

(N)TE : technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

Je disais, au début de ce chapitre 6, que j'allais énumérer ces différentes convergences sans les hiérarchiser. J'ai quand même volontairement placé en fin de liste la convergence 7 ci-dessus, parce qu'elle va me permettre d'expliquer enfin les parenthèses entre lesquelles j'ai constamment placé dans mon texte l'expression « (Nouvelles) Technologies Éducatives » et son sigle, « (N)TE ».

Une technologie de reproduction et exploitation collectives des documents de travail en classe existait dès les années 70 : le rétroprojecteur et ses transparents. Mais cette technologie ne s'est pas diffusée dans la durée pour l'enseignement scolaire des langues :

– parce que des technologies concurrentes – la ronéo à alcool, puis la photocopieuse – n'offraient quant à elles aucune prise aux trois premiers types de facteurs de divergence (psychologiques, gestionnaires et techniques<sup>25</sup>) que j'ai énumérés *supra* au début du chapitre 4 ;

---

<sup>24</sup> On notera que dans ce modèle la compétence de communication n'est que l'une des onze composantes de la compétence informationnelle.

<sup>25</sup> Je me souviens, pour les séances où j'avais prévu d'utiliser cette « nouvelle » technologie de l'époque (il y avait alors des stages de formation continue à l'utilisation du rétroprojecteur), de mon angoisse de la lampe grillée, de la prise qui ne fonctionne pas, ou de la panne de courant...

Christian PUREN : « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives :  
quelles convergences... et quelles divergences ? »

– et parce que les démarches didactiques innovantes avec lesquelles cette technologie du rétroprojecteur auraient pu converger n'existaient pas encore.

Je donnerai deux autres exemples personnels de ce dernier type de phénomène, à savoir l'absence d'un facteur didactique de convergence.

J'ai dirigé pendant trois ans un « Programme de Coopération Européenne » (PCE) LINGUA A intitulé « Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues », qui a débouché sur la production d'une cassette vidéo de deux heures et demi avec une quarantaine de séquences de classes en pédagogie différenciée, accompagnée d'un livret de formation (*Livret du formateur*) et d'un livret d'autoformation (*Livret de l'enseignant*) basés sur l'analyse de ces séquences.<sup>26</sup> Dans l'une de ces séquences (Partie II – Planification. Séquence vidéo n° 19, transcription pp. 58-59 dans le *Livret de l'enseignant*), on voit une enseignante présenter au rétroprojecteur page après page à ses élèves la prochaine unité didactique de leur manuel, en leur signalant ou en leur demandant d'en repérer collectivement les différentes parties, les différents types de support et d'activité, les activités qu'ils devront réaliser et de quelle manière, et en leur annonçant le mode d'évaluation finale. Les technologies combinées du rétroprojecteur, des transparents et de la photocopieuse couleur permettent depuis au moins deux décennies la réalisation d'une telle séquence didactique. Il me semble évident que si très peu d'enseignants de langue y ont pensé pendant toute cette période (et sans doute jusqu'à présent...), c'est n'est pas par ignorance des potentialités des technologies disponibles, mais des potentialités pédagogiques et didactiques d'activités métacognitives de ce type en termes de motivation, de responsabilisation et d'autonomie des élèves.

Deux jours après mon intervention au colloque de Cyber-Langues 2009 à Reims, je suis intervenu aussi en tant que conférencier à l'Université d'Été du GFEN à Vénissieux. Et j'en ai profité pour participer en tant que stagiaire à certains ateliers, où le moment fort de la séance finale consistait, tous stagiaires réunis, debout, dans la même salle, à lire individuellement les textes produits auparavant par les différents groupes (dont le sien) sur de grandes feuilles affichées dans la salle, et à exprimer sur le champ ses remarques, ses questions, et ses interpellations. Je laisse imaginer les interactions immédiates verbales et non verbales entre participants qui se produisent alors. Les technologies mises en œuvre à cette occasion sont pourtant on ne peut plus « anciennes » (grandes feuilles de papier blanc, crayons feutres et punaises).

Il est clair, pour utiliser une formulation de loi mathématique, que le degré d'innovation didactique n'est pas une fonction du degré d'innovation technologique... Il y aurait assurément de quoi écrire un long article sur le thème « Nouvelle perspective actionnelle et anciennes technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », dont la conclusion serait sans doute que les divergences sont là bien moins fortes et nombreuses, parce que les technologies anciennes, tout en étant souvent aussi puissantes et efficaces que les nouvelles, sont généralement plus simples, plus fiables, plus diffusées et mieux maîtrisées par les enseignants. De mauvais esprits penseraient sans doute qu'il y a, de la part de certains passionnés des nouvelles technologies (sans guillemets, cette fois), une sorte de fuite en avant qui leur évite du coup de se passionner pour des formes d'innovation pédagogique et didactique parfaitement réalisables et généralisables dès à présent avec les seules anciennes technologies.

---

<sup>26</sup> Ces deux livrets (qui sont proposés en anglais, français, italien et portugais) sont librement téléchargeables sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763>), et la vidéo peut être commandée à prix coûtant.



## **Conclusion : quelques règles d'action pour de l'innovation durable**

Mais mon sujet concernait non les anciennes, mais les « nouvelles » technologies, et j'y reviens par conséquent à la fin de cet article. Je reprendrai ici simplement la conclusion de mon intervention au Colloque Cyber-Langues 2009, que j'avais voulu brève et schématique pour susciter remarques et questions.

Voilà ce que j'y ai proposé comme règles d'action à suivre dans la mise en œuvre des convergences entre l'innovation didactique et l'innovation technologique, si l'on veut du moins produire non pas des expérimentations aussi intéressantes qu'isolées et sans lendemain, mais de l'« innovation durable » (ce sont ces règles que je me suis efforcé de suivre dans le présent article) :

1. partir de l'ensemble actuellement disponible d'innovations didactiques cohérentes impliquées par la nouvelle perspective actionnelle, celle de l'agir social ;
2. repérer les gisements existants de convergences entre ces innovations didactiques et les innovations technologiques ;
3. tenir compte des convergences tout autant que des divergences.

Il y a près de 10 ans maintenant, dans une conférence intitulée « La didactique des langues face à l'innovation technologique » lors d'un colloque sur « Environnements virtuels et apprentissage des langues » à l'Université Technologique de Compiègne, j'avais proposé une analyse historique de l'évolution des relations entre innovation didactique et innovation technologique sur la base d'une succession de quatre modèles, que j'avais appelés « de complémentarité », « d'intégration », « d'éclectisme » et « d'autonomie ». Je renvoie mes lecteurs à la reproduction du tableau correspondant en annexe du présent article, ainsi qu'au texte de cette conférence où ce tableau est présenté et commenté en détail, disponible en ligne (PUREN 2001). Je l'avais élaboré empiriquement à partir de l'analyse de la centaine de propositions d'interventions parvenues pour ce colloque, que j'avais demandé aux organisateurs de me communiquer. Elles se répartissaient à peu près à égalité entre les modèles 1, 3 et 4 (un tiers pour chacun de ces trois modèles, donc). J'y avais ajouté le modèle 2, dont ne relevait aucune des propositions mais qui correspondait à un modèle historiquement bien attesté, celui que l'on retrouve tout autant dans la méthodologie audio-orale américaine que dans la méthodologie audiovisuelle française.

Je pense que si je devais maintenant remettre ce tableau en chantier, j'y ajouterais un cinquième modèle qui me semble correspondre aux propositions que j'ai faites dans le présent article. Je l'appellerais « de synergie », le statut de la technologie y serait « convergent », et la centration complexe puisqu'elle se ferait à la fois sur la méthodologie (la PA, en l'occurrence), la technologie (les innovations technologiques en convergence avec la PA), les apprenants (la forme aboutie de la mise en œuvre de la PA étant le projet pédagogique, qui donne par définition une large autonomie aux élèves) et les enseignants (considérés désormais comme des acteurs à part entière du projet commun d'enseignement-apprentissage).<sup>27</sup>

Il serait intéressant de développer ce nouveau modèle comme je l'ai fait pour les autres dans ce texte de 2001, et d'utiliser l'ensemble de cette modélisation historique ainsi complétée comme grille d'analyse des propositions reçues et des propositions retenues dans les manifestations consacrées aux technologies éducatives dans l'enseignement-apprentissage des langues. Dans les colloques successifs organisés par Cyber-Langues, par exemple...

---

<sup>27</sup> Sur l'impossibilité de se référer à un centre unique – et sur la nécessité, par conséquent, de passer d'un paradigme copernicien à un paradigme hubbléen –, je renvoie à PUREN 1995, article où je critique le concept qui s'est imposé pendant deux ou trois décennies en pédagogie générale et en didactique du Français langue étrangère, de « centration (sous-entendu : unique) sur l'apprenant ». La meilleure manière de contrer les réactionnaires de tous poils qui font feu sur l'idée de « l'élève au centre » (237000 réponses sur cette expression dans Google.fr le 27 septembre 2009) n'est assurément pas de camper sur une position aussi idéologique qu'empiriquement indéfendable.

## Bibliographie

- CATROUX Michèle. 2007. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? Lien vers l'article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article933>.
- CHAPTAL Alain. 2007. « Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexion sur les usages scolaires du numérique par les enseignants ». Document numérique, vol. 20, n° 3-4, pp. 81-106. Cité in : THIBERT Rémi. 2009. « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC ? », Dossier d'actualité n° 43, mars 2009.  
En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/43-mars2009.htm> (consulté 06/08/2009).
- GIRARD M. 1884. « De la méthode dans les classes élémentaires », *Revue de l'Enseignement des Langues* n° 4, juin, pp. 107-110.
- LATOUR, Bruno. 1995. *La science en action*, trad. fr. Paris : Gallimard. [1<sup>e</sup> éd. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1987.]
- LÉVY, Pierre. 1990. *Les technologies de l'intelligence*, Paris : La Découverte.
- MORIN Edgar. 1991. *Méthode IV. Les idées : leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris : Le Seuil.
- PUREN Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE International, 448 p.
- 1995. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. Paris : Didier-Érudition, pp. 129-149.
  - 2000. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1. Paris : APLV, pp. 68-70.
  - 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], pp. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne.  
En ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>.
  - 2005. « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? » [titre original : "Le procès des contre-performances de l'enseignement scolaire des langues en France : auprès de quelle "instance" faire appel ? »], *Le Français dans le monde* n° 338, mars-avril, pp. 23-27.
  - 2006a. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». [Conférence à l'Assemblée Générale de l'APLV, Grenoble, 22 mars 2006]. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>.
  - 2006b. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct., Paris : CLE International-FIPF.
  - 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octobre, pp. 127-143. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
  - 2009a. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.
  - 2009b. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.
- RABARDEL, Pierre. 1995. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Annexe

**L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : MODÈLES HISTORIQUES**

MODÈLE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLÉS	MÉTHODOLOGIE CONSTITUÉE	PROJET MÉTHODOLOGIQUE
<b>1. de complémentarité</b>	dépendant	sur l'enseignant	"aides" "auxiliaires" "moyens"	"directe" "active"	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et occasionnellement</b> par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement pré-existante.
<b>2. d'intégration</b>	central	sur la méthodologie constituée	"méthode intégrée" "cours multimédia"	"audio-orale" "audiovisuelle"	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>conjointement et systématiquement</b> par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du "parler en langue étrangère") pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
<b>3. d'éclectisme</b>	autonome	sur la technologie	"potentialités" "effets"	-	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
<b>4. d'autonomie</b>	variable	sur les apprenants	"centre de ressources" "autonomie"	-	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser <b>séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement</b> pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

PUREN Christian. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], pp. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. En ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>. Tableau en annexe 3, p. 11.