



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

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

APLV-Languesmodernes.org

le site de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des articles publiés exclusivement sur le site de l'APLV.

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications du site et de la revue de l'APLV, *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles ne sont possibles que grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte :

Adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

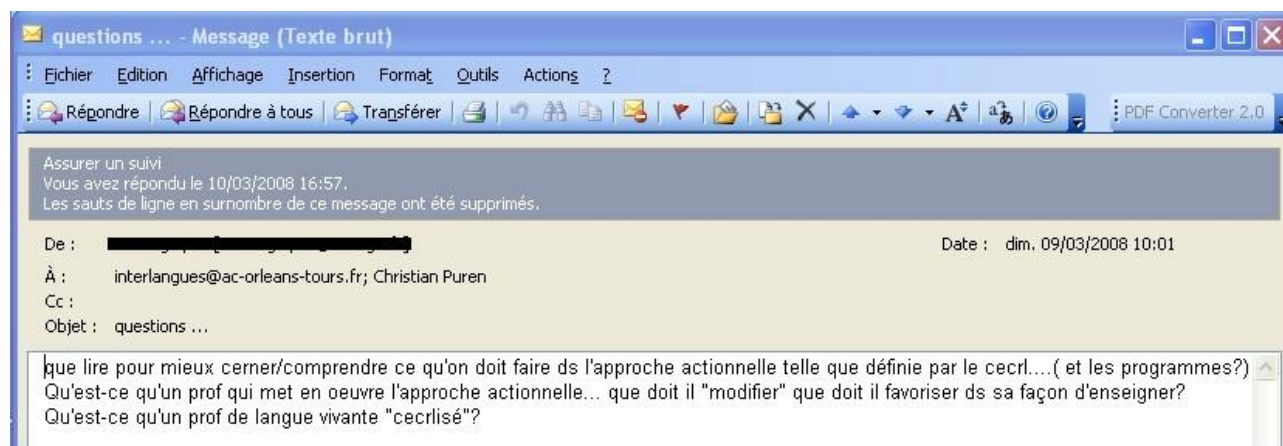
PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET PERSPECTIVE PROFESSIONNELLE :
QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉPONSE
À QUELQUES QUESTIONS SUR LA RÉFORME EN COURS

Lettre ouverte aux membres de la liste interlangues@ac-orleans-tours.fr

par Christian PUREN
Universités de Tallinn et de Saint-Étienne
christian.puren@gmail.com

En guise d'introduction

J'ai eu un peu de mal à trouver mon titre. J'en voulais un, même si ça n'est pas courant pour commencer un courrier, fût-il une « lettre ouverte » : que voulez-vous : déformation professionnelle... Ce titre m'est venu à l'idée, comme la plupart du temps, en toute fin de rédaction, preuve s'il en était que je ne savais pas trop *a priori* comment répondre à la redoutable batterie de questions qu'une collègue m'a directement posées le 9 mars sur la liste de diffusion interlangues@ac-orleans-tours.fr :¹



Cet article en forme de « lettre ouverte » (c'est plutôt ça que l'inverse..) est donc ma réponse à cette collègue et à tous les membres de cette liste. Si j'y renvoie systématiquement à mes propres productions (articles et conférences), c'est parce que j'y ai trouvé des éléments de réponse immédiats, et qui vous sont par ailleurs directement accessibles sur le site de l'APLV. Mais, comme j'aurai l'occasion de le rappeler, la plupart de ces éléments de réponse ont été donnés par bien d'autres, et certains depuis bien longtemps. Il s'agit principalement pour moi, ici, de les regrouper et de les présenter comme autant de réponses crédibles et cohérentes à cette série de questions qui m'ont été posées.

Il faut absolument pour cela distinguer entre le domaine de l'évaluation et celui de l'enseignement-apprentissage, même si l'un des effets pervers de la mise en avant presque exclusive du *CECRL* actuellement (en France : c'est loin d'être le cas dans d'autres pays européens), c'est précisément de diffuser l'illusion que l'on pourrait fonder une nouvelle méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères (la « perspective » ou l' « approche actionnelle », pour la nommer) sur les niveaux de compétence du *CECRL* et ses descripteurs.

a) En ce qui concerne l'évaluation, voici en quelques mots ce que l'on peut considérer comme les trois apports positifs du *CECRL* dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France.

- a. évaluation précise, objective et fonctionnelle au moyen d'un découpage en différentes « activités langagières » et en « niveaux de compétence » définis par des critères et des descripteurs explicites de performances observables ; ce qui permet de mettre en place une harmonisation (entre enseignants, entre établissements, à l'échelle nationale et européenne), mais aussi – et c'est au moins aussi important – une formation des élèves à l'auto-évaluation ;
- b. évaluation par les compétences et non par les connaissances ;
- c. évaluation positive (ce que sait faire l'élève, et non ce qu'il devrait savoir/ savoir faire).

¹ Je remercie cette collègue de m'avoir donné l'autorisation de reproduire ses questions sous leur forme originelle.

Ces apports correspondent à des *principes* que l'on s'efforce d'appliquer au mieux, sans jamais qu'il soit possible d'y parvenir parfaitement. En effet :

a'. Tous ceux qui ont élaboré des grilles et tous ceux qui les ont effectivement utilisées savent d'expérience qu'il reste toujours une marge incompressible non négligeable d'ambiguïté et de subjectivité.

b'. Tous les dispositifs d'évaluation-certification existants maintiennent une part d'évaluation de la qualité formelle de la langue dont on sait qu'elle est obtenue – surtout pour les premiers niveaux de compétence – sur la base d'application consciente de règles grammaticales ou de recours conscient à des stockages lexicaux, et donc de connaissances.

c'. Tous les dispositifs d'évaluation-certification existants intègrent des descripteurs « négatifs » dans les premiers niveaux de compétence, tout simplement parce que l'absence de certaines formes linguistiques ou la présence de certaines erreurs linguistiques constituent des descripteurs de niveaux très efficaces.

Les grilles et protocoles des évaluations-certifications commerciales ne doivent faire illusion ni à leurs créateurs, ni à leurs utilisateurs. Ces outils et leur mise en œuvre relèvent d'une *méthode*, et, comme le disait déjà l'un des grands méthodologues de l'enseignement des langues du début du XX^e siècle, Adrien GODART, « une méthode se définit plus efficacement par le but qu'elle se propose d'atteindre que par les moyens qu'elle emploie. C'est plutôt une tendance qu'un recueil de prescriptions fixes. »²

b) Je vais m'intéresser dans la suite de ce texte non pas à l'évaluation, mais au processus d'enseignement-apprentissage, à la « façon d'enseigner », pour reprendre une expression utilisée une des questions qui m'ont été posées.

Comme j'en ai averti plus haut, je vais extraire de mes productions les quelques éléments qui me semblent apporter des réponses concrètes à ces questions.

1. Je commence par l'élément le plus important, et en même temps le plus évident : la prise en compte, dans l'évaluation continue et donc dans l'enseignement, des trois grands principes généraux signalés ci-dessus comme les « apports positifs » du *CECRL*, peut certes produire des effets intéressants de « correction didactique » par rapport à des tendances traditionnelles opposées, mais elle ne permet en rien de fonder une nouvelle « méthodologie », « approche » ou « perspective », quelle que soit la manière dont on désigne un ensemble cohérent de procédés concrets d'enseignement-apprentissage³ :

1.1. Dans « Quelques questions impertinentes à propos d'un "Cadre Européen Commun de Révérence" » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>), je rappelle, sur la diapo n° 8, qu'il faut « quatre grandes références indispensables pour concevoir un enseignement-apprentissage de langue étrangère » :

1. un modèle de description de la langue : une grammaire ;
2. un modèle de description de la compétence langagière ;
3. un modèle de description du processus d'apprentissage de la langue ou d'acquisition d'une compétence langagière : une théorie cognitive ;
4. un modèle de description des modes de mise en relation du processus d'apprentissage et du processus d'enseignement : une méthodologie.

² Adrien GODART, « La lecture directe », Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy, *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, pp. 471-486. A. Godart présentait ce jour-là la toute nouvelle *Lesebuchmethode* (l'ancêtre – très ressemblante !... – de notre actuelle « explication de textes »), née de l'application des principes de la méthodologie directe à la lecture des textes littéraires. Il voulait cette méthode « aussi souple que possible », et c'est justement pour cette raison qu'il estimait qu'« il importe tout d'abord d'en déterminer exactement les principes ».

³ Ensemble qui devient mécaniquement, dans tout système autoritariste de formation professionnelle comme l'a été traditionnellement celui de la France, ce que A. Godart appelait « un recueil de prescriptions fixes ».

Je les passe en revue dans les diapos suivantes de cette conférence, avec à chaque fois une citation extraite du CECRL où les auteurs déclarent eux-mêmes ne pas vouloir ou ne pas pouvoir proposer quelque modèle que ce soit.

1.2. Dans le CECRL, il y a en tout et pour tout cinq occurrences de l'adjectif « actionnel » :⁴

– Quatre occurrences sont de simples mentions :

- « visée actionnelle », p. 16 ;
- « modèle d'ensemble [...] de type résolution actionnel », p. 19 ;
- « l'approche actionnelle retenue » (p. 40) ;
- « une approche actionnelle », p. 137).

On voit que l'appellation de la nouvelle orientation didactique n'est même pas stabilisée, qui hésite entre « perspective », « approche » « visée » et « modèle ».

– Le seul passage où est décrite (très vaguement ébauchée, plutôt, comme on peut le constater) cette nouvelle orientation en didactique des langues-cultures, ce sont les lignes suivantes :

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)

Sur ce passage, je renvoie à la diapo n° 22 de ma conférence de septembre 2006 « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>) :

L'analyse du passage suivant du CECR consacré à la présentation de la nouvelle « perspective actionnelle » me semble bien montrer qu'il y a dans ce document passage d'une configuration didactique à une autre.

On peut en effet observer dans ces quelques lignes trois « décrochages » plus ou moins implicites (et en partie sans doute inconscients) par rapport à l'approche communicative (AC) :

1) Y apparaît la distinction entre apprentissage et usage (reprise par celle entre apprenant et usager. Or l'exercice de référence de l'AC est la simulation, où cette distinction est neutralisée puisqu'on y demande à l'apprenant de faire précisément comme s'il était un usager.

2) L'AC privilégie les tâches langagières, et, parmi les tâches langagières, les tâches communicatives (d'où le nom donné à cette approche). Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3) L'agir de référence de l'AC est l'acte de parole, qui est un agir sur l'autre par la langue. Or l'agir de référence est élargi ici à l'action sociale.

Deux conclusions partielles, à ce moment de ma réponse :

a) Pour moi, un prof « ceclrisé » (quelle vilaine expression !, mais je sais bien que la collègue l'utilisait de manière ironique...), ça voudrait donc dire simplement un prof qui n'enseignerait pas / ne ferait pas apprendre, mais ne ferait qu'évaluer...

⁴ » Du moins si j'ai bien su manipuler la combinaison de touches CTRL + F : j'ai l'excuse, à mon âge, de n'avoir pas eu à valider le B2i...

b) La réponse à la question « Qu'est-ce qu'un prof qui met en œuvre l'approche actionnelle ? » n'est pas dans le CECRL. Mais la question non plus ne date pas du CECRL. La question « Qu'est-ce qu'un prof qui donne à ses élèves la capacité d'agir en langue étrangère ? » traverse toutes les méthodologies depuis un siècle. La première fois qu'on se pose la question et qu'on en recherche la réponse dans l'enseignement des langues étrangères en France, c'est dans un contexte idéologique qui rappelle fort le contexte actuel, celui de la compétition internationale exacerbée des années 1890-1902 (à l'époque il s'agissait principalement de rivalité franco-allemande). C'est l'époque où Charles Schweitzer, professeur d'allemand de son état (et futur grand-père paternel de Jean-Paul Sartre), pouvait déclarer, dans un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893 : « Les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale ! ». Dix ans plus tard, Louis Liard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, dans un autre discours encore plus solennel⁵, justifiait ainsi les réformes en cours dans toute la pédagogie scolaire :

Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courants de richesse; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. (...) Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme; il deviendrait un péril national.

La réforme impulsée par cette volonté politique et alimentée par les idées des « méthodes actives » en vogue a donné à l'époque la méthodologie directe, si radicale et imposée si brutalement que certains enseignants ont dénoncé publiquement un « coup d'État pédagogique »...

Depuis cette époque, les enseignants de langue ont construit de nombreuses réponses à la question du « Comment former à agir en langue étrangère ? », et elles sont disponibles dans notre tradition professionnelle. Même l'« explication de textes traditionnelle », qui peut nous sembler si loin des orientations actuelles de la perspective actionnelle, a été conçue au début du XX^e siècle, par Adrien GODART et d'autres, comme un entraînement à une « action » des élèves eux-mêmes sur le texte (« l'explication », précisément...), comme je l'ai montré je crois dans un article publié sur le site de l'APLV en octobre 2006 : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>).

Alors, qu'est-ce que nous attendons ? De nous voir imposer un autre « coup d'État pédagogique » ? Que d'autres donnent leurs propres réponses à nos propres questions et nous imposent un nouveau « prêt-à-enseigner » ? Pour une fois – c'est historique, je peux vous l'assurer !... –, qu'une nouvelle orientation didactique n'est pas imposée « clés en mains » (bien sûr parce qu'il se trouve que personne ne les a, ces clés, pas plus les formateurs que les inspecteurs, vous l'aurez remarqué...), il faut en profiter pour la construire nous-mêmes sur le terrain, dans nos classes, dans nos réunions pédagogiques, dans nos associations. C'est à nous enseignants, en tant que professionnels responsables, à répondre collectivement nous-mêmes à toutes ces questions que m'a posées cette collègue. Ce n'est pas une quelconque revendication libertaire. J'ai déjà signalé sur cette même liste de diffusion qu'en Finlande, les épreuves de langues au baccalauréat sont élaborées par les associations de professeurs...

2. J'ai participé pour ma part dans la mesure de mes connaissances à cette construction collective en proposant des éléments – quelques briques et quelques seaux de mortier, mais, pour filer la métaphore, ce n'est pas à moi seul à construire l'édifice... –. Ce sont en particulier les suivants :

2.1. À un niveau « micro » (celui des toutes petites briques), dans « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>), j'ai proposé une typologie de « l'agir » en classe de langue dans la diapo suivante n° 26 :

⁵ Discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris le 26 novembre 1902.

DIFFÉRENTES ORIENTATIONS POSSIBLES DE L'AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Exemple : consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

| DISPOSITIF | CONSIGNE | ORIENTATION DE LA TÂCHE | CRITÈRE DE RÉUSSITE |
|---|--|-------------------------|---|
| 1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2 | Réécrivez cette notice en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement). | langue | correction de la forme |
| 2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2 | Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix. | processus | gestion de son propre apprentissage par l'apprenant |
| 3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe. | Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes. | communication | efficacité dans la transmission de l'information |
| 4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe. | Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose | résultat | obtention de l'effet recherché |
| 5. On fournit aux élèves une notice en L1 et plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type. | Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé. | produit | qualité d'authentique : adéquation culturelle du rapport forme/sens |
| 6. On fournit aux élèves la notice en L2 ainsi que le matériel correspondant. | La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter : a) Faites une première traduction en L2 à partir de la notice en L1. b) Testez votre notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2. c) Proposez à votre commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2. | projet | réussite de l'action |
| 7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes en L2 correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs. | a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-dessous. | procédure | réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final |

26

Et je vous copie-colle ci-dessous le commentaire que j'en faisais dans les deux diapos suivantes n° 27 et n° 28, parce qu'il me paraît important de le rappeler ici *in extenso* :

1. La communication étant à la fois le moyen et l'objectif dans l'approche communicative, on y confond forcément l'orientation communication et l'orientation résultat. Mais il faut les distinguer si l'on sort de l'approche communicative :

- « Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour » est la consigne d'une tâche orientée « communication ».

- « Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit absolument aller le voir » est la consigne d'une tâche orientée « résultat ».

On peut parfaitement avoir compris et retenu tout le scénario d'un film sans avoir aucunement envie d'aller le voir. Les deux tâches sont bien différentes puisque le critère principal d'évaluation est différent. On demandera au voisin : « Peux-tu maintenant raconter ce film à ton tour ? », ou : « As-tu maintenant envie d'aller voir ce film ? ». Et, sans doute : « Pourquoi ? ». Et si le voisin a été convaincu, c'est certainement parce que son camarade ne lui a pas raconté le scénario, mais qu'il en a choisi et mis en valeur quelques éléments : ce qu'il lui a communiqué était « orienté résultat », et non « communication ». Pour un certain nombre de types de film, d'ailleurs (comme les films policiers ou plus généralement les « films à suspense »), il ne faut surtout pas raconter tout le scénario pour que son interlocuteur ait encore envie d'aller le voir !

2. L'approche communicative privilégiait indûment 1 seul type d'agir sur 7 possibles en classe de langue. Heureusement qu'enseignants et concepteurs de manuels ne se sont jamais privés des autres, hérités des constructions didactiques antérieures, pour assurer la diversité nécessaire des méthodes !...

3. Ce serait répéter la même erreur historique de penser que désormais seule l'« action » devrait être le mode d'agir à privilégier en classe de langue. D'abord parce que cela se révélerait concrètement impossible, ensuite parce que tous les élèves ont besoin

d'une progressivité et d'une diversité d'agir (tous n'apprennent pas de la même manière, tous n'ont pas les mêmes besoins au même moment et n'auront sans doute pas les mêmes besoins plus tard).

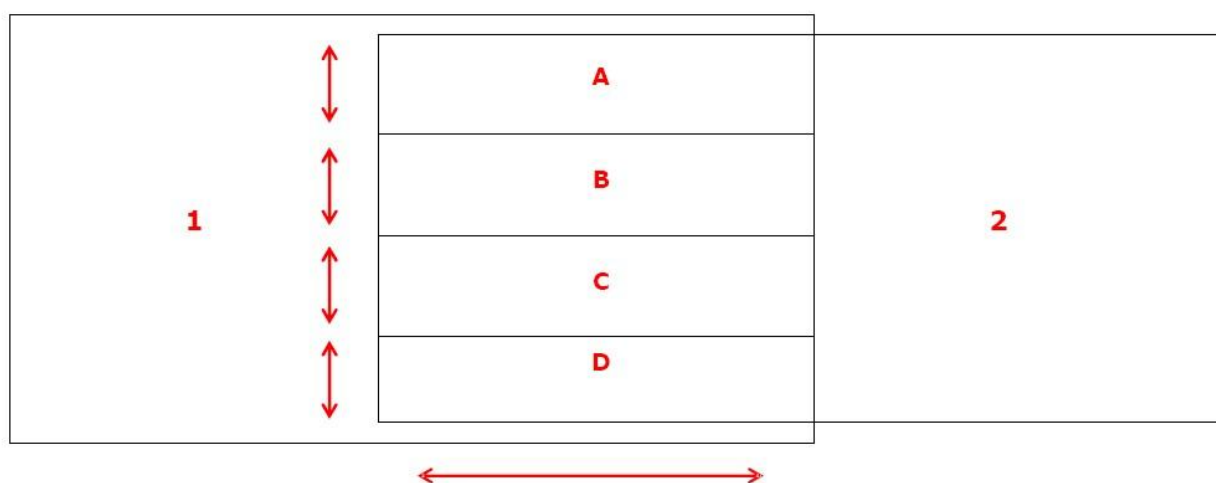
4. Il faut passer en didactique des langues-cultures d'une pensée unique à une pensée complexe, ce qui implique de changer le changement dans nos représentations, nos comportements et nos conceptions professionnels :

- L'innovation a été conçue jusqu'à présent en fonction du paradigme d'optimisation et donc d'une conception du progrès par substitution : si on considère qu'une nouvelle méthode est meilleure que la précédente dans l'absolu, on la substitue logiquement à l'ancienne.

- L'approche actionnelle du CECR ne sera efficace en termes d'amélioration de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe qui si elle est pensée et mise en œuvre en fonction du paradigme d'adéquation (est meilleur ce qui est le plus pertinent et efficace à un certain moment), ce qui implique une conception du progrès par addition (un enseignant qui progresse est un enseignant qui ajoute une méthode à celles qu'il maîtrisait déjà). Ce qui m'intéresse personnellement dans la nouvelle configuration qui s'ébauche, ce n'est pas qu'elle serait la meilleure, mais que c'est une supplémentaire, qui permettra de mieux s'adapter à certains moments à certains élèves, à certains besoins, à certains objectifs.

2.2. Je passe à un niveau « macro » (de conception globale) : de la même manière que la perspective actionnelle implique de diversifier les formes d'agir, elle implique aussi de diversifier les modes de mise en relation de la classe – qui constitue l'environnement des « tâches », c'est-à-dire de l'agir d'apprentissage, ou « scolaire » – et de la société – qui constitue l'environnement des « actions », c'est-à-dire de l'agir d'usage, ou « social » – :

MODÈLE DES RELATIONS TÂCHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



1 La société comme domaine de réalisation des actions (l'usage).

2 La classe comme domaine de réalisation des tâches (l'apprentissage).

A La classe comme lieu de conception d'actions

B La classe comme lieu d'action

C La classe comme lieu de simulation d'actions

D La classe comme lieu de préparation aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures

On peut noter que l'approche communicative privilégiait (indûment) l'intersection C. La perspective actionnelle implique au contraire de diversifier les intersections à l'intérieur des unités didactiques.

Dans les 3 diapos suivantes de cette même conférence, je présente concrètement, à partir d'une page de manuel, la différence désormais essentielle entre la « préparation » (à laquelle se limitait l'approche communicative) et la « conception » dont la prise en charge collective en semi-autonomie par les élèves apparaît comme l'une des implications fondamentales de la perspective actionnelle.

2.3 En ce que concerne enfin le niveau intermédiaire⁶, qui est le niveau de la conception des unités didactiques :

2.3.1. Dans ma conférence « Quelques questions impertinentes à propos d'un "Cadre Européen Commun de Révérence" » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>), j'ai proposé, « Quelques implications didactiques de la perspective actionnelle » (diapo n° 31) :

1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action
2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action, et non plus seulement de communication
3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.
4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CE/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.
5. Mettre en œuvre en classe de langue des activités de médiation entre diverses langues, et non plus seulement de communication en langue étrangère.

Je renvoie aux diapos suivantes de cette conférence, et en particulier à la première, la n° 32, où je présente les différentes formes possibles de conception d'unités didactiques « orientées action » disponibles pour l'instant en didactique des langues-cultures :

- a) l'intégration didactique à partir et à propos d'une tâche centrale; voir par ex. <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- b) le scénario: voir par ex. <http://www.d-c-l.net> et BOURGUIGNON Claire 2007⁷
- c) le projet en simulation: voir par ex. <http://www.edufle.net/La-simulation-globale>
- d) le projet réel; voir par ex. <http://freinet.org/icem/langues>

J'ajouterai seulement ici que les pédagogues Freinet sont bien absents des échanges actuels sur la mise en œuvre de la perspective actionnelle en France (ou alors ils mettent leur drapeau dans leur poche, mais ce n'est vraiment pas le genre de la maison Freinet...), à l'inverse du Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Le GFEN-langues (<http://gfen.langues.free.fr/>) se montre au contraire très actif, et fait des propositions tout à fait intéressantes dans la même grande tradition historique des « méthodes actives », dont on comprend immédiatement qu'elles puissent être, une fois adaptées aux élèves et aux enjeux de notre temps, une source précieuse d'inspiration et d'expérimentation pour la mise en œuvre d'une perspective actionnelle.

2.3.2. J'ai décrit et analysé concrètement les « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels » (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>) dans un article ainsi intitulé, à la fin duquel j'ai proposé le tableau synoptique ci-dessous regroupant les principales différences que l'on peut constater entre approche communicative et perspective actionnelle dans les unités didactiques de trois manuels différents :

⁶ Notez que je m'autocensure, je ne dis pas « au niveau méso », pour ne pas aggraver mon « jargon »...

⁷ La référence « BOURGUIGNON Claire 2007 » est celle d'un article disponible lui aussi sur le site de l'APLV : « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action » : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>.

| L'approche communicative | La perspective actionnelle |
|--|---|
| privilégie | |
| la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication, | la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective, |
| parce qu'elles répondent | |
| à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête. | à la finalité d'éducation d'un acteur social. |
| À cet effet, elle propose aux apprenants | |
| des situations réelles-simulées | des actions réelles-authentiques |
| en encourageant la prise d'autonomie | |
| de l'apprenant | du groupe |
| immédiatement après une préparation linguistique très dirigée | dès le début de la conception du projet |
| dans des activités qui favorisent | |
| l'expression libre individuelle | les décisions collectives |
| et qui sont évaluées | |
| sur un critère orienté | sur des critères orientés |
| | processus : réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition) |
| communication : efficacité dans la transmission de l'information | et action : réussite du projet |

Je vous renvoie aux analyses de cet article, qui m'ont fait aboutir à la synthèse ci-dessus.

En guise de conclusion

Je pense que vous aurez compris maintenant la signification de la première partie de mon titre, dont je me suis montré si satisfait au début de mon texte... : « Perspective actionnelle et perspective professionnelle ». La première passera, comme les précédentes, en venant s'ajouter à elles dans – pour parler moderne... – le « portefeuille de compétences professionnelles » des enseignants de langue ». C'est la seconde – la compétence professionnelle – que nous devons maintenir ou imposer. Les questions que nous devons d'abord nous poser ne sont pas celles qui concernent la perspective actionnelle, mais celles qui portent sur la manière dont nous pouvons, sur cette toute dernière orientation didactique, maintenir une perspective véritablement professionnelle – c'est-à-dire tout à la fois informée, libre et responsable, ce qui implique nécessairement qu'elle soit collective.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas s'investir dans la réflexion et l'expérimentation sur la perspective actionnelle, au contraire, puisqu'elle représente pour notre profession une nouvelle occasion historique de nous remettre ensemble en mouvement et de nous reposer ensemble des questions. Or, comme je l'ai déjà écrit à plusieurs occasions, l'une des lois fondamentales de notre discipline (et sans doute de toute la pédagogie) est que le niveau de compétence professionnelle d'un enseignant est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes, et directement proportionnel au nombre des questions qu'il se pose. Cette activité auto-interrogative est au cœur du métier de l'enseignant : on peut dire dans son cas que la perspective professionnelle est une perspective actionnelle appliquée à l'activité professionnelle elle-même. C'est la thèse qui a fait le succès, voilà déjà près de 15 ans, d'un ouvrage de Donald A. SCHÖN qui s'intitulait *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*.⁸ Pour l'essentiel, les réponses aux questions que nous nous posons sont à chercher par nous-mêmes dans nos pratiques elles-mêmes.

⁸ Montréal : Éditions logiques, 1994, 418 p.

*Christian PUREN : « Perspective actionnelle et perspective professionnelle :
quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours »*

Je terminerai cette lettre ouverte comme le font désormais certains de mes étudiants qui m'envoient leurs devoirs à corriger ou leurs textes à relire :

« En vous souhaitant une bonne lecture. »

Je suppose que la formule leur semble plus professionnelle...

Tallinn, le 11 mars 2008

Christian Puren