



# Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues :

quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité

Christian PUREN<sup>1</sup>

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

## Introduction

Dans le texte d'orientation de ce numéro, les rédacteurs de *Dialogue* proposaient aux différents contributeurs, chacun depuis sa perspective et à sa manière, de « donner un éclairage sur l'articulation entre les projets éducatifs, les modalités et pratiques d'enseignement, et leur contexte idéologique et politique ». Il y a là, me semble-t-il, entre d'une part l'éducation (posée comme relevant du projet), et d'autre part l'idéologique et le politique (posés comme relevant du contexte) une hiérarchisation implicite tout à fait compréhensible de la part d'un mouvement pédagogique tel que le GFEN, orienté naturellement vers la promotion volontariste de ses valeurs. En même temps, lorsque les mêmes rédacteurs de *Dialogue* écrivent, dans ce même texte d'orientation... :

*Le projet du Libéralisme : faire du savoir une marchandise, préparer les individus à devenir des exécutants, installer la scène d'un monde de compétition où les plaisirs sont octroyés par l'argent facile, diffuser dans les médias des images d'une subjectivité dite « moderne », fermée sur elle-même.*

... c'est bien à l'inverse un projet idéologique qu'ils dénoncent, qui va se heurter (et heureusement !) à ce que l'on peut appeler un « contexte éducatif », constitué en particulier par les valeurs humanistes officiellement promues par l'institution, et très majoritairement partagées par les enseignants (sinon toujours mises en œuvre dans les pratiques de tous) :

esprit critique, sens de la collaboration, goût de l'effort, ouverture aux autres et estime de soi.

L'échec des laboratoires de langues en France dans les années 1970 peut ainsi s'expliquer historiquement par la conjonction de multiples facteurs négatifs : manque de formation des enseignants, problèmes de maintenance, crainte des pannes qui laissent l'enseignant démuni et du manque de contrôle collectif constant, problèmes administratifs posés par le dédoublement nécessaire des classes, remise en cause des exercices structuraux et du modèle cognitif béhavioriste sur lequel ils s'appuyaient...<sup>2</sup> ; mais il y a sans doute aussi le fait que le dispositif du laboratoire de langues (élèves physiquement séparés dans des cabines pour y travailler individuellement) heurtait de front les valeurs « solidarité collective » (chez les élèves) et « justice par l'égalité de traitement » (chez les enseignants), valeurs liées principalement dans l'esprit de nombreux enseignants, me semble-t-il, au fonctionnement en grand groupe, le travail individuel étant réservé pour les activités en dehors du temps de classe.

Cette interprétation est discutable, et d'autres interprétations sont possibles ; mais je considère pour ma part que les didacticiens mettent généralement trop l'accent, dans leurs analyses des pratiques de classe,

1. [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

2. Cf. L'analyse que je fais de l'abandon généralisé de ces laboratoires dans mon article « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », chap. 4, pp. 10-11, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009e/>.

sur les *représentations* des acteurs, et pas assez sur leurs *conceptions*, lesquelles renvoient toujours en partie à des valeurs<sup>3</sup>. Quoi qu'il en ait été réellement, cet exemple de l'abandon des laboratoires de langues à la fin des années 70 me paraît montrer tout l'intérêt qu'il y aurait, en formation d'enseignants, à proposer des études de cas de ce type, qui permettent de faire émerger et de faire confronter les systèmes d'interprétation individuels. Ces systèmes constituent en effet de véritables idéologies personnelles, trop négligées, à mon avis, par rapport aux grandes idéologies collectives, alors même que celles-ci se sont considérablement affaiblies, et que dans les relations entre acteurs de l'enseignement-apprentissage, les logiques interpersonnelles jouent au moins tout autant que les logiques sociales.

À d'autres moments de l'histoire, c'est clairement une conjonction entre un projet éducatif et un projet politique qui se produit, comme à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque les méthodes actives de la pédagogie nouvelle coïncident avec la volonté de l'État français, après la défaite face à la Prusse en 1871 et dans un contexte de rivalité exacerbée avec l'Allemagne et de forte compétition internationale, de dynamiser le pays en modernisant son système éducatif. J'ai déjà eu l'occasion de citer ces mots de Charles Schweitzer (professeur d'allemand, et grand-père de Jean-Paul Sartre) à un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893 : « Les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale ! » ; et ceux de Louis Liard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, dans un discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique le 26 novembre 1902 :

*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.*

Or c'est précisément l'époque où Gabriel COMPAYRÉ oppose ainsi la pédagogie moderne à la pédagogie traditionnelle : « L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit » (1880, p. 383) <sup>4</sup> ; et où, en application de ce principe actif à l'enseignement-apprentissage des langues, Émile BAILLY, enseignant d'allemand, considère qu'« une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! » (1903, p. 178) <sup>5</sup>.

Je ne suis pas un philosophe de l'éducation, mais un didacticien de langues-cultures, et je vais donc me limiter ici, en ce qui concerne le « projet éducatif », à la forme qu'il prend dans ma discipline, à savoir celle des « méthodologies constituées ». Il s'agit de macro-cohérences centrées sur les modes d'enseignement et mettant à partir de là en cohésion les autres éléments hétérogènes qui constituent le « champ didactique », à savoir les finalités, objectifs et contenus, les modèles (cognitifs, pédagogiques, linguistiques,...) et les environnements d'enseignement-apprentissage <sup>6</sup>. Ces méthodologies se reconnaissent historiquement au fait qu'elles ont généré des matériels d'enseignement ainsi que des pratiques d'enseignement et d'évaluation relativement semblables et stables sur un certain nombre d'années – depuis une décennie, comme la méthodologie directe des années 1900, jusqu'à un demi-siècle, comme la méthodologie active, méthodologie officielle dans l'enseignement français des langues des années 1920 aux années 1960 <sup>7</sup>.

Dans les limites du présent article, je présenterai dans une première partie, pour illustrer le mécanisme historique de l'évolution des méthodologies, les exemples des méthodologies directe et active, qui « ont histoire liée » – comme on dit « avoir partie liée » – parce qu'elles partagent le même noyau dur méthodologique (je reviendrai plus avant sur ce concept) <sup>8</sup>. Dans une seconde partie, j'appliquerai les concepts et connaissances ainsi dégagées à l'analyse de la situation actuelle, fort complexe : elle est en effet marquée simultanément par la persistance du modèle d'évaluation certificative terminale (les épreuves de langues au baccalauréat), par une « approche par les compétences » que l'institution scolaire impulse depuis quelques années

3. Sur cette opposition conceptuelle, cf. mon analyse des « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] », <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/045/>, et sur mon blog le billet <http://www.christianpure.com/2011/05/04/les-représentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigène/>.

4. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 2<sup>e</sup> éd. 1880, T. 1, 460 p.

5. « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris, APLV.

6. Cf. « Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales », <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/044/>.

7. Sur la succession de ces méthodologies constituées et leurs différentes caractéristiques, cf. mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris : Nathan-CLE international, 1988), en accès libre sur mon site personnel : <http://www.christianpure.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>.

8. Concernant l'ensemble de l'évolution historique des différentes configurations didactiques et de leurs méthodologies depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, je renvoie, sur mon site personnel, à un tableau qui la schématise et à son commentaire : « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) » : <http://www.christianpure.com/bibliothèque-de-travail/029/>.

dans l'enseignement des langues comme de toutes les disciplines scolaires, par l'émergence d'une nouvelle méthodologie en voie de constitution, la « perspective actionnelle », et enfin par l'existence d'une nébuleuse de « didactiques du plurilinguisme » au service d'une « éducation plurilingue et interculturelle ».

## Le mécanisme historique de l'évolution et de l'élaboration des méthodologies

La première grande rupture méthodologique qui intervient dans l'histoire de l'enseignement des langues est le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui a lieu au tournant des XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles ». Rupture assurément radicale, puisque l'on passe simultanément :

1. d'un modèle pédagogique de la transmission-réception à un modèle opposé, celui de la pédagogie active ;
2. d'un paradigme cognitif – le paradigme indirect, où l'on conçoit le parler une langue étrangère comme une traduction mentale instantanée à partir d'un penser en langue maternelle – au paradigme opposé – le paradigme direct, où l'on conçoit le parler une langue étrangère comme un penser et un parler indissociables, sur le modèle de l'apprentissage par les enfants de leur langue maternelle ;
3. d'une priorité à la formation intellectuelle – par la gymnastique mentale à laquelle obligent la réflexion comparative sur les deux grammaires, maternelle et étrangère, ainsi que les exercices d'application en langue étrangère – à une nouvelle politique linguistique où priorité est donnée à l'« objectif pratique », celui d'un usage effectif de la langue, en particulier oral ;
4. d'une reconnaissance, dans les grands textes de la littérature classique étrangère, des valeurs considérées comme transculturelles – les langues vivantes sont alors comme les langues mortes au service des « Humanités classiques » – à un enseignement des spécificités de la culture étrangère contemporaine à partir de documents authentiques récents (littéraires et autres) – les langues vivantes se mettent désormais au service des « Humanités modernes »<sup>10</sup>.

Au centre de la nouvelle macro-cohérence méthodologique qui va mettre en œuvre de manière cohérente tous ces composantes didactiques va se constituer un nouveau « noyau dur » qui combine les méthodes correspondant aux trois premières réorientations ci-dessus, à savoir les méthodes active, directe et orale<sup>11</sup> : en d'autres termes, on va demander désormais à l'enseignant de privilégier en classe toutes les activités amenant les élèves eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) immédiatement en langue

étrangère sur des documents en langue étrangère (méthode directe).

Dans les années 1900 – les grandes instructions directes datent de 1901, 1902 et 1908 – la méthodologie directe va se construire pour l'enseignement dans le premier cycle sur l'application de ce noyau dur à la situation de classe (description et manipulation des objets qui s'y trouvent, énoncé des actions que l'on peut y réaliser), puis aux images représentant d'autres objets et d'autres situations (la maison paternelle, le corps humain, les vêtements, les quatre saisons, les travaux des champs, une gare, une fête à la ville, etc.), enfin à de petits textes fabriqués décrivant eux-aussi des lieux, des personnages et/ou des situations concrètes familières aux élèves.

Cette rupture radicale de la méthodologie directe peut être considérée aussi comme fondamentale, puisque pour l'essentiel la conception de l'enseignement scolaire des langues vivantes repose encore en partie un siècle après, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, sur ce même dispositif : on la retrouve en effet jusqu'à présent dans le modèle de l'évaluation certificative de la fin de l'enseignement secondaire, celui des épreuves écrites ou orales de langue au baccalauréat.

Dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988, je n'avais pas réussi à établir une hiérarchisation entre les différents éléments qui étaient intervenus au moment de l'apparition et de l'élaboration de la méthodologie directe : nouveaux objectifs sociaux (relayant de nouveaux besoins sociaux), contexte politique et éducatif, professionnalisation du corps enseignant, modèle allemand<sup>12</sup>, « méthode naturelle » et son paradigme

9. Pour plus de détails, on pourra se reporter à mon article « 31 mai 1902 genèse d'une révolution méthodologique ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin 1993, pp. 51-60. Paris : Klincksieck. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1993b/>.

10. On passe ainsi d'une priorité à la composante « transculturelle » de la compétence culturelle (la capacité à reconnaître ce qu'Émile Durkheim appelait le « fonds commun d'humanité ») à une priorité à la composante « métaculturelle » (« méta » étant pris ici dans le sens qu'il a dans le terme « métalinguistique », qui concerne les connaissances sur la langue). Sur l'ensemble des composantes de la compétence culturelle successivement privilégiées dans l'enseignement des langues, cf. mon article « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.

11. J'entends « méthode » dans le sens d'« unité minimale de cohérence méthodologique » : toutes les méthodes apparues et mises en œuvre dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues se classent en paires opposées : méthodes indirecte/directe, transmissive/active, déductive/inductive, onomasiologique/sémasiologique, etc. Cf. mon « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/>.

12. Des formes de méthodologie directe étaient apparues en Allemagne depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, et la pédagogie allemande représentait alors pour beaucoup (en particulier pour les professeurs français d'allemand, les plus nombreux à l'époque) le modèle dont il fallait s'inspirer.

direct, enfin recherches en phonétique pratique et en psychologie expérimentale, en plein développement à l'époque. Je crois y être parvenu depuis : l'élément premier (chronologiquement et hiérarchiquement parlant) est un nouveau besoin social d'usage des langues étrangères dans une situation sociale déterminée, le nouvel objectif social correspondant étant repris au niveau politique puis institutionnel.

J'ai proposé il y a quelques années, pour rendre compte du mécanisme d'évolution didactique en enseignement-apprentissage des langues, le concept de « configuration didactique », défini comme un ensemble cohérent (ses composantes se sont en effet « auto-configurées » les unes par rapport aux autres, et chacune par rapport à l'ensemble) d'un objectif social langagier et d'un objectif culturel de référence avec sa situation sociale de référence, d'un agir d'usage et d'un agir d'apprentissage de référence, enfin d'une construction méthodologique.

Je prendrai l'exemple de la méthodologie active, qui apparaît dans les années 1920. Elle est comme les autres le produit terminal d'une certaine configuration didactique :

– La construction de cette configuration didactique commence à partir de l'émergence d'un nouveau besoin social, en l'occurrence celui d'une connaissance pratique – *i.e.* permettant un usage effectif en compréhension de l'oral et de l'écrit, et en expression orale et écrite – de la langue et de la culture étrangère contemporaine.

– Ce nouveau besoin social fait émerger un nouvel objectif social de l'enseignement des langues que le pouvoir politique va relayer auprès de l'institution scolaire, à savoir la capacité à entretenir plus tard avec la langue-culture étrangère *un contact à distance depuis chez soi, dans son salon* : c'est la « situation sociale de référence » de cette configuration, qui n'est pas différente de celle de la méthodologie traditionnelle <sup>13</sup> (on ne prépare pas encore à *la rencontre effective avec des étrangers dans le pays étranger*, ce qui sera la nouvelle situation sociale de référence à partir des années 1960, celle de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative).

– À cet objectif va correspondre une action sociale (ou « d'usage ») de référence, à savoir la lecture des documents authentiques aux fins de mobilisation et d'extraction de connaissances langagières et culturelles.

– L'action scolaire (ou « d'apprentissage ») de référence va s'auto-configurer en homologie maximale avec cette action sociale (ou « d'usage ») <sup>14</sup>. Cela va donner

l'« explication de textes » (principalement littéraires), qui va s'élaborer pour l'enseignement dans le second cycle en appliquant le noyau dur de la méthodologie directe (cf. *supra*) au travail collectif en classe sur des documents « authentiques », c'est-à-dire considérés comme représentatifs en langue et en culture étrangères ; il s'agit pour les élèves, au moyen principalement d'une articulation entre compréhension écrite et expression orale en classe, de poursuivre collectivement les objectifs conjoints de mobilisation à propos du document des connaissances langagières et culturelles déjà acquises, et d'extraction à partir du document de nouvelles connaissances langagières et culturelles <sup>15</sup>. Cette élaboration de l'explication de textes se fait au cours des années 1900-1920 – la première grande instruction active date de 1925, mais la réflexion sur la « lecture directe » des textes littéraires commence dès le début de la décennie 1900, dès que les méthodologues se posent la question de l'application de la méthodologie directe à l'enseignement conjoint de la langue et de la culture étrangères dans le second cycle <sup>16</sup>. Dans les décennies suivantes, au fur et à mesure des progrès des techniques de la reproduction et de l'émergence de nouveaux médias, cette activité d'explication de textes sera adaptée aux autres types de documents authentiques : visuels (tableaux de maître, photos...), oraux (enregistrements radiophoniques, chansons...) scriptovisuels (BD, publicités...), audiovisuels (extraits de films, émissions télévisées...).

– Enfin, c'est sur ce squelette articulé - constitué donc de l'objectif social et de la situation sociale de référence ainsi que de l'action d'usage et de l'action d'apprentissage de référence - que va venir, pour filer la méta-

13. La méthodologie directe s'était proposé de former les élèves à un usage social de la langue étrangère sur le terrain (« La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. » *Circulaire relative à l'enseignement des langues* du 15 novembre 1901), mais n'avait pas trouvé le moyen de le travailler en situation de classe. L'approche communicative l'inventera bien plus tard, dans les années 1970, avec les exercices systématiques de simulation en fin d'unité didactique.

14. Cette « loi d'homologie maximale » est l'une des rares lois transhistoriques que j'aie pu repérer : on a toujours privilégié en classe la tâche qui ressemblait le plus à l'action à laquelle on voulait préparer pour plus tard les élèves. Par exemple, dans l'approche communicative, on les a fait communiquer entre eux comme s'ils étaient des étrangers dans la société étrangère (en simulation) pour les préparer plus tard à communiquer en langue étrangère avec des étrangers.

15. Pour une analyse détaillée de cette macro-activité de référence, et son évolution possible, cf. mon article « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/>.

16. J'ai reproduit sur mon site les premières propositions, dès 1902, du germaniste Adrien GODART, déjà très concrètes et dont les grandes lignes seront conservées jusqu'à la dernière grande instruction active, celle de 1950 : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/>. L'instruction de 1908 est de ce point de vue une instruction charnière, parce qu'elle prend en considération la problématique de l'enseignement conjoint de la langue et de la civilisation étrangères en second cycle.



phore, « prendre chair » la méthodologie correspondante, en empruntant pour cela les éléments nécessaires à l'ensemble de son environnement, à savoir en particulier, dans les années 1920, à l'époque de l'élaboration initiale de cette méthodologie active : les finalités éducatives (formations intellectuelle, éthique et esthétique) ; le modèle pédagogique (frontal et directif, centré sur l'enseignant) ; le modèle cognitif, très éclectique (on considère que l'apprentissage se fait à la fois par mémorisation, par immersion, par conceptualisation-application et par réactions verbales aux questions de l'enseignant) ; le modèle linguistique (grammaire morphosyntaxique) ; le modèle phonétique (articulatoire) ; le modèle culturel (la culture patrimoniale, qui donne forcément une priorité absolue aux documents littéraires, les seuls à la fois langagiers et représentatifs de ce type de culture) ; enfin les caractéristiques du milieu scolaire (enseignement collectif, extensif, découpé en heures dispersées ; accès des élèves aux seuls documents du manuel, etc.).

On voit que les activités centrales de l'explication de textes correspondent parfaitement aux compétences que l'on veut à l'époque mettre en place chez les élèves : si elles paraissent artificielles aujourd'hui, c'est simplement parce que la situation sociale et l'objectif social de référence ont changé. La méthodologie active fait cependant toujours partie de la « situation méthodologique actuelle », puisque l'explication de textes est restée jusqu'à présent le modèle de l'évaluation certificative terminale de l'enseignement scolaire des langues – celui des épreuves écrites ou orales du baccalauréat – avec tous les effets modélisateurs en amont que l'on peut imaginer sur les pratiques des enseignants, sur les manuels, ainsi que sur les attentes des élèves, des parents et des établissements...

## La « situation méthodologique » actuelle

### Introduction

L'une des particularités de la discipline « langues vivantes » par rapport aux autres disciplines scolaires est assurément l'influence importante qu'ont sur elle depuis plusieurs décennies les orientations politiques européennes, concrètement celles du Groupe de Projet « Langues Vivantes » du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe de Strasbourg (désormais COE), actuellement renommé « Division des politiques linguistiques »<sup>17</sup>, orientations généralement reprises par la Commission Européenne de Bruxelles. C'est en effet ce Groupe de Projet qui a décliné dans les années 1970 pour les différentes langues européennes le *Niveau Seuil* (*Threshold Level*, *Nivel Umbral*, etc.), document qui a fortement participé à la conception et à la diffusion de l'approche communicative dans les années 1970-1990. Jusqu'à la publica-

tion, en 2001, par ce même COE, du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL)<sup>18</sup>.

La nouvelle situation sociale de référence prise en compte par les auteurs du CECRL, ce sont les sociétés plurilingues et pluriculturelles de l'Europe actuelle ; et la nouvelle finalité sociale qu'ils proposent pour l'enseignement des langues, c'est la formation d'un « acteur social » en langue-culture étrangère. Cette finalité génère deux principaux objectifs sociaux correspondant aux deux grands enjeux de la formation d'un citoyen dans ce type de société, à savoir (1) la capacité à *vivre* (cohabiter harmonieusement) ; (2) la capacité à *travailler* (co-agir efficacement) en permanence – à l'étranger ou dans son propre pays – avec des gens de langues et de cultures entièrement ou partiellement différentes.

Ces deux nouveaux enjeux de l'enseignement-apprentissage des langues impulsent simultanément deux nouvelles configurations didactiques<sup>19</sup> : (1) celle que certains didacticiens regroupent sous l'appellation de « *didactiques du plurilinguisme* », et que le COE, depuis ces dernières années, entend désormais mobiliser au service du projet unique, qu'il propose à tous les pays européens, d'« éducation plurilingue et interculturelle » ; (2) celle de la « *perspective actionnelle* ». À quoi il faut ajouter – c'est d'ailleurs la partie la plus importante du CECRL en nombre de pages, et ce qui a fait son succès dans toute l'Europe, (3) une « approche par les compétences » de l'évaluation sur la base de six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) avec leurs échelles et descripteurs correspondants.

Je reprendrai dans cet ordre ces trois composantes de l'actualité en didactique des langues-cultures. Dans les limites de cet article, leur analyse sera forcément succincte et schématique, et c'est pourquoi je renverrai souvent à d'autres textes publiés par ailleurs.

## Le projet politique d' « éducation plurilingue et interculturelle »

L'une des nouveautés apparues en 2001 dans le CECRL était la mise en avant d'une « compétence plurilingue et pluriculturelle » que la Division des Politiques Linguistiques du COE a renommée depuis « éducation plurilingue et interculturelle », et à laquelle elle consacre depuis lors tous ses travaux et fonde

17. Cf. sa page sur le site du COE : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp).

18. Version informatique au format pdf [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_FR.asp) (consulté 5 janvier 2012), version imprimée Didier 2001.

19. Cf. mon tableau général de l'évolution historique des configurations didactiques, références données *supra* note 4.

toutes ses propositions, d'une manière la fois si systématique, exclusive et répétitive qu'un didacticien de français langue étrangère, Bruno MAURER, a publié récemment un ouvrage intitulé *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* 20. Je renvoie les lecteurs à mon long « Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles », dans lequel j'ajoute mes propres analyses critiques rappelant les différents articles que j'y ai consacrés depuis la parution du CECRL 21. Ces trois caractéristiques de toutes les idéologies – le recours systématique, exclusif et répétitif aux idées qui y sont organisées en système fermé – sont partout repérables dans les documents récents de cette Division des Politiques Linguistiques, comme dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* de 2007 22, dont je reparlerai plus avant. Ce document est présenté ainsi sur le site officiel du COE :

*La finalité de ce Guide est de proposer un instrument d'analyse qui serve de document de référence à l'élaboration ou à la réorganisation des enseignements de langue dans les États membres. Il se propose de répondre à la nécessité d'élaborer des politiques linguistiques en faveur du plurilinguisme et de la diversification suivant une démarche délibérée et constituée par une somme de décisions connectées les unes avec les autres.*

La phrase qui suit me semble un modèle de langue de bois « eurocratique » : « Ce Guide ne suggère aucune mesure de politique linguistique éducative particulière, mais il a pour ambition de clarifier les enjeux et les réponses possibles en accord avec des principes partagés. » Les avis du COE, en effet, ne sont statutairement que consultatifs, mais la marge de manœuvre envisagée ici par les auteurs de ce *Guide* ne porte que sur les mesures à prendre pour mettre en œuvre une orientation unique (« l'éducation plurilingue ») en application de principes qu'ils supposent d'emblée « partagés » par tous. Les valeurs sont une chose – et il est bien difficile de ne pas être d'accord sur celles dont se réclament les auteurs de ce document –, mais les interprétations, utilisations et instrumentalisation que l'on peut en faire dès que l'on les utilise comme des « principes », c'est-à-dire des guides pour l'action, en sont une autre, sur laquelle tous les citoyens européens – et en particulier leurs partis politiques, syndicats, associations et autres mouvements pédagogiques, doivent, au nom de ces mêmes valeurs, être en mesure de faire valoir leurs positions, leurs critiques, et leurs contre-propositions. Je considère personnellement la publication de ce *Guide* comme un véritable coup de force idéologique dont on peut s'étonner qu'il n'ait pas suscité jusqu'à présent plus de réactions négatives et d'oppositions résolues.

Ce document – et c'est là l'une des autres critiques que je formule depuis des années à l'encontre des

« orientations » du COE concernant les langues –, se situe très clairement comme les autres dans une « logique de l'expertise » dont on sait qu'elle relève aussi d'une véritable idéologie antidémocratique. On me permettra de célébrer ici à ma manière les 10 ans de la publication du CECRL en reprenant ce que j'ai écrit la même année 2001 dans la revue de l'APLV, *Les Langues modernes* 23 :

*Je pense en particulier au Cadre européen commun de référence 24 du Conseil de l'Europe, dont les « échelles de compétence » sont actuellement utilisées, dans beaucoup de pays européens, pour des opérations d'harmonisation forcée qui sont à la didactique des langues, mutatis mutandis, ce que l'exigence européenne de pasteurisation laitière fut à la production française de fromages. De même [...], l'élaboration et l'utilisation actuelles des référentiels de compétence du Cadre européen commun sont-elles à mettre en rapport avec la logique actuelle de standardisation des produits dans le cadre du Marché unique. On peut approuver une telle logique (c'est le cas de certains de mes collègues européens, portugais par exemple, qui considèrent que chez eux les enseignants de langues ne reçoivent pas assez de directives précises et ne sont pas assez soumis à contrôle), ou la critiquer (c'est le cas de certains formateurs français, dont moi-même, qui considérons au contraire qu'il y a déjà dans notre pays une trop forte normativité institutionnelle 25 héritée de sa culture jacobine, et que nous n'avons rien à gagner à remplacer un centralisme autoritaire par un autre) ; mais on sera tous d'accord, j'espère, pour estimer qu'il faut au moins être conscient des enjeux, et qu'ils méritent au moins discussion.*

20. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.

21. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012a/>. On pourra aussi, en ce qui concerne les analyses critiques du CECRL, lire « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone » par Anne FRIEDERIKE DELOUIS, *Les Langues modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin (« Le Cadre européen : où en sommes-nous ? »), pp. 19-31.

22. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007. En ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp) (consulté 02/02/2012).

23. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* 2/2001 (« Évaluation et certification en langues »), pp. 12-29. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>.

24. Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, 1998, 223 p. multigr. Rééd. Paris, Didier, 2001.

25. Certains ont parlé de « didactique institutionnelle », d'autres comme moi de « méthodologies officielles », mais sous ces différentes appellations la réalité est bien la même.

*Les traditions propres au système scolaire de chaque pays – et, à l'intérieur de chacune d'entre elles, à l'enseignement de chaque langue – n'ont certes pas à être respectées en tant que telles, mais je ne vois pas pourquoi devraient l'être davantage les recommandations des experts du Conseil de l'Europe auteurs de ce Cadre européen commun, qui en l'occurrence ne représentent même pas eux-mêmes puisqu'ils sont anonymes. Les historiens de notre discipline s'étonneront sans doute dans quelques décennies du fait que les didacticiens européens de langues, pourtant spécialistes d'une discipline qui inscrit le développement du sens critique parmi ses objectifs explicites, aient été, dans la remise en cause de la normalisation technocratique, largement devancés historiquement par les agriculteurs. (p. 13, les notes de bas de page sont celles du texte original)*

Cette idéologie de l'expertise, qui est mise en œuvre depuis l'origine pour les grandes orientations de politique linguistique du COE, est combinée, en ce qui concerne les modes pratiques d'enseignement, avec la technique du *benchmarking*, bien connue en management d'entreprise, mais qui devient un instrument idéologique lorsqu'elle est utilisée dans un domaine tel que la politique linguistique. Appliquée à l'enseignement des langues, cette technique consiste à considérer que l'innovation sur le terrain peut se faire principalement au moyen du repérage, de la diffusion puis de la généralisation de « bonnes pratiques » repérées localement. On pourra se reporter sur ce point à mon analyse critique intitulée « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 »<sup>26</sup>. Il y a là, entre la logique de l'expertise et celle du *benchmarking*, une combinaison idéologique au service d'une répartition des tâches entre les experts – qui seraient les seuls habilités à dire la vérité officielle parce qu'elle serait « scientifique » – et la masse des enseignants, considérés comme des exécutants de consignes et des reproducteurs de modèles pratiques.

### La nébuleuse méthodologique des « didactiques du plurilinguisme »

Entre les orientations politiques et les méthodologies empiriques, « de terrain », les « experts » auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*<sup>27</sup> publié par le COE en 2010 font ainsi l'inventaire, au titre de la composante méthodologique des « composantes de la planification curriculaire » (p. 14), de toutes les « démarches et activités d'apprentissage pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle » (pp. 105-109) :

*Double immersion (Dual Language Education – Enseignement bilingue voire trilingue, CLIL / EMILE, Language Across the curriculum – Didactique intégrée des langues (DIL) – Pédagogie intégrée des langues – Language awareness (UK) – Éveil aux langues (FR) – Éveil et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE) (CH) – Intercompréhension – Pédagogie de la rencontre – Mobilité virtuelle – Démarche interculturelle – Curriculum minimum (une semaine) – Utilisation de supports plurilingues dans des cours d'autres matières.*

Annexe V, pp. 105-110

(je reprends textuellement les titres de la première colonne verticale de ce tableau.)

On voit qu'il s'agit là d'une énumération hétéroclite d'objectifs, d'organisations curriculaires, de dispositifs, de procédés ainsi que de démarches proprement dites dont aucun ne peut prétendre ni au statut de « configuration didactique », ni même à celui de « méthodologie constituée ». La seule composante commune que partagent tous ces éléments, c'est qu'ils sont censés répondre à une même visée politique de diversification des langues apprises. Ils sont effectivement au service l'« éducation plurilingue », mais pas obligatoirement de « l'éducation interculturelle », pour laquelle est d'ailleurs citée dans la liste une démarche spécifique. On peut ainsi imaginer un enseignement intensif d'une langue sur une semaine qui ne viserait qu'une compétence de communication langagière « de survie », ou encore l'usage de supports plurilingues pour un simple enrichissement plus ou moins ponctuel d'informations techniques.

L'enseignement des langues, en s'ouvrant à toutes ces démarches et activités multiples, peut assurément y gagner en souplesse et adaptabilité, mais à l'inverse il y perd en cohérence : autant dire que la *complexité* du métier d'enseignant de langues a explosé au cours de la dernière décennie. Cette évolution serait positive si le système de formation professionnelle initiale et continue avait suivi, et si avaient été réalisées des évaluations aussi rigoureuses que régulières des effets et résultats effectifs de ces différentes « démarches et activités pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », et de leurs conditions d'efficacité. Or ce n'est pas le cas, et certains didacticiens de langues, parmi lesquels je me compte, commencent à s'inquiéter sérieusement et à

26. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007a/>. Il s'agit d'un document du Conseil de l'Union européenne.

27. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, septembre 2010. En ligne, dernière consultation 31 janvier 2012 : [http://www.coe.int/T/ DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/ DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf).

tirer la sonnette d'alarme devant ce qu'ils considèrent comme une « fuite en avant » irresponsable par rapport aux objectifs langagiers qui doivent rester la base de cet enseignement parce qu'ils sont les seuls à pouvoir être évalués plus ou moins objectivement (cf. aussi *infra*, en fin de point 2.2, la longue citation de Bruno MAURER).

### La perspective actionnelle

L'impulsion initiale de la perspective actionnelle est venue en 2011 du *CECRL*, qui a proposé comme nouvel objectif/finalité) sociale de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures la formation d'un futur « acteur social », tout en considérant les élèves comme des acteurs sociaux à part entière dans l'espace et le temps de la classe, et dans leur activité collective d'apprentissage dans leur micro-société classe. Or il s'agit là de la finalité et du principe pédagogique qui sont à la base même de la dite « pédagogie de projet », de sorte qu'il y a actuellement, en didactique des langues-cultures, une conjonction remarquable – qui n'existait pas dans la configuration antérieure, celle de l'approche communicative – entre un projet politique, d'une part, et d'autre part un projet éducatif que le GFEN (avec son Secteur Langues), et les autres mouvements pédagogiques tels que l'ICEM (Institut Coopérative de l'École Moderne-Pédagogie Freinet, avec son Groupe Langues vivantes) et le CRAP-*Cahiers pédagogiques* ne peuvent me semble-t-il que défendre : qu'il me suffise ici de reproduire les deux citations actuellement mises sur le site du GFEN <sup>28</sup> en exergue de son dernier « texte d'orientation » :

*L'Éducation Nouvelle prépare chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.*

Principe de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, 1921

*Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action.*

Henri Wallon

Je ne peux donc qu'encourager les enseignants de langues des mouvements pédagogiques à profiter de la remarquable conjonction historique actuelle, en didactique des langues-cultures, entre leur projet éducatif, d'une part, et d'autre part le projet politique de formation d'un acteur social à la base de la « perspective actionnelle », pour ne pas se contenter de proposer des aménagements des méthodologies existantes en

fonction de leurs valeurs et de leurs principes pédagogiques, mais pour s'investir fortement dans le processus, toujours actuellement en cours, d'élaboration pratique de cette nouvelle cohérence méthodologique <sup>29</sup>.

Depuis la publication du *CECRL*, la Division des Politiques Linguistiques du COE semble bien avoir abandonné la perspective actionnelle au profit de son nouveau projet d' « éducation plurilingue et interculturelle ». La perspective actionnelle ferait même désormais l'objet de réserves explicites, si du moins j'interprète bien ce passage d'une intervention récente de l'un de ses auteurs, Jean-Claude BEACCO <sup>30</sup> :

*Car les enseignements de langues peuvent tendre à être limités à des objectifs fonctionnels (communiquer pour faire) et à minimiser ainsi des objectifs comme « communiquer pour apprendre » ou « communiquer pour comprendre (le monde) ». (p. 1)*

Je souligne : on appréciera la prudence extrême et linguistiquement un peu acrobatique de la première formule soulignée, prudence parfaitement compréhensible de la part de l'auteur : je me demande d'où il a bien pu tirer une connaissance aussi générale de ce qui se passe dans les pratiques d'enseignement de toutes les langues pour tous publics à tous niveaux dans toutes les institutions et organismes à l'échelle de toute l'Europe...

Les institutions scolaires n'ont pas attendu les années 2010 et les « experts » du COE, en France et ailleurs en Europe, pour préconiser dans l'enseignement des langues l' « apprendre à apprendre » ; et la « compréhension du monde » (par la découverte d'autres cultures) fait partie depuis très longtemps des finalités de l'enseignement scolaire des langues. J'ai même constaté pour ma part, dans mes recherches sur l'histoire de la didactique des langues en France, que c'est parfois à l'inverse l'objectif pratique qui a été sacrifié sur l'autel des finalités culturelles, le Ministère français de l'Éducation se plaignant de manière constante depuis des décennies que élèves se sont pas suf-

28. [http://www.gfen.asso.fr/fr/texte\\_d\\_orientation\\_2010](http://www.gfen.asso.fr/fr/texte_d_orientation_2010) consultation 29 janvier 2012.

29. C'est à cela que j'ai consacré une bonne part de mes recherches théoriques et pratiques de ces dix dernières années. Voir les publications que j'y ai consacrées sur mon site, rubrique « Mes travaux : liste et liens » (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/>). On pourra se limiter, si l'on n'est pas enseignant de langue, aux titres des chapitres de mon article programmatique de 2009 « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangère » ; qui sont énumérés sur sa page de téléchargement : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

30. « Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives », Texte présenté lors du Séminaire sur « *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle* », Strasbourg 29-30 novembre 2011 [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr).



fisamment formés à une communication au service des activités de la vie quotidienne. Dans mon compte rendu cité plus haut de l'ouvrage de Bruno MAURER, je cite déjà ce passage, dont je partage entièrement les idées :

*Perte de repères opérationnels (qu'en enseigner ?), manque de précision sur les modes d'enseignement des langues, caractérisent les effets de ces réformes sur les domaines qui constituaient jusqu'alors le cœur des savoir-faire professionnels des enseignants de langues.*

*Pourtant notre expérience de formateur, et de formateur de formateurs, nous montre au quotidien [...] que les enseignants continuent à être confrontés à des questions certes moins excitantes philosophiquement et aux enjeux politiques moins élevés, mais qui sont le quotidien des classes : des élèves français par exemple qui, après quatre années de collège, ne connaissent pas les valeurs des temps du passé en anglais, qui ne font pas la différence entre les différents déterminants de cette langue ou qui peinent toujours à comprendre quelques phrases parlées par un natif. On pourra toujours arguer que si on en est là, c'est que les méthodes actuelles ne donnent pas les fruits escomptés. Sans doute, mais il n'est pas sûr que ce soit une nouvelle fuite en avant – de l'enseignement à dominante grammaticale à celui centré sur les compétences de communication, et demain de l'enseignement de ces dernières à un ensemble de savoir-être relatifs à l'altérité – qui aide à les résoudre...*

*On va déplacer les problèmes, mettre l'accent sur de nouvelles compétences, et considérer que les compétences linguistiques viendront par surcroît. Mais rien n'est moins sûr. (p. 31)*

## L'approche par les compétences

On sait l'importance qu'a prise officiellement l'approche par les compétences depuis la publication dans le B.O., en 2006, du *Socle commun de connaissances et de compétences*<sup>31</sup>. La compétence n° 7 de ce socle correspond parfaitement à la démarche de projet, comme on peut le voir dans sa présentation, qui utilise d'ailleurs ce concept de « projet » :

### **Compétence n° 7 (B), L'esprit d'initiative, Capacités :**

*Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :*

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

On peut donc comprendre qu'un mouvement pédagogique comme le CRAP ait pu soutenir une telle approche pour l'ensemble des disciplines scolaires, avec la publication, depuis 2007, de deux numéros des *Cahiers pédagogiques* (en 2009 et 2011), de deux Hors-série numériques (2007 et 2010) ainsi que d'un ouvrage dans la collection « Repères pour agir » (ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, HATEM Rolande, *Travail par compétences et socle commun*, 2009). Il se trouve cependant que dans l'enseignement des langues, cette approche par les compétences – qui n'est pas nouvelle : l'approche communicative, dans les années 80, se définissait déjà par son objectif de « compétence de communication » décliné en différentes composantes –, est interprétée généralement *a minima* comme un travail spécifique sur les activités langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale<sup>32</sup>), ce qui n'apporte vraiment rien de nouveau ; et, surtout, que cette approche par les compétences sert de point d'appui à certains (y compris dans les milieux institutionnels) pour proposer d'une part une nouvelle « pédagogie par objectifs » où les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont pilotées par les descripteurs de ces échelles de compétence, d'autre part, au mépris de la complexité des fonctions de l'évaluation en enseignement scolaire<sup>33</sup>, une conception de l'évaluation réduite à des contrôles successifs d'acquisition partielle de ces compétences. C'est à cette dérive fréquente – qui constitue une claire régression pédagogique – qu'il est fait allusion dans le texte d'orientation du présent numéro de *Dialogue* « Éducation et politique », dont le premier paragraphe, après le passage cité *supra* dans l'Introduction, continue et se termine ainsi :

L'obsession du résultat à court terme enfonce l'école dans la soumission. Cette école multiplie les évaluations qui fragilisent les sujets. Une telle modernité épouse l'idéologie de l'enfermement sur soi et la dégradation de l'estime de soi.

31. B.O. n° 29 du 20 juillet 2006 <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (consulté 4 janvier 2012).

32. C'est le cas dans les « groupes de compétences » instaurés par l'institution (cf. mon article critique « À propos des "groupes de compétences" », pp. 271-281 in : ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors-série numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques. En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010h/>. C'est aussi le cas dans l'ouvrage de J.-C. BEACCO *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues* (Paris : Didier, 2007) : cf. le compte rendu critique de Jean-Jacques RICHER dans *Les Langues modernes* n° 2/2008, avril-mai-juin, pp. 86-88.

33. Cf. mon article analysant « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », publié dans un numéro des *Langues modernes* (n° 2/2001, avr.-mai-juin) consacré à l'« évaluation et certification en langues ». En ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001e/>.

## Conclusion

La didactique scolaire des langues vivantes est donc confrontée depuis le début de ce XXI<sup>e</sup> siècle à une diversification très grande des objectifs, publics et environnements d'enseignement-apprentissage, ainsi qu'à une dispersion très forte des composantes didactiques (cf. note 5 *supra* le « champ didactique ») et des composants méthodologiques (approches, démarches, techniques, procédés, méthodes,...)<sup>34</sup>, au service de projets éducatifs et politiques différents, parfois concordants, parfois opposés ; et d'autres fois même contradictoires, si je prends comme exemple, dans les publications du COE de la décennie écoulée, l'évaluation que l'on propose aux enseignants dans le *CECRL* – langagière, analytique et objectivante –, et les finalités culturelles promues dans les textes postérieurs, qui échappent à toute évaluation de ce type.

La perspective actionnelle elle-même, pour intéressante qu'elle soit du fait de la concordance qu'elle établit entre un projet éducatif humaniste et un projet politique progressiste, n'a pas vocation à mettre en cohérence tout cet ensemble d'éléments. On pourra lire par exemple sur le site personnel d'André GIOR-DAN un article intitulé « L'agir et le faire »<sup>35</sup>, où l'on retrouve son idée centrale d'une diversification indispensable des modèles d'enseignement et d'apprentissage :

*Malheureusement, une pédagogie de l'action seule reste le plus souvent stérile. L'action est incontestablement un passage obligé. Par contre, on ne peut l'envisager, même pour les plus jeunes, comme une réponse, même partielle, aux maux actuels de l'enseignement. Toutes les évaluations montrent très vite ses limites. Elle n'a d'intérêt que par rapport à un projet de l'élève, l'appropriation d'un savoir doit répondre à un besoin. Le monde extérieur n'enseigne pas directement à l'individu ce qu'il est censé apprendre. L'individu doit créer du sens à partir de l'environnement. L'activité prend un sens en fonction des conditions dans lequel se trouve l'organisme et en fonction de son histoire. L'action pour l'action <sup>36</sup> peut même être préjudiciable, elle décourage tout autant les élèves que les pédagogues frontales.*

Voilà, oui, sur une perspective actionnelle qui serait utilisée de manière systématique et exclusive, une critique assurément plus fondée, plus « consistante » et plus respectueuse de l'intelligence des lecteurs, que le procès d'intention que l'on a vu plus haut.

## Conclusion

Le pilotage de l'enseignement scolaire des langues à partir des propositions du COE, qui influence fortement depuis une décennie la politique linguistique française et les orientations didactiques et méthodologiques de l'enseignement des langues dans ce pays, doit faire l'objet d'un véritable débat scientifique et d'un vrai débat démocratique, auxquels il a jusqu'ici complètement échappé. Or :

– Les instructions officielles de l'enseignement des langues en France sont, depuis le milieu de la décennie passée, « adossées » aux niveaux et descripteurs de compétence du *CECRL*, avec des implications très concrètes sur les modes d'enseignement et d'évaluation, lesquels ont été imposés de manière autoritaire et bureaucratique, sans que la formation et même l'information des enseignants soient assurées correctement, et sans que soit réglée la contradiction entre d'une part la nouvelle logique d'évaluation – par les compétences, et certificative – et d'autre part les modalités des épreuves de langues au baccalauréat ainsi que l'évaluation continue toujours exigée des enseignants tout au long de l'année.

– Alors même que son élaboration n'est pas terminée et que sa mise en œuvre dans les manuels et les classes ne fait que commencer, la perspective actionnelle est abandonnée, ou du moins son « service après-vente » n'est plus assuré.

– Enfin, un nouveau projet politique différent - « l'éducation plurilingue et interculturelle » - est proposé depuis quelques années par la Division des Politiques Linguistiques du COE, dont on peut penser, étant donné ce que l'on a pu constater pour le précédent, que l'institution voudra l'imposer à son tour, mais qu'elle le fera avec le même degré d'improvisation et d'insuffisance dans le suivi et l'évaluation, alors même qu'il touche au cœur de métier des ensei-

34. Sur ces différents concepts, cf. mon tableau « Le champ sémantique de "méthode" ». En ligne :

<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/>.

35. <http://www.andregiordan.com/articles/apprendre/agirfaire.html> (consultation 18 janvier 2012).

36. Dans une interview récente, Philippe MEIRIEU rappelle qu'il dénonce depuis les années 1980, en pédagogie, le phénomène de « totémisation » de l'activité des élèves « prise dans son sens le plus matériel ». <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/02/06022012Accueil.aspx#edito> (consulté 6 janvier 2012). Dans leur ouvrage de 1993 *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.), Isabelle BORDALLO, Jean-Paul GINESTET parlent quant à eux, concernant ce type de de pédagogie, d'un risque de « dérive productiviste » (p. 12). L'enseignement des langues n'est pas tenu de répéter les erreurs précédemment commises par les autres...

gnants... **de langues**, et qu'il implique, avec ses multiples « didactiques du plurilinguisme », un éclatement inédit des objectifs, dispositifs et modes d'enseignement.

La vigilance des associations et mouvements pédagogiques ainsi que leur exigence d'un débat démocratique avant toute importation inconsidérée d'orientations didactiques concoctées par des « experts » en situation d'irresponsabilité parfaite (ils peuvent faire fi *a priori* des contraintes de mise en œuvre sur le terrain et n'ont pas à rendre compte *a posteriori* des consé-

quences pratiques de leurs recommandations), cette vigilance et cette exigence sont d'autant plus nécessaires que ces orientations didactiques renvoient forcément à des orientations politiques et idéologiques, et qu'elle peuvent donner lieu à des dérives.

À titre d'illustration, je proposerai quelques remarques sur quelques-unes des « étapes dans l'élaboration d'un curriculum » présentées au chapitre 2.1.3 (pp. 28-29) du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (voir supra note 26) :

| Étapes  | Remarques  |
|---|--|
| [...]   |  |
| <p>– <i>caractérisation de la situation sociolinguistique concernée et celle des répertoires langagiers individuels des apprenants</i></p> <hr/> <p>Analyse des besoins langagiers</p>  | <p>On comprend que l'on cherche à partir de la réalité des élèves (principe pédagogique de base). Cependant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Il ne faut pas oublier cependant qu'il s'agit aussi de leur donner les moyens d'échapper à leurs déterminismes sociaux (<i>e-ducare</i> = conduire au-delà).</li> <li>– Il faut aussi veiller à ce que ces étapes n'aboutissent pas à légitimer des filières de sélection précoce sur la base d'une sélection sociale.</li> </ul> |
| [...]   |  |
| <p>– <i>élaboration des documents programmatiques tenant compte des contraintes (volume horaire d'enseignement disponible, nombre d'apprenants par groupes, ressources techniques telles que manuels, matériel d'enseignement, espaces et locaux), <b>spécifiant les méthodologies d'enseignement, la nature des activités de classe, les domaines, situations de communication, genres de discours pris en charge dans l'enseignement, les formes des séquences didactiques</b> ou des modules d'enseignement, ainsi que des indications sur la répartition linéaire des contenus d'enseignement</i> (je souligne)</p> | <p>Telle qu'elle présentée ici, cette étape remet en question le principe de la liberté pédagogique des enseignants, liberté nécessaire tout autant d'un point de vue de cohérence idéologique (un enseignant exécutant ne peut former de futurs citoyens responsables) que d'efficacité pratique (la complexité ne peut être gérée qu'en temps réel sur le terrain).</p>  |

Ces quelques remarques, comme l'ensemble de mon texte, se veulent une participation personnelle à un débat démocratique, totalement absent depuis ces dernières années, sur les orientations politiques et didactiques dans l'enseignement scolaire français des langues. L'analyse historique montre que ce sont les usages sociaux auxquels on veut préparer les élèves qui y déterminent fondamentalement toutes les configurations didactiques. On ne reviendra certainement plus à une configuration unique, comme il en existait dans le passé, parce que les usages sociaux se sont fortement différenciés, et que l'on pense légitime d'y préparer les élèves. Mais étant donné la redoutable

efficacité du système scolaire français à sélectionner les élèves sur des critères qui se révèlent à l'analyse des critères sociaux, on peut craindre que les différenciations curriculaires dans l'enseignement des langues ne viennent finalement reproduire et renforcer les différences sociales. C'est ce risque majeur, auquel cet enseignement n'a pas échappé dans les années passées (cf. le choix de langues peu enseignées ou de langues renforcées pour constituer des « filières d'excellence »), qui exige de tous les collectifs d'enseignants de langue en France, dans les prochaines années, la plus grande vigilance.