

# FONCTIONS INTÉGRATIVES DES « MINI-PROJETS » DES UNITÉS DIDACTIQUES DES MANUELS DE LANGUE EN PERSPECTIVE ACTIONNELLE

par Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Etienne (France)

Président d'honneur de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)

*Version française de l'original anglais "Integrative Functions of the "Mini-Projects" of the Didactic Units of Language Textbooks in the Social Action-Oriented Approach (SAOA)", pp. 7-18 in: ACAR Ahmet (dir.), Training social actors in ELT [English Language Teaching], Ankara: Nobel, September 2021, 205 p., <https://books.akademisyen.net/index.php/akya/catalog/book/713>. Je remercie l'éditeur de m'avoir autorisé à publier ce texte sur mon site web.*

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	2
1. L'intégration des différents domaines d'activité.....	4
2. L'intégration de différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage.....	6
2.1 La classe en tant que micro-société à part entière .....	7
2.2 La société extérieure à l'école simulée en classe .....	7
2.3 La classe comme espace didactique.....	8
2.4 La société extérieure .....	8
2.5. Le projet comme intégrateur des différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage.	9
3. Intégration des différentes matrices méthodologiques disponibles.....	9

## Résumé

L'une des particularités intéressantes des projets pédagogiques en didactique des langues-cultures est qu'ils permettent de mettre en oeuvre simultanément plusieurs types d'intégration: l'intégration 1) des différents domaines d'activité (compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale, interaction, médiation), 2) des différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage (l'espace didactique, la société simulée en classe, la micro-société classe et la société extérieure) et 3) des différentes matrices méthodologiques disponibles avec leurs différentes logiques documentaires et leurs différentes compétences langagière et culturelle de référence, ces matrices correspondant aux grands objectifs sociaux que l'on peut assigner à l'enseignement-apprentissage-usage d'une langue étrangère: s'informer sur les autres, communiquer avec les autres, vivre avec les autres, faire société et travailler avec les autres. La perspective actionnelle n'a pas vocation à remplacer les méthodologies précédentes, mais à enrichir les options méthodologiques à la disposition des responsables de l'éducation, des auteurs de manuels scolaires et des enseignants.

## Sigles

- CECRL : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (COE 2001)
- LC2 : Langue et culture cibles
- PA : Perspective actionnelle

## Introduction

Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) de 2001 annoncent dans leur texte, sans en tirer toutes les implications didactiques, une nouvelle approche qu'ils appellent « perspective » ou « approche actionnelle ». Dans le chapitre où ils la définissent très brièvement, ils la présentent implicitement, mais clairement, comme distincte de l'approche communicative puisqu'ils opposent l'action de référence de l'approche communicative – l'acte de parole – à celle des « acteurs sociaux » : « 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 la même page du CECRL, cette interprétation est validée par le fait que les auteurs considèrent l'apprenant en classe comme un véritable agent social de son apprentissage, alors que dans l'approche communicative l'apprenant agit comme s'il était un acteur social au cours d'activités artificielles précisément appelées « simulation » :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'usager 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (p. 15, je souligne)*

Or, cette homologie entre la société de la classe et la société extérieure est le principe historique fondamental de la pédagogie dite « de projet », depuis John Dewey aux États-Unis jusqu'à Célestin Freinet en France, en passant par Ovide Decroly en Belgique. Appliquée à l'enseignement des langues à l'école, cette homologie conduit à la conception d'une perspective actionnelle (PA) dans laquelle la classe est considérée comme une véritable microsociété dans laquelle les apprenants sont invités à s'impliquer collectivement dans un authentique projet commun, à savoir l'enseignement-apprentissage d'une langue et d'une culture cibles (LC2), tout en réalisant simultanément de véritables projets dans la société extérieure.

Cette PA, avec son principe d'homologie entre la micro-société de la classe et la société extérieure et son approche par projet, présente au moins trois avantages décisifs, d'un point de vue pédagogique, par rapport à l'approche communicative :

(1) Le PA réintègre l'enseignement-apprentissage des langues à l'école dans toutes les disciplines enseignées avec, au même titre que les objectifs pratiques en LC2, les finalités éducatives du système scolaire, celles de former un citoyen<sup>1</sup> critique mais responsable, autonome mais solidaire .

(2) Le PA réinscrit la didactique scolaire des langues dans le grand mouvement historique des pédagogies actives, en s'appuyant sur une pédagogie de projet qui a fait ses preuves depuis longtemps dans des environnements très divers, et dont on connaît donc les forces et les avantages, mais aussi les limites et les dérives possibles.

Dans leur ouvrage ancien mais toujours d'actualité, Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet (1993, pp. 11-13) mettent ainsi en garde les enseignants contre la dérive productiviste (« Le produit à réaliser est plus important que les objectifs d'apprentissage »), la dérive techniciste (« La

---

<sup>1</sup> Selon les orientations idéologiques personnelles ou nationales, on aura tendance à utiliser cette formule, ou la formule inverse : « ... un citoyen responsable mais critique, solidaire mais autonome »... Dans l'enseignement d'une LC2 à des adultes, il ne s'agira évidemment pas de les former à ces compétences citoyennes, mais de leur demander de s'appuyer, dans la gestion collective du processus d'enseignement-apprentissage, sur ces compétences qu'ils ont en principe déjà acquises.

planification par l'enseignant est excessive ») et la dérive spontanéiste (« Le projet s'invente au fur et à mesure, sans objectifs clairement définis au départ »). La dérive techniciste est d'autant plus difficile à éviter dans le cas de mini-projets intégrés aux unités didactiques des manuels scolaires, que l'une des fonctions essentielles de ces derniers est la préprogrammation des contenus linguistiques et culturels unité par unité et tout au long de l'année.

Même s'il peut permettre des articulations diverses entre différents modules au sein de ses unités didactiques, et même si certaines de ses composantes (précis grammatical, lexique final, entraînement aux épreuves de certification et autres fiches méthodologiques) peuvent être utilisées plus librement comme des ressources autonomes, le manuel est fondamentalement un outil d'organisation et de préprogrammation des processus conjoints d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation en ce qui concerne les contenus, matériels, activités et méthodes. La tâche n'est cependant pas impossible : dans un article intitulé « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue ? » (Puren 069), je présente sept mesures concrètes qui peuvent être facilement mises en œuvre en classe pour intégrer malgré tout les principales caractéristiques de la démarche de projet dans le travail en classe, sans bouleverser l'organisation de l'unité didactique.

(3) Le PA permet la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, de plus en plus promue dans les systèmes éducatifs, notamment entre L1, L2, éventuellement L3 et même d'autres langues encore connues des élèves. Ceux-ci, en effet, seront encouragés à enrichir les ressources documentaires avec des documents personnels, et ils pourront envisager, une fois leurs productions linguistiques réalisées, de mettre en œuvre une médiation en les transférant dans leur propre langue afin de les diffuser dans leur propre société.

Ce ne sont pas ces trois formes d'intégration pédagogique que je vais aborder ici, mais les trois formes d'intégration didactique qu'une pédagogie de projet adaptée permet de réaliser dans les manuels de langue : l'intégration des différents domaines d'activité (chapitre 1), l'intégration des différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage (chapitre 2) et l'intégration des différentes matrices méthodologiques avec leurs logiques documentaires et leurs composantes de compétence culturelle (chapitre 3).

Il existe en fait deux formes principales de mise en œuvre de la pédagogie par projet dans l'enseignement scolaire de la L2 (comme pour l'enseignement de toutes les matières scolaires).

– des projets de longue durée (de quelques semaines à plusieurs mois, jusqu'à une année complète) menés parallèlement à l'enseignement sur une base classique de séquences conçues par les enseignants ou d'unités didactiques de manuels,

– et les « mini-projets », ainsi appelés parce qu'ils se limitent au cadre restreint des unités didactiques en mettant en œuvre la version la moins faible possible – ou, si l'on préfère, la version la plus forte possible – d'une démarche de projet compatible avec les contraintes d'un manuel de langue.

Nous allons donc traiter ici des formes d'intégration didactique au sein des mini-projets proposés dans le cadre de la mise en œuvre de la PA dans les manuels de langue. Nous nous intéresserons successivement à l'intégration (1) des différents domaines d'activité, (2) des différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage et (3) à l'intégration des différentes matrices méthodologiques disponibles.

## 1. L'intégration des différents domaines d'activité

Les unités didactiques des manuels de langues étrangères, pour toutes les langues et dans tous les pays où j'ai pu les analyser, ne dépassent généralement pas 12-15 heures, soit trois semaines de cours<sup>2</sup>. Cette durée maximale est le résultat de deux contraintes structurelles fortes :

– Le temps d'apprentissage doit être suffisamment long pour que dans chaque domaine d'activité (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, interaction, et maintenant médiation) il y ait appropriation des nouvelles connaissances et entraînement aux techniques correspondantes.

– Mais ce temps doit aussi être suffisamment court pour que ces connaissances n'aient pas été oubliées par les élèves, qu'elles soient encore disponibles dans leur esprit à la fin de l'unité, lorsqu'ils devront les réutiliser pour leur expression personnelle.

Démonstration par l'absurde : on voit tout de suite qu'il serait totalement contre-productif d'organiser un cours d'anglais annuel de 120 heures, par exemple, sous la forme d'une séquence initiale de 25 heures de grammaire, puis 25 heures de lexique, puis 15 heures de correction phonétique, puis 30 heures de compréhension orale, etc., avant de proposer aux apprenants des situations de réutilisation de tout le contenu de l'année seulement dans les dernières heures du cours.

Afin de gérer au mieux cette double contrainte de temps, les unités didactiques organisent la cohérence et la synergie des contenus d'apprentissage.

– La **cohérence** est obtenue par la mise en œuvre d'un principe d'unité de ce que l'on appelle précisément « unité didactique ». Au cours de l'histoire de la didactique scolaire de la L2 en France depuis le XIX<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>, cette unité a été assurée successivement par un point de grammaire (dans la méthodologie grammaire-traduction), un centre d'intérêt ou champ lexical (dans la méthodologie directe des années 1900-1910), un seul texte littéraire représentatif de la langue-culture cible, LC2 (dans la méthodologie active des années 1920-1960), un seul dialogue initial (dans la méthodologie audio-visuelle), une situation de communication (dans l'approche communicative, souvent à partir d'un ou plusieurs dialogues initiaux).

– La **synergie** est obtenue, dans toutes ces méthodologies, par le fait que le travail dans chaque domaine d'activité aide le travail dans les autres domaines. Par exemple :

- En méthodologie active, dans le commentaire oral collectif d'un document, les mêmes contenus langagiers se retrouvent successivement en compréhension orale (dans les questions du professeur sur le document), en compréhension écrite (celle du document travaillé), en expression orale (dans les réponses des élèves et les échanges entre eux sur le document), dans les exercices de grammaire et de lexique, et enfin en expression écrite (dans une petite production des élèves en reprise ou en prolongement du document, par exemple).
- En méthodologie audiovisuelle, le même vocabulaire du dialogue oral initial est utilisé dans la phase d'explication orale de ce dialogue, dans des exercices lexicaux,

---

<sup>2</sup> Ainsi, par exemple, il s'agira d'une unité d'enseignement de seulement 6 heures, si l'enseignement n'est que de deux heures par semaine.

<sup>3</sup> Pour une présentation synthétique des différentes méthodologies auxquelles il est fait allusion par la suite, voir ici l'article d'Ahmet Acar 2021. Pour une présentation plus détaillée de la succession historique de ces différents principes d'unité de l'unité didactique, voir Puren 2004c.

grammaticaux et écrits, dans des activités de réutilisation dirigée comme la description des images du dialogue et le passage de ce dialogue au style indirect, et enfin dans des activités de semi-liberté d'usage (commentaires personnels sur les personnages et leurs aventures, témoignages personnels, etc.)

- En approche communicative, le même contenu est présenté dans les dialogues de base, repris dans la partie grammaticale sous forme de fonctions et de notions linguistiques avec les exercices correspondants, et réutilisé par les élèves dans les simulations finales.

Les auteurs de manuels qui ont cherché à mettre en œuvre la PA dans les années 2000 se sont naturellement tournés vers l'action unique comme principe de cohérence de l'unité d'enseignement. Par exemple, voici comment l'unité 3, intitulée « En route ! », dans le premier manuel de français langue étrangère prétendant suivre cette nouvelle approche, *Rond-Point 1* (A1, Difusión-Maison des Langues, Barcelone-Paris, 2004) :

***Nous allons organiser des vacances en groupe.***

*Pour cela nous allons apprendre :*

- à exprimer nos goûts et nos préférences
- à parler des lieux où nous passons nos vacances

*Et nous allons utiliser : [extrait]*

- les articles indéfinis
- « il y a » et « il n'y a pas de »
- le pronom indéfini « on »
- le verbe « faire »
- les moyens de transport
- le lexique lié aux loisirs
- les saisons, les mois

Les manuels mettant en œuvre la PA ne peuvent ignorer la nécessité d'une synergie des activités d'apprentissage : une partie au moins des ressources documentaires prévues dans l'unité d'enseignement fait l'objet de consignes d'activités propres, assurant l'appropriation de leurs contenus linguistiques et culturels en compréhension de l'écrit et en expression orale, et une partie de ces contenus linguistiques est sélectionnée, notamment en fonction de la progression grammaticale globale du cours, pour faire l'objet d'exercices au cours de l'unité d'enseignement.

La logique du projet conduit nécessairement à une sélection plus large de contenus langagiers, en y incluant ceux qui apparaissent dans les productions intermédiaires des élèves (ex. : prise de notes, brouillons) et dans leurs productions finales. En outre, dans la mesure où les élèves, avec l'accord de l'enseignant ou à son instigation, ont décidé de réaliser des variantes du mini-projet proposé dans l'unité didactique les amenant à rechercher et exploiter des documents supplémentaires, il peut être nécessaire de les faire travailler sur des contenus linguistiques non prévus initialement dans l'unité didactique. Afin de ne pas faire exploser les progressions grammaticales et thématiques annuelles du cours, il est cependant souhaitable que les variantes du mini-projet ne portent que sur les thèmes, pour que les ajouts de contenus linguistiques se limitent autant que possible au lexique et qu'ils ne soient travaillés que par les groupes d'élèves qui ont choisi telle ou telle variante. En résumé, il est clair que si les manuels « classiques » peuvent être adaptés à la PA (voir Puren 069, cité plus haut), le développement initial d'un manuel en PA nécessite la mise en place d'une « ingénierie de l'unité didactique » particulière, différente des modèles PPP (Présentation, Pratique, Production) ou « pré-tâche, tâche, post-tâche » (voir Puren 2011b).

Cette marge de manœuvre prise par les apprenants ou laissée par les enseignants sera nécessairement restreinte dans les toutes premières étapes de l'apprentissage, surtout si l'on

enseigne à des enfants. Par exemple, voici ce qui était proposé dans le guide pédagogique d'un manuel d'anglais langue étrangère publié en France, *Busy box*<sup>4</sup>, pour des enfants de 8 ans. C'était le deuxième « projet » de l'année<sup>5</sup>:

**Projet 2 Votre projet : Émission de radio " Animaux " !**

- Jouer à des jeux d'animaux
- Faire un masque
- Chanter une chanson
- Enregistrer les entretiens

**Fiche de l'enseignant**

*Discussion du projet*

*Les élèves lisent silencieusement la présentation du projet et recherchent les mots transparents: radio, show, animal, mask, interviews. Présenter cette recherche comme une enquête, une chasse aux indices.*

*Puis initier une discussion sur le projet : Quel est le projet ? Que devront-ils préparer ? Comment vont-ils s'organiser ? De quoi auront-ils besoin ? Que devront-ils apprendre ? Connaissent-ils des émissions radio ? (Préciser que pour le « pets » radio show, les élèves devront réaliser une émission de radio.)*

*Noter les suggestions des élèves sur une grande feuille, qui sera complétée au cours du projet.*

On constate que la marge d'autonomie des élèves est limitée – elle ne concerne que la manière de réaliser le projet – et que les réponses des élèves sont largement prévisibles, mais que dès le départ, l'enseignant est déterminé à faire en sorte que les élèves soient collectivement impliqués dans la réalisation du projet dès le début de l'unité d'enseignement. Les fonctions éducatives essentielles de la pédagogie par projet sont en effet l'autonomisation et la responsabilisation des élèves, ce qui suppose qu'ils soient personnellement impliqués, que ce soit, au moins en partie, « leur » projet.

## 2. L'intégration de différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage

En didactique des langues et des cultures, les deux grands espaces d'enseignement-apprentissage-usage et leurs intersections, ainsi que la fonction intégratrice des projets, peuvent être représentés de la manière suivante, que je commenterai ci-après<sup>6</sup>. L'une des fonctions de l'unité didactique des manuels, nous l'avons vu, est d'assurer la cohérence et la synergie des contenus et des activités de ces différents espaces, notamment en proposant un « fil rouge » entre son « entrée » (le principe affiché de l'unité didactique)<sup>7</sup> et sa sortie (les productions finales des élèves) : nous verrons que dans une perspective actionnelle, le mini-projet peut fonctionner, entre ces différents espaces, comme ce qui mérite d'être appelé dans ce cas un « fil d'Ariane ».

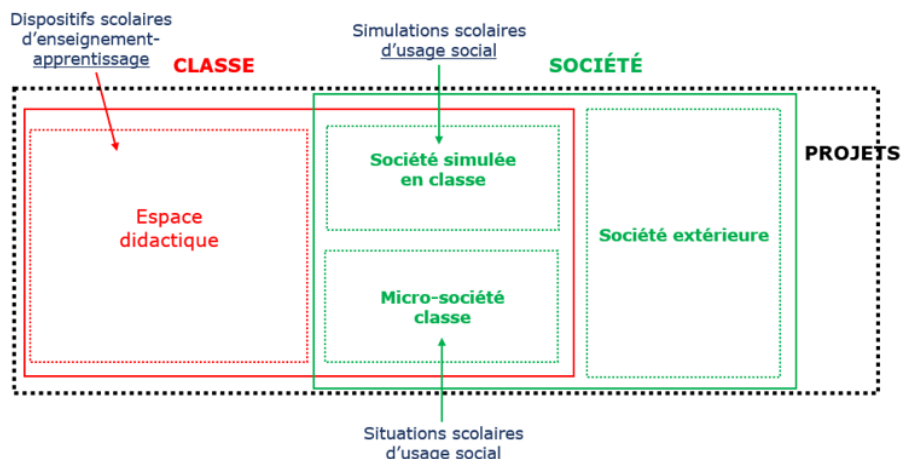
---

<sup>4</sup> *Busy Box 2002*, Éditions multicolors [Note : La maison d'édition, qui a été créée par les auteurs eux-mêmes pour la production et la distribution de leur manuel, n'existe plus].

<sup>5</sup> Les six unités d'enseignement du manuel sont appelées "projets". Il s'agit de (1) « Faire un poster de ses héros préférés, (2) Enregistrer une émission de radio sur les animaux, (3) Préparer un spectacle de Noël, (4) Fêter un anniversaire à l'école, (5) Faire du shopping, (6) Organiser des mini-olympiades à l'école ». Chaque unité d'apprentissage est considérée comme un mini-projet en soi.

<sup>6</sup> Ce schéma est une version simplifiée d'un modèle Puren 080.

<sup>7</sup> Sur les différents éléments qui ont successivement servi, au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures, d'« entrées » dans l'unité didactique (le point de grammaire, le centre d'intérêt lexical, le document authentique, la situation de communication, et enfin l'action), voir Puren 2004c.



Il existe deux espaces principaux en didactique des langues-cultures, celui de la classe (lignes et caractères rouges), et celui de la société (lignes et caractères verts), avec deux types principaux d'intersection, qui définissent au total quatre espaces de travail principaux différents, (2.1) la classe comme (micro-)société à part entière, (2.2) la société extérieure simulée dans la classe, (2.3) la classe comme espace didactique, et (2.4) la société extérieure. Enfin (2.5), les projets pédagogiques ont cette particularité remarquable d'intégrer tous ces différents espaces.

### **2.1 La classe en tant que micro-société à part entière**

La classe de langue étrangère (L2) est par nature une micro-société plurilingue dont les membres doivent vivre ensemble et agir ensemble dans le cadre d'un projet commun, l'enseignement-apprentissage de cette L2.

C'est depuis longtemps un espace de mise en œuvre de « l'apprentissage par l'expérience », qui vise à faire vivre les élèves en classe dans une langue étrangère : les moyens utilisés sont les jeux, les chansons et le théâtre, principalement, mais aussi tous types d'activités faisant appel au corps, à l'imagination, à l'émotion, à la créativité, etc.<sup>8</sup> Ils sont particulièrement utilisés dans l'enseignement aux enfants, mais présentent toujours un intérêt pour les élèves plus âgés, y compris les adultes.

C'est l'espace privilégié par la PA, une méthodologie d'enseignement des langues et des cultures étrangères qui place les élèves dans des situations d'action à dimension sociale, dans lesquelles l'enseignant leur demande d'agir au sein de la microsociété réelle de leur classe, en tant que véritables citoyens impliqués avec elle dans un projet commun d'enseignement-apprentissage. Dans cet espace, la communication entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant est un moyen au service de l'action sociale menée par les élèves, même si cette action sociale reste dans une certaine mesure (comme tout projet) un prétexte pour apprendre la langue-culture étrangère en les faisant communiquer entre eux et en les confrontant à des cultures étrangères.

### **2.2 La société extérieure à l'école simulée en classe**

C'est l'espace privilégié par l'approche communicative, une méthodologie dans laquelle on demande aux élèves, en classe, d'échanger avec des étrangers en faisant comme s'ils étaient en dehors de la classe. On leur demande même parfois de faire semblant d'être eux-mêmes des étrangers. Dans cet espace, la communication est à la fois le moyen et la finalité : les élèves s'entraînent à communiquer entre eux dans une langue étrangère pour pouvoir ensuite communiquer avec des étrangers dans la société extérieure.

<sup>8</sup> Voir Puren 052, point 5, « À propos de l'expérientiel », avec références bibliographiques.

Cependant, les situations de simulation ne sont pas négligées par la PA. En effet, elles constituent un outil de préparation aux actions réelles, comme on peut le voir dans la formation professionnelle. C'est également le cas dans les manuels de langue à objectifs spécifiques, par exemple, qui comportent tous des situations de réemploi en simulation d'action professionnelle. Cela peut également être utilisé dans le cadre de projets pédagogiques : un projet conduisant à une représentation théâtrale publique par des élèves, par exemple, nécessitera de nombreuses « répétitions », qui permettront de s'entraîner à la représentation finale par des simulations de cette représentation. C'est pourquoi au moins la toute dernière simulation est réalisée en tenue de scène sur la vraie scène, afin de la rendre la plus réaliste possible. Cette qualité de réalisme s'observe également dans la conception des simulateurs de vol destinés à la formation des futurs pilotes de ligne. C'est le réalisme des simulations qui différencie les simulations « actionnelles » des simulations « communicatives ».

### **2.3 La classe comme espace didactique**

C'est l'espace où le processus d'enseignement est consciemment et explicitement lié au processus d'apprentissage. C'est un environnement artificiel mais nécessaire où l'on trouve les questions et consignes de l'enseignant ou du manuel, les activités de réflexion (métalangagières, méta-culturelles, métacognitives), d'application de règles et de reproduction de modèles (entraînement grammatical)<sup>9</sup>. C'est également dans cet espace que se déroulent deux autres activités liant étroitement enseignement et apprentissage, à savoir la correction et l'évaluation, que l'on peut prolonger par des activités de « remédiation ».

Dans le milieu scolaire, toutes ces activités sont considérées comme essentielles pour que tous les élèves atteignent finalement un niveau de maîtrise des formes langagières (le niveau d'« appropriation ») qui leur permette de manipuler eux-mêmes la langue dans des situations de communication et/ou d'action personnelle.

### **2.4 La société extérieure**

Chacun des trois autres espaces a un type spécifique de relation avec la société extérieure :

a. L'espace didactique est projeté directement dans l'espace social externe avec les activités d'apprentissage à réaliser à la maison : révision (« révision des leçons »), prolongement ou, à l'inverse, préparation personnelle des activités qui seront utilisées en classe (par exemple, recherche personnelle pour compléter un champ lexical).

b. L'espace des simulations imite celui de la société extérieure (voir point 2 *ci-dessus*).

c. Dans la microsociété de la classe se retrouvent la situation et les problèmes multilingues et multiculturels de la société extérieure :

- La classe de langue-culture étrangère est par nature une micro-société plurilingue dont les membres doivent vivre ensemble et agir ensemble dans le cadre d'un projet collectif, celui de l'enseignement-apprentissage de cette langue-culture étrangère.

- Elle est aussi par nature une société multiculturelle, puisqu'elle est composée de cultures d'apprentissage très diverses (celles des élèves avec leurs différents profils cognitifs, leurs expériences d'apprentissage antérieures et leurs stratégies personnelles), de la culture d'enseignement (celle de l'enseignant avec son propre profil cognitif, sa formation didactique et son expérience professionnelle) et de la co-culture enseignement-apprentissage qui doivent toutes s'élaborer ensemble de manière plus ou moins explicite, avec plus ou moins de compromis, afin de travailler ensemble efficacement.

---

<sup>9</sup> Voir Puren 2016c.



À l'inverse, l'environnement global des élèves – scolaire, familial et social – influence fortement leur travail dans les autres espaces en fonction des connaissances, de l'expérience et des compétences qu'il leur apporte, de l'image de la langue étrangère et de son usage qu'il leur transmet, et du soutien à leur scolarité qu'il leur fournit ou non (suivi et aide des parents, conditions matérielles de travail à la maison...).

### **2.5. Le projet comme intégrateur des différents espaces d'enseignement-apprentissage-usage**

Le projet pédagogique, comme le montre le schéma ci-dessus, crée une cohérence et une synergie dans tous les espaces de travail (en didactique des langues et des cultures comme dans toutes les disciplines scolaires) :

- *L'espace de la micro-société de classe* est celui dans lequel se déroulent la conception du projet, sa préparation, sa conduite, ainsi que l'élaboration du produit final.
- *L'espace didactique* est mobilisé pour l'acquisition des compétences linguistiques et des connaissances linguistiques et culturelles nécessaires à la réalisation du projet, aux productions linguistiques attendues ainsi que, éventuellement, à leur exploitation finale.
- *L'espace de simulation* peut être mobilisé pour la formation avant la réalisation de l'action finale, comme nous l'avons vu *ci-dessus* dans le deuxième paragraphe du point 2.
- *L'espace de la société extérieure* est mobilisé pour la recherche des ressources nécessaires au projet telles que l'enquête des élèves dans leur environnement social ou la recherche documentaire. Mais c'est aussi l'espace visé par la plupart des projets, l'action sociale des élèves étant finalement « projetée » dans leur environnement social après avoir été conçue et préparée en classe : publication d'un journal ou d'un recueil d'articles/poèmes/récits diffusé dans et hors de l'école, présentation d'un spectacle public auquel les familles sont invitées, visite d'un site, d'un musée, d'une entreprise, etc.

### **3. Intégration des différentes matrices méthodologiques disponibles**

Parmi les différentes méthodologies qui se sont succédé en France, deux répondent à des problématiques toujours d'actualité en termes de compétences visées (la méthodologie active et l'approche communicative), tandis que deux autres sont apparues plus récemment, l'approche plurilingue et la PA, pour répondre à deux nouveaux enjeux liés au constat, fait par les auteurs du CECRL en 2001, d'une Europe multilingue et multiculturelle. C'est pourquoi toutes ces approches peuvent et doivent être considérées comme des matrices disponibles pour être articulées ou combinées dans les programmes des écoles de langues ou dans les séquences de classe et les unités didactiques<sup>10</sup>. Le tableau suivant, tiré de Puren 2020c-en, présente les différentes caractéristiques :

---

<sup>10</sup> Les lecteurs auront compris que je rejette l'idée selon laquelle nous serions entrés dans une « ère postméthodologique »...

**Matrices méthodologiques actuellement disponibles  
en didactique scolaire des langues et des cultures en France**

	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagières	culturelles <sup>1</sup>		
<b>Matrice active :</b> méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des <i>connaissances</i> sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire parler sur</i>	explications collectives orales en classe de documents authentiques
<b>Matrice communicative-interculturelle :</b> approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>rencontrer parler avec</i>	interactions en classe dans des simulations ou des jeux de rôles
<b>Matrice plurilingue-pluriculturelle :</b> méthodologies plurilingues et pluriculturelles (1990-...)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	capacité à adopter des attitudes et comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec se parler</i>	activités simulées ou réelles de médiation langagière et culturelle
<b>Matrice co-actionnelle :</b> « perspective actionnelle » (= co-langagière et co-culturelle), (2000-...)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec en parler entre (= se concerter)</i>	actions sociales réelles ou simulées conduites en mode projet dans la société classe et/ou extérieure

1. Pour une présentation détaillée de ces différentes composantes de la compétence culturelle, voir Puren 020

Une autre caractéristique remarquable des projets pédagogiques est qu'ils sont susceptibles, à partir d'un certain niveau de complexité, de faire appel à toutes ces matrices en même temps. L'exemple, que j'ai repris à plusieurs reprises dans mes travaux (voir Puren 053), est celui d'un projet dont j'ai assisté à la présentation lors d'un colloque en Amérique du Sud. Le projet consistait à ce que des élèves de français langue étrangère du centre-ville d'une capitale d'Amérique centrale lisent leurs traductions espagnoles de poèmes français dans des classes des banlieues pauvres de la capitale à la fin de l'année. Pour ce faire, ils ont dû réaliser six types d'activités différentes qui ont mobilisé de manière combinée les différentes matrices méthodologiques :

<b>Matrices méthodologiques privilégiées</b>	<b>MA</b>	<b>AC</b>	<b>MP</b>	<b>PA</b>
1. concevoir eux-mêmes les grandes lignes de ce projet : quels établissements retenir, quels contacts prendre, comment présenter le projet à cette occasion, avec quelles finalités et quels objectifs ;		X		X
2. définir collectivement les critères de sélection des poèmes en fonction des finalités et objectifs retenus et les sélectionner, se répartir le travail en groupes ;		X		X
3. étudier de manière approfondie les poèmes choisis de manière à être capables de rendre, dans leur traduction en espagnol, le maximum de connotations, d'implicites et d'effets stylistiques en fonction du public visé ;	X		X	
4. traduire entre eux les poèmes, en justifiant et défendant leurs choix lorsqu'il y avait désaccord ; confronter leurs traductions, les argumenter, prendre les décisions collectives nécessaires ;	X		X	
5. préparer collectivement les lectures expressives et les réponses aux réactions, remarques et questions éventuelles de leur public ;	X		X	
6. réaliser leur projet dans les classes.		X		X

**MA** = méthodologie active, compétences interprétative et métaculturelle

**AC** = approche communicative, compétences communicative et interculturelle

**MP** = méthodologies plurilingues, compétences plurilingue et pluriculturelle

**PA** = perspective actionnelle-pédagogie de projet, compétences co-langagière et co-culturelle

Cette intégration des matrices méthodologiques s'accompagne naturellement de celle de leurs différentes composantes de la compétence culturelle (voir dans le premier tableau de ce chapitre 3, « Compétences sociales visées / Compétences culturelles »), et de leurs différentes logiques documentaires<sup>11</sup> :

<b>Types d'activités et objectifs</b>	<b>Logiques documentaires privilégiées</b>
Rechercher et lire rapidement de nombreux recueils de poèmes (voire seulement les titres dans les sommaires) pour en faire une première sélection.	logique documentation
Choisir les poèmes en particulier sur leur capacité à provoquer immédiatement le plus d'échanges avec les élèves des établissements visités lors des lectures publiques. Communiquer entre les participants au projet pour le gérer, et tout particulièrement lors du travail sur les poèmes : échanges lors de la sélection, de l'analyse littéraire, de la traduction, de la préparation de la lecture expressive, de la prévision des questions des élèves et des réponses à leur donner.	logique support
Exploiter toutes les potentialités didactiques des poèmes retenus pour que le projet serve à leur propre apprentissage de la langue-culture(s) française/francophone.	logique document
Faire une analyse approfondie des poèmes retenus pour en faire une traduction professionnelle, c'est-à-dire rendant les implicites et les connotations de manière compréhensible pour des auditeurs d'une autre culture.	logique littéraire
Organiser et réaliser sur le terrain cette forme de diffusion et promotion sociales de la littérature – lectures publiques de poèmes. Éventuellement, concevoir, réaliser, promouvoir et diffuser un recueil des poèmes.	logique sociale

<sup>11</sup> Pour une présentation détaillée de ces différentes logiques documentaires, voir Puren 066.

Toutes ces matrices méthodologiques, avec leurs composantes privilégiées de la compétence culturelle et leurs logiques documentaires préférées, ne devront bien sûr pas être mobilisées dans les mini-projets, mais elles seront immédiatement disponibles lorsque les élèves, particulièrement intéressés par un mini-projet, voudront le transformer en un projet déconnecté du manuel en le prolongeant et en le développant sur la durée de plusieurs unités didactiques.

## Conclusion

La PA n'a pas pour but de remplacer les méthodologies précédentes, mais d'enrichir les différentes méthodologies à la disposition des responsables de l'éducation, des auteurs de manuels scolaires et des enseignants. La véritable rupture didactique ne se situe pas entre l'approche communicative et la PA, mais *dans le passage*, que l'on retrouve aussi actuellement dans d'autres domaines des sciences humaines:

– *d'un paradigme d'optimisation-substitution* : on cherche la meilleure méthodologie dans l'absolu, et quand on pense l'avoir trouvée (et le postulat inconscient est que c'est toujours la plus récente...), on la remplace par la nouvelle ;

– *à un paradigme d'adéquation-addition* : la meilleure méthodologie est en principe celle qui est la plus adaptée à tous les paramètres de chacune des situations d'enseignement-apprentissage-usage de la L2. Or, on peut postuler, sans crainte d'être contredit par la réalité, que toutes ces situations sont complexes. Les objectifs sont en effet différents selon les niveaux et les branches du cursus scolaire ; les méthodes doivent être diversifiées selon les types de documents utilisés, les types d'activités menées, les âges, les motivations, les profils et les habitudes des élèves.

L'enseignement est souvent comparé à un art, et le professeur à un artisan. Un de mes grands-pères était un menuisier-charpentier-ébéniste, comme tous ceux de son époque, qui devaient travailler avec des matériaux très différents, pour des produits très différents, et donc avec des instruments très différents. J'imagine sa réaction si quelqu'un était venu lui présenter un nouvel outil – disons une perceuse à manivelle dernier modèle – en lui disant que pour l'utiliser correctement, il devrait jeter non seulement sa vieille perceuse, mais aussi ses scies et ses rabots !... C'est un peu ce que les formateurs demandaient aux professeurs de langues dans les cours où ils venaient prêcher la nouvelle méthodologie et leur demander de s'y convertir.

L'avantage des mini-projets pédagogiques est leur fonction d'intégration des différents domaines d'activité, des espaces d'enseignement-apprentissage-usage et de la méthodologie ; ils sont, pour utiliser la métaphore de l'artisan, une machine-outil légère et multifonctionnelle. Mais cela ne signifie pas que les enseignants doivent abandonner les autres instruments auxquels ils sont habitués, avec lesquels ils savent bien travailler et qu'ils utiliseront toujours.

## Bibliographie

ACAR Ahmet. 2021. "Cultural Competence in Social Action-based Learning: Theoretical and Pedagogical Perspectives", pp.145-153 in: ACAR Hamet (dir.) *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*, Ankara: Nobel, September, 205 p.

BORDALLO Isabelle, Ginestet Jean-Paul. 1993. *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.

COE 2001. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Unité Politique linguistique, 260 p., <https://rm.coe.int/1680459f97>.

Christian PUREN, « Fonctions intégratives des « miniprojets » des unités didactiques des manuels de langue en perspective actionnelle »

PUREN Christian. 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/).

– 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/).

– 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/).

– 069. « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue ? », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/).

– 080. « Les mini-projets comme intégrateurs des espaces d'enseignement-apprentissage et d'usage en perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/080/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/080/).

– 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour la Diffusion de l'Allemand en France), n° 89, avril 2005, pp. 40-51, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/).

– 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p. Version longue : [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888), [www.researchgate.net/publication/284651267](http://www.researchgate.net/publication/284651267), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/).

– 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII<sup>e</sup> Congrès de l'[APLIUT](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888) (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publié dans *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et recherche*, Volume XXX, n° 1, février 2011, pp. 11-24. Republié dans la revue en ligne de l'APLIUT *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXX, n° 1-2011, pp. 11-24, <https://journals.openedition.org/apliut/3119>. Republié sur le site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) : [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/).

– 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications pour la mise en œuvre pratique à partir de l'approche orientée vers l'action sociale », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/).

– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires », [www.researchgate.net/publication/349829905](http://www.researchgate.net/publication/349829905), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/).

– 2014b. « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures », *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français* de l'Institut libre Marie Haps de Bruxelles, n° XLIX.1/, Bruxelles : EME & InterCommunications, juin 2014, p. 127-137, [www.researchgate.net/publication/297350362](http://www.researchgate.net/publication/297350362).

– 2015b. « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbio, Revue d'Études Françaises*, Instituto de estudos franceses da Universidade do Porto, 2<sup>e</sup> série, vol. 7, 2014, pp. 21-38, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015b/).

– 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/).

– 2020c-en. "From an internationalized communicative approach to contextualized plurimethodological approaches". Dokuz Eylül University, Department of ELT, İzmir, Turkey, April. Prepared as a contribution to the distance education course: ELT Curricula, [www.researchgate.net/publication/352197831](http://www.researchgate.net/publication/352197831), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2020c-en/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020c-en/).