

Journées CLE formation « Vous avez dit "interactions"? »

<http://cleformation.com/journees/>

Alliance française de Rio de Janeiro, filiale de Tijuca, 24-25 septembre 2010

Christian Puren, <http://www.christianpuren.com>

Conférence plénière 24 septembre 11h00-12h00

[2010i](#). « L'opérateur 'inter'... et les autres ».

L'OPÉRATEUR « INTER »... ET LES AUTRES

SOMMAIRE

Avant-propos	2
Introduction	2
1. Ø-action	5
2. Ré-action	6
3. Inter-action	7
4. Construction.....	11
5. Co-action	12
6. Pro-action	13
7. Rétro-action	14
Conclusion	15
Annexe.....	17

Avant-propos

Le présent article s'appuie sur une conférence donnée à l'origine à partir d'une présentation PowerPoint (voir l'en-tête de la page précédente). Pour la présente publication, j'en ai fortement modifié et augmenté les contenus, de telle sorte que je n'ai pas pu conserver la forme initiale d'une série de diapositives, avec des commentaires oraux que j'aurais simplement repris à l'écrit.¹ J'ai cependant conservé deux éléments de ma conférence : le style parlé, et les principaux tableaux que j'avais projetés à l'écran.

Introduction

Ces « Journées CLE formation », comme leur titre l'indique, portent sur les « interactions ». Il s'agit d'un concept central en didactique des langues-cultures depuis trois décennies – depuis l'émergence de l'approche communicative. Il est composé des deux éléments suivants:

opérateur	objet
inter-	action

Le premier élément, « inter », est ce qu'on appelle un « opérateur logique » ; le deuxième, « action », est l'objet sur lequel porte cet opérateur. Pourquoi est-ce intéressant de décomposer ainsi ? Parce qu'en didactique des langues-cultures, un grand nombre de concepts-clés sont construits de cette manière :

a) Le même opérateur est appliqué à des objets différents. L'opérateur « inter », en particulier, a été très productif ces dernières décennies dans notre discipline, où il a été utilisé pour former quatre concepts importants, dont celui d'« interaction », thème de ces journées :

même opérateur	objets différents
inter-	-action -culturel -langue -activité

b) À l'inverse, le même objet se voit appliquer des opérateurs logiques différents, comme par exemple l'objet culture et l'objet langue dans le *Cadre Européen de référence pour les Langues* (CECRL, 2001) :

opérateurs différents	même objet
inter- multi- pluri-	culturel
multi- pluri-	lingue

¹ Comme je l'ai fait par exemple pour une autre conférence, « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », elle aussi publiée sur mon site (« Mes travaux : liste et liens », [2010d](http://www.christianpuren.com)).

Pour ma part, j'ai développé et exposé à plusieurs reprises², dans des conférences ou des articles, un modèle d'évolution historique des composantes de la compétence culturelle privilégiées dans les différentes méthodologies constituées :

opérateurs différents	même objet
trans-	culturel
méta-	
inter-	
pluri-	
co-	

Pour cette intervention, je vais m'appuyer sur le tableau suivant, où apparaissent plusieurs opérateurs appliqués au concept d' « action » :

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES MODÈLES D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES

	1	2	3	4	5	6	7
Modèle de la...	transmission	imprégnation	activation	réaction	interaction	construction	co-action pro-action rétro-action
Paradigme cognitif	indirect Parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1 → L2.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.		béavioriste Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et communiquer en L1.	constructiviste Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquise de cette langue.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et agir en L2.
Postulat didactique : l'élève apprend...	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2.	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et construction personnelle de son propre savoir	... en agissant en langue étrangère
Activités de référence	thèmes d'application et traductions orales intensives	activités de compréhension	–activités langagières variées à partir de documents en L2 –conceptualisation à partir de phrases modèles –exercices de transformation et substitution	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprenants à partir de leurs productions, et tout particulièrement de leurs erreurs	conception et conduite de projets collectifs
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectif), en classe et hors classe
Construction méthodologique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	« perspective actionnelle » / pédagogie du projet

Cette diapositive est parfaitement illisible pour la plupart d'entre vous dans cette salle. Je l'avais prévu, et c'est pourquoi je vous l'ai fait distribuer en photocopie à l'entrée [en Annexe dans le présent article] : j'ai ainsi réalisé ce qu'on appelle une « pro-action », c'est-à-dire une action (la distribution de ce document en photocopie) en prévision d'une autre action (à savoir votre lecture de ce tableau pendant ma conférence). Nous en reparlerons, parce que c'est l'un des trois nouveaux opérateurs qui apparaissent simultanément avec la perspective actionnelle³.

² Voir par exemple une présentation commentée de ce tableau sur mon site, en « Bibliothèque de travail », [Document 020](#).

³ Les deux autres sont co- (« co-action ») et rétro- (« rétroaction »).

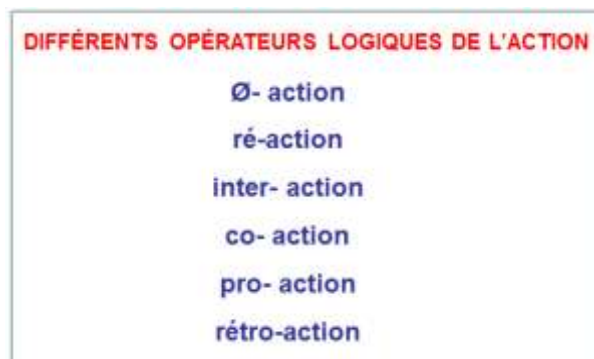
Jusqu'à la reprise de cette conférence de Rio pour le présent article, j'ai utilisé une version antérieure de ce tableau, intitulé « Évolution historique des *modèles cognitifs* d'enseignement-apprentissage des langues ». Mais l'expression « modèles cognitifs » y renvoyait à deux significations très différentes :

- dans deux cas, il désignait **une opération cognitive** qu'une théorie suppose à l'œuvre dans le processus d'apprentissage : la *réaction*, ou plus exactement le schéma skinnérien stimulus-réponse-renforcement, pour la théorie behavioriste ; et la *construction*, pour la théorie dite justement « constructiviste » ;
- dans tous les autres cas, il désignait **une tâche d'enseignement** (*transmission, imprégnation, activation*) ou **une tâche d'apprentissage** (*interaction, co-action, pro-action, rétroaction*) réalisées en classe parce qu'elles sont supposées empiriquement déclencher des opérations cognitives d'apprentissage.

Le modèle de l'interaction de l'approche communicative relève bien de ce dernier cas : « interaction » n'y désigne pas une opération cognitive d'apprentissage, mais une tâche (le plus souvent un échange langagier par groupes de deux) supposée mettre en route le mécanisme cognitif d'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère du fait-même que la tâche demandée exige la mise en œuvre de cette compétence de communication.⁴

Pour éviter cette confusion, j'ai renommé ce tableau « Évolution historique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage des langues », « activité » étant un concept assez large pour désigner aussi bien une tâche (cf. par ex. les « cahiers d'activités ») qu'une opération cognitive (cf. les expressions courantes d'« activité cérébrale » et d'« activité neuro-nale »).

Mon tableau de l'évolution historique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage présente différentes expressions de type « opérateur X + action » attestés en didactique des langues-cultures, et que nous allons maintenant passer en revue :



Pour compléter le parcours historique de ces dernières décennies, nous ajouterons le modèle de la construction, toujours d'actualité, qui fait systématiquement appel, comme nous le verrons, à l'interaction, et nous aborderons au passage un autre modèle d'activité de type « opérateur X + action » qui n'a pas fait souche en didactique des langues-cultures bien qu'il soit lié comme l'interaction à l'analyse de la communication dialoguée, à savoir la « transaction ».

⁴ Il s'agit donc d'un cas de recours au principe d'homologie fin-moyen, que l'on voit par ailleurs appliqué dans toutes les configurations didactiques entre l'agir d'usage de référence (l'action que l'on prépare les apprenants à réaliser en société) et l'agir d'apprentissage de référence (la tâche que l'on propose aux élèves pour se préparer à cette action) : cf. sur mon site en « Bibliothèque de travail » le [Document 029](#), « Évolution historique des configurations didactiques », avec ses renvois bibliographiques.

1. Ø-action

Nous allons commencer par un opérateur qui ne surprendra pas les linguistes – qui en font communément usage -, à savoir l'opérateur « Ø » (« zéro »). C'est lorsque, en didactique des langues-cultures, on parle simplement d'« action », sans lui appliquer quelque opérateur que ce soit.

C'est le cas à l'époque des dites « méthodes actives », à la fin du XIX^e siècle, à un moment où l'on peut parler d'un « changement de paradigme pédagogique » parce que l'on passe véritablement d'un monde pédagogique à un autre. On passe de la « pédagogie traditionnelle » à la pédagogie « nouvelle », ou « moderne », cette dernière étant directement liée aux recherches sur la psychologie de l'enfant.

On prend alors conscience que les enfants, mais aussi les adultes, n'apprennent pas par simple réception (suivant ce qui est appelé le « modèle de la transmission » dans le tableau général des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage) : leur tête n'est pas un récipient vide dans lequel l'enseignant peut se contenter de déverser son savoir pour qu'il soit immédiatement assimilé à la seule condition qu'ils aient en quelque sorte ouvert le couvercle de leur crâne... Ce qui définit le mieux un enseignant « traditionaliste » (qui met en œuvre la pédagogie traditionnelle), c'est que sa demande quasi constante vis-à-vis de ses élèves est qu'ils l'écoutent attentivement, qu'ils soient « attentifs ».⁵

Je vous propose les citations de deux auteurs pour illustrer cet opérateur Ø.

– Gabriel COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle* (Paris : Hachette, 2e éd. 1880, T. 1, 460 p.) :

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. (p. 383)

– François CLOSSET, *Didactique des langues vivantes* (Paris-Bruxelles: Didier, 1950, 192 p.) :

[Première règle « d'importance capitale » que doit suivre l'enseignant]
1^o Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de classe – acteurs agissants et responsables –, guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif. (p. 42)

On voit que ces deux auteurs maintiennent une sorte d'équilibre entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage, les deux restant bien distinctes. La notion d'« interaction », en particulier n'a pas encore émergé : ce n'est que plus tard que l'on étudiera les « interactions maître-élèves », et que l'on voudra privilégier en classe les interactions entre apprenants.

Dans mon tableau, j'appelle ce modèle le « modèle d'activation », parce que même si l'on met en avant la nécessité d'une activité personnelle des apprenants, on considère que leur activité doit être provoquée, soutenue et guidée par celle de l'enseignant : c'est l'enseignant qui réalise la mise en activité des apprenants, c'est lui l'agent qui met en œuvre les « méthodes actives ».⁶

⁵ Cela ne veut pas dire qu'à chaque fois que vous dites à vos élèves « écoutez-moi ! » ou « soyez attentifs ! », vous êtes à cet instant-là un enseignant traditionaliste... Ce qui caractérise un enseignant traditionaliste, c'est qu'il ne fait que cela, ou très souvent, que cette demande d'écoute attentive de sa parole est sa demande privilégiée. Mais un enseignement professionnel est quelqu'un qui sait à quel moment demander à ses élèves de l'écouter attentivement (modèle de la transmission), ou au contraire à quel moment leur demander de communiquer entre eux (modèle de l'interaction), à quel moment de leur demander de réfléchir sur leurs erreurs (modèle de la construction), etc.

⁶ On retrouve la même idée, mais occultée, dans le concept de « centration (sur l'apprenant) », qui a été l'un des concepts-clés de l'approche communicative : s'il y a « centration », c'est bien que quelqu'un se centre sur l'apprenant, et cet agent ne peut être que... l'enseignant. Pour une analyse critique détaillée du concept de « centration sur l'apprenant », cf. sur mon site personnel, dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens », mon article [1995a](#).

2. Ré-action

Dans le tableau de l'évolution des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage que vous avez sous les yeux [voir Annexe], au modèle de l'activation succède le modèle de la réaction.

Ce modèle de la réaction apparaît déjà au tout début du XX^e siècle dans la critique principale qu'adresseront à la méthodologie directe les promoteurs d'une nouvelle méthodologie, qu'ils appelleront « méthodologie active », laquelle va s'imposer dans l'enseignement scolaire français et s'y maintenir comme méthodologie officielle jusque dans les années 1960. Ces « méthodologues actifs » reprocheront à la méthodologie directe d'avoir en réalité fait des élèves plus « réactifs » que véritablement « actifs ». Voilà ce qu'écrivait par exemple Gaston HIRTZ en 1927 :

La méthode directe [...] se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par le jeu bien réglé des demandes et des réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. (pp. 126-127, cité dans mon *Histoire des méthodologies*, [1988a](#), pp. 129-220)

Et il est certain que les méthodologues directs pensaient qu'il fallait mettre en place des automatismes chez les élèves, et que ceux-ci pouvaient être créés par des exercices mécaniques, comme je l'illustre dans le chapitre du même ouvrage sur « la répétition intensive » dans la méthodologie directe ([1988a](#), pp. 164-167). J'y cite en particulier (p. 165) cette affirmation de Joseph FIRMERY : « Il faut rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où la pensée n'a pas à s'exercer, qui présentent elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent à de fréquentes répétitions. » (1902, p. 343)

On peut donc considérer que d'un point de vue didactique le modèle d'activation se place sur un continuum dont l'une des extrémités – celle où l'activité de l'élève n'est qu'une réponse prédéterminée par l'activité de l'enseignant – constitue déjà la version faible du modèle de la réaction :

version faible (« activation »)	version forte (« réaction »)
L'activité des apprenants se limite à des réponses mécaniques aux questions fermées de l'enseignant ou du manuel.	On conçoit les réponses des apprenants comme des « réactions » « réflexes », des « réponses conditionnées », dans le cadre du schéma skinnérien « stimulus-réponse-renforcement. ».

La version forte du modèle de la réaction s'inspire directement de la théorie béhavioriste du « conditionnement », dont l'application à l'enseignement des langues va provoquer le recours systématique aux exercices structuraux, l'activité d'apprentissage privilégiée consistant dans la reprise intensive de modèles de langue orale. Pour une présentation du béhaviorisme tel qu'il a été mis en œuvre d'abord dans la méthodologie audio-orale américaine, puis dans les exercices structuraux de la méthodologie audiovisuelle française, je renvoie aux pages 300-309 de mon *Histoire des méthodologies* ([1988a](#)).⁷

⁷ Pour une analyse plurifactorielle du phénomène des exercices structuraux – on ira jusqu'à imaginer des « machines à enseigner » constituées uniquement de batteries d'exercices structuraux –, cf. le texte de ma conférence [2004e](#) « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? », chap. 3, pp. 8-10.

3. Inter-action

Entre le modèle de l'activation et le modèle de la réaction, on était passé d'une centration sur l'enseignant (l'agent de l'activation) à une centration sur le matériel didactique (les exercices structuraux enregistrés). Avec le concept d'« interaction », on passe historiquement à un troisième type historique de centration, la « centration sur l'apprenant », puisque les agents de cette interaction sont les apprenants, lorsqu'ils interagissent entre eux au cours de leurs échanges verbaux en classe. Telle qu'elle a été mise en œuvre dans l'approche communicative – qui a été sinon lancée, du moins diffusée par les publications du Conseil de l'Europe dans les années 1970, à savoir les *Niveaux-seuils* –, cette activité des interlocuteurs consiste d'une part dans l'échange d'informations, d'autre part dans l'action de l'un sur l'autre par la langue (les « actes de parole »). Dans chacune de ces deux composantes de l'activité que chacun réalise vis-à-vis de l'autre, il y a une réciprocité qu'exprime l'opérateur logique « inter ».

Dans l'approche communicative, la forme privilégiée de la communication – tant dans les supports qu'en classe – était le dialogue, lequel, pour les philosophes du langage dont s'inspirent les promoteurs de cette orientation didactique, présente deux dimensions fondamentales, interactionnelle et transactionnelle. Ces deux dimensions sont citées par John L.M. TRIM (à l'époque Directeur du Groupe d'Experts du projet Langues du Conseil de l'Europe) dans l'Avant-propos qu'il a rédigé en 1976 pour la version française de *Un Niveau-seuil*⁸ :

*Le Groupe d'Experts a abordé sa tâche dans une optique systémique. [...] Concentrant notre attention sur l'apprenant lui-même, nous posons la question de savoir comment et à quelles fins il aura besoin d'utiliser la langue qu'il apprend. Pour apporter à cette question une réponse authentique et satisfaisante, nous devons considérer attentivement et objectivement l'individu par rapport à la collectivité à laquelle il appartient et qu'il contribue à créer. Nous devons examiner **le rôle du langage dans les transactions et interactions sociales**, de manière concrète et extrêmement approfondie. (p. iii, je souligne)*

Ce qui différencie fondamentalement le concept de transaction par rapport à celui d'interaction, c'est que l'action prise en compte n'y est pas l'action réciproque et symétrique de chaque interlocuteur (comme dans le cas du modèle de la communication de Shannon, que je présenterai plus avant⁹), mais l'action commune et son produit collectif¹⁰ ; que ce produit soit considéré émergent de lui-même de l'ensemble des interactions (comme dans le modèle dit « de l'orchestre » qu'Yves Winkin a proposé dans son ouvrage de 1981 *La nouvelle communication*), ou qu'il soit construit par les interlocuteurs au cours d'un processus négocié dit de « co-construction du sens ». Je ne suis pas un spécialiste de ces questions, mais il me semble que d'un point de vue didactique, on peut considérer l'interaction et la transaction respectivement comme la version faible et la version forte de la conception de l'échange communicatif :

CONCEPTION DE L'ÉCHANGE COMMUNICATIF	
version faible (« interaction »)	version forte (« transaction »)
<ul style="list-style-type: none"> - échange langagier interindividuel d'informations - agir sur l'autre par la langue : l'acte de parole 	<p>Le sens de l'échange se construit au fur et à mesure dans l'interaction, et son sens final correspond à une « émergence globale » ou à une « co-construction » des acteurs.</p>

Dans la variante la plus extrême de la version forte, on considère que « la production linguistique ne se réduit pas à un transfert d'informations plus ou moins réussi mais est un acte qui modifie la situation, qui construit des relations entre interlocuteurs. » Cette citation de Dominique BUCHETON et d'Élisabeth BAUTIER est extraite d'un article dont le titre même suggère

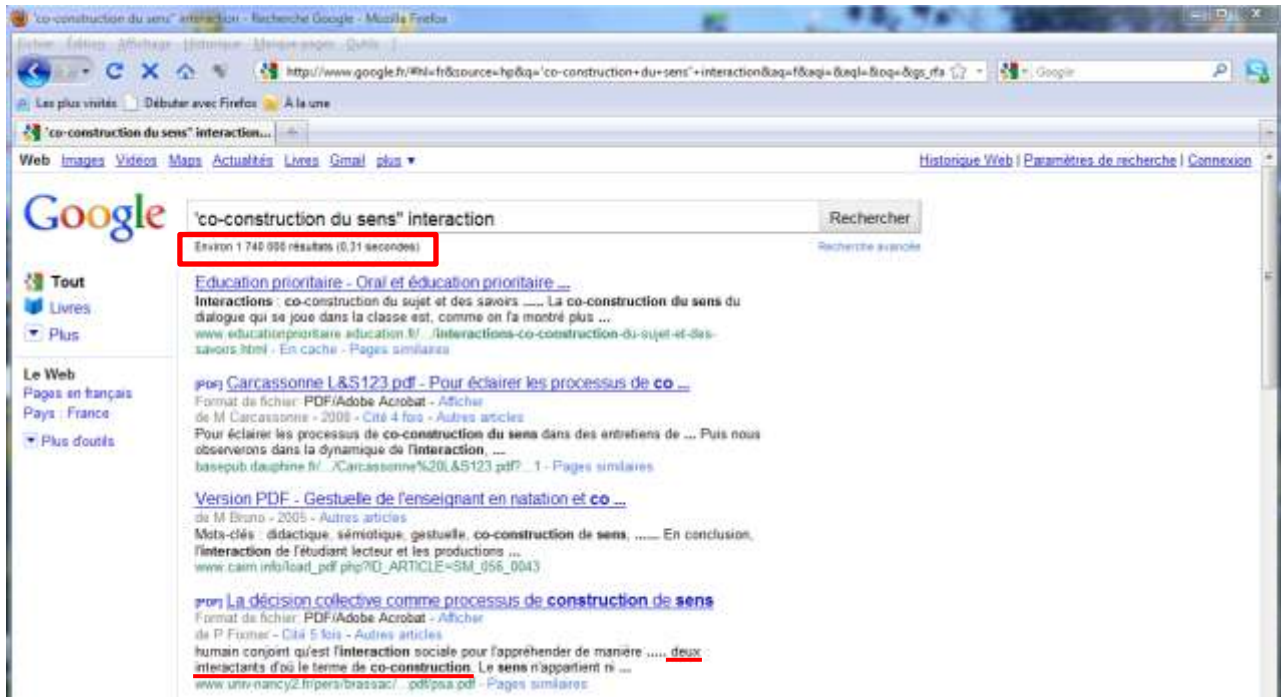
⁸ COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALARD Michel, PAPO Éliane, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976, vi + 663 + vi pages.

⁹ Cf. *infra* p. 10.

¹⁰ Comme c'est le cas d'une transaction commerciale, qui est par nature une action unique réalisée en commun par deux acteurs sur une base négociée.

une proximité entre cette variante du modèle interactionnel et le courant constructiviste (dont nous reparlerons tout à l'heure) : « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ».¹¹

Voilà ce que m'a donné hier soir [23 septembre 2010] dans mon hôtel de Rio une recherche sur Internet avec comme mots-clés les concepts "*co-construction du sens*" *interaction* :



Je lis le texte encadré en rouge, sans doute illisible lui aussi pour la plupart d'entre vous dans la salle : « environ 1 740 000 résultats (0,31 secondes) ». On voit que ce sont des concepts actuellement très « porteurs », comme l'on dit...

Une recherche avec les mots clés "*co-construction du sens*" *transaction* donne beaucoup moins de résultats [4 950, dans une recherche faite le 10 mai 2011], signe sans doute que le concept d' « interaction » a tendu à occuper la plus grande partie de l'espace de réflexion théorique sur le dialogue aux dépens de la « transaction », comme on peut déjà le voir dans le titre de l'article de Dominique BUCHETON & Élisabeth BAUTIER.

Je ne peux m'empêcher de penser à la manière dont le concept d' « interculturel » s'est pendant le même temps imposé dans son domaine aux dépens des autres composantes de la compétence de communication (voir mon modèle plus haut, avec la référence, sur mon site, au [Document 020](#)). Il y a eu sans doute, pendant toutes ces décennies, l'effet d'un véritable « paradigme inter » dont les effets idéologiques, joints à ceux du « paradigme de la communication » (cf. [2009a](#)), se font encore sentir. Pensez à l'importance d'un thème tel que le « dialogue interculturel » dans la réflexion et les productions des organismes internationaux comme la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'OCDE ou encore l'UNESCO (pour le vérifier, vous pourrez taper successivement les mots-clés correspondants dans votre moteur de recherche préféré...).

Dans le chapitre III de *Un niveau-seuil*¹², les auteurs prennent l'exemple du bureau de poste pour illustrer « les composantes du contexte situationnel » (p. 21). On y trouve plusieurs occurrences du concept de transaction, mais il y est utilisé dans un sens plus socioculturel que

¹¹ *Le français aujourd'hui* n° 113, 1996. Article disponible en ligne (consulté 10 mai 2011) : <http://educationprioritaireval.cndp.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/interactions-co-construction-du-sujet-et-des-savoirs.html>.

¹² « Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Un exemple : la poste », pp. 21-32 dans la partie « Approche d'un niveau-seuil » de *Un niveau-seuil*, op. cit. *supra* note 8.

cognitif, pour caractériser l'une des cinq composantes de ce contexte, à savoir la « nature de l'énonciation »¹³ –, comme on peut le voir dans les deux passages suivants (p. 21) :

[...] nous avons pris pour exemple la poste comme lieu de déroulement d'un processus interactionnel entre locuteurs qui soit caractéristique des usages sociaux et des pratiques comportementales ou langagières par lequel se manifeste l'échange des messages.

[...]

Le lieu fait partie intégrante d'un domaine d'activités publiques ou privées que caractérise un réseau de rapports sociaux et d'usages énonciatifs. Cette marque sociologique permet de l'identifier et d'y effectuer des transactions qui visent à satisfaire des besoins pratiques ou culturels.

On est loin en tout cas, dans cet exemple de la poste, lieu de transactions commerciales fortement ritualisées, de la prise en compte de cette émergence ou « co-construction » non seulement du sens, mais de la situation et des sujets eux-mêmes dont parlent les tenants d'une conception constructiviste de l'échange communicatif.

Dans le quatrième résultat de cette recherche dont vous avez la première page reproduite à l'écran [cf. page précédente], l'auteur référencé explique apparemment l'opérateur « co- », dans le concept de « co-construction », par la présence de « **deux** interactants » (voir le passage souligné en rouge). Il serait intéressant d'analyser les 1 970 résultats que j'obtiens aujourd'hui [10 mai 2011] dans une recherche sur les mots clés "*co-construction du sens*" *interaction "didactique des langues"*. Il s'agirait de vérifier si cette idée de « deux interactants » (Pourquoi seulement « deux » ? : il y a tout autant interaction dans un groupe plus nombreux...) se retrouve dans un très fort pourcentage des autres résultats concernant le domaine de la didactique des langues-cultures. Je fais cette hypothèse, dont la validation viendrait confirmer, après l'analyse des manuels de langue de ces 30 dernières années, que le groupe de référence de l'approche communicative est bien le groupe de deux – parce qu'il faut être au moins deux pour interagir –, mais que cette approche se limite à ce minimum, pour que l'interaction reste malgré tout individuelle (« interindividuelle », donc, plus exactement).

Ce point est important, parce que le projet du Conseil de l'Europe n'intégrait pas *a priori* cette dimension individualiste (cf., dans la citation de J.L. TRIM, « nous devons considérer attentivement et objectivement l'individu par rapport à la collectivité à laquelle il appartient et qu'il contribue à créer »), et parce qu'avec la perspective actionnelle et sa mise en œuvre la plus aboutie, à savoir la pédagogie du projet, nous allons retrouver le même opérateur « co » qu'il y a dans « co-construction du sens » cette fois appliqué à l'action (« co-action »), mais avec une dimension collective très marquée.

Je vois pour ma part quatre explications possibles à cette limitation du groupe de référence à deux interactants dans l'approche communicative, explications que je présenterai ici classées selon ce que je considère comme les trois « perspectives constitutives » de la discipline des langues-cultures, à savoir les perspectives didactologique, didactique et méthodologique¹⁴ :

1) Une explication didactologique

C'est l'idéologie individualiste dominante à l'époque, qui imprègne toute l'approche communicative. La question des cultures d'enseignement et des cultures d'apprentissage, par exemple, dans lesquelles la dimension collective est pourtant évidente, n'y est abordée que sous l'angle des « stratégies *individuelles* d'apprentissage ». Autre exemple, le concept, que j'ai déjà cité tout à l'heure, de « centration sur l'apprenant », avec un singulier – « **l'apprenant** » –... fort singulier ! (cf. *supra* note 6).

2) Deux explications didactiques :

a. Le fait que les auteurs des *Niveaux-seuils* aient pris comme situation de référence, pour imaginer les notions et actes de paroles dont la maîtrise serait nécessaire pour ce « niveau-seuil » de compétence communicative, le voyage touristique. Or même dans le cas d'un voyage organisé, l'enjeu d'un voyage touristique est me semble-t-il essentiellement individuel.

¹³ Les autres composantes sont le lieu, les circonstances, le domaine de référence et le statut social.

¹⁴ Sur cette conception de notre discipline, cf. le [Dossier n° 1](#) de mon cours en ligne, entièrement consacré à cette question.

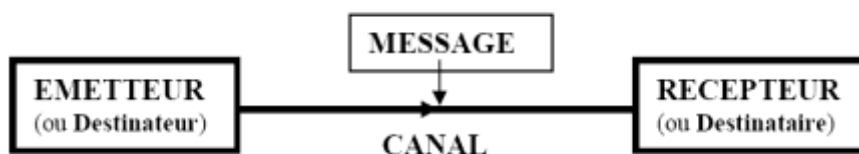
Les auteurs du *Niveau-seuil* pour le français ont certes souhaité prendre en compte d'autres situations de communication qui impliquent des échanges collectifs, comme le rappelle Eddy ROULET dans *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*¹⁵ :

Aussi bien le niveau-seuil anglais a-t-il été défini d'emblée par rapport à un certain public d'apprenants potentiels : les voyageurs et les touristes, et devrait être adapté pour répondre aux besoins d'autres publics. Pour le niveau-seuil français, il a été conçu de manière plus ouverte, et prend aussi en considération les besoins langagiers de quatre autres catégories d'apprenants : les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine, les enfants et adolescents en milieu scolaire et les grands adolescents ou jeunes adultes en milieu scolaire. (p. 4)

Il n'en est que plus significatif que la version française des *Niveaux-seuils* soit tout aussi marquée que les autres par une conception individualiste des situations de communication, comme on peut le voir à plusieurs reprises dans le même texte d'Eddy ROULET, par exemple dans les exemples concrets qu'il propose :

[...] on peut déterminer les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et à propos de certains objets ou notions : par exemple, demander une information à un employé à au guichet de la gare sur l'heure de départ d'un train ou adresser une requête à un subordonné dans une usine concernant la fabrication d'une pièce métallique. (p. 1)

b. Le schéma de communication dit « télégraphique » de Shannon, qui ne prend en compte, comme le permettait cette technologie, qu'un émetteur et un récepteur qui alternent dans leur échange de message, schéma qui a pu venir étayer scientifiquement aux yeux de certains didacticiens l'interaction interindividuelle :



On retrouve le même dispositif interindividuel dans le schéma d'Eddy Roulet que les auteurs de la partie « Approche d'un niveau-seuil » de *Un niveau-seuil* (D. COSTE, V. FERENCZI, E. PAPO, pp. 5-43) citent p. 17 pour « décrire une phase d'un échange langagier :

Un locuteur L	commet un acte C	envers un interlocuteur I	dans une situation S	en référence à R	et en réaction à un acte A
------------------	---------------------	------------------------------	-------------------------	---------------------	-------------------------------

Notons que la conception de la communication qui apparaît dans ce schéma est d'inspiration behavioriste, le comportement langagier étant considéré comme fortement déterminé par l'environnement – la « situation », la « référence » ainsi que l'« acte » réalisé auparavant par l'interlocuteur, avec dans ce cas le recours au concept de « réaction ». Pour les auteurs de *Un niveau-seuil* – je reprends une citation déjà faite plus haut en la prolongeant –, « les composantes du contexte situationnel [...] **décident de notre compétence pour communiquer**, tant au plan cognitif que pratique » (p. 21, je souligne).

Il s'agit plus exactement d'une inspiration néo-behavioriste. Contrairement au behaviorisme, qui repose sur l'hypothèse du seul conditionnement, le néo-behaviorisme accorde une plus grande importance au sujet, qui réagit à son environnement en fonction de ses intentions. Or on retrouve il me semble cette idée dans l'approche communicative, avec une égale importance accordée à la fois aux paramètres de la situation de communication et aux intentions de communication de l'interlocuteur, qu'il réalise par ses actes de parole. Nous y reviendrons plus avant, à propos des différentes théories cognitives de l'approche communicative.

¹⁵ Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1977, 21 p.

3) Une explication méthodologique

C'est la recherche de réutilisation la plus intensive possible des formes langagières (en grammaire et lexicque) introduites dans l'unité didactique ; or le groupe de deux est bien sûr celui où les productions de chaque apprenant peuvent être les plus nombreuses.

4. Construction

Dans mon tableau de l'évolution historique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage (voir Annexe), le modèle de l'interaction est suivi du modèle de la construction. Nous avons déjà vu apparaître le paradigme constructiviste dans la version forte de la conception de l'échange communicatif, à savoir la transaction, mais je réserve l'expression « modèle de la construction » au constructivisme appliqué au savoir de l'apprenant, c'est-à-dire à cette théorie cognitive qui repose sur l'hypothèse de l'interlangue : chaque apprenant, en permanence, construirait, déconstruirait et reconstruirait sa compétence langagière provisoire – son interlangue – constitué de l'ensemble des représentations conscientes ou inconscientes qu'il se fait du fonctionnement de la langue étrangère à un moment T. Klaus Vögel, didacticien allemand auteur d'une excellente synthèse sur l'interlangue¹⁶, définit ainsi cette conception du processus d'acquisition langagière :

Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde apparaît comme un processus mental actif au cours duquel l'apprenant se sert des hypothèses pour rapporter systématiquement les données d'input à sa structure mémorielle, à son savoir, et pour les y intégrer : c'est-à-dire que l'acquisition d'une langue est un processus structuré et systématique. (p. 280)

Notez qu'ici l'opérateur « inter- » ne renvoie pas à une réciprocité, comme dans « interaction », mais à un entre-deux : l'interlangue est d'ailleurs appelée aussi « grammaire intermédiaire » parce que construite par l'apprenant au cours de son transit depuis sa L1 vers la L2. Il en est de même du concept d'« interculturel », même si on peut considérer qu'il existe aussi dans ce concept l'idée d'une certaine réciprocité dans la mesure où le contact interculturel est susceptible de modifier en retour les représentations que l'apprenant a de sa propre culture.

On se souvient de cette autre conception de l'acquisition du savoir que j'ai illustré tout à l'heure par une citation de Compayré, et qui correspond au modèle que j'appelle de « l'activation ». Sur la question de l'acquisition du savoir (qui est pour une langue étrangère principalement un savoir-faire, une compétence), le modèle de l'activation peut donc être considéré comme une version faible, et le modèle de la construction comme une version forte :

Conception de l'acquisition du savoir	
version faible (modèle de l'activation)	version forte (modèle de la construction)
L'action de l'apprenant est nécessaire en réponse/en réaction à l'action de l'enseignant pour qu'il y ait de sa part acquisition du savoir.	Le savoir est le résultat de l'action de l'apprenant : l'apprenant construit son propre savoir.

La version faible du modèle – celle de l'activation – est bien plus modeste, mais certainement plus réaliste, que la version forte de la construction : en environnement scolaire tout au moins, la faiblesse voire l'absence de motivation intrinsèque de beaucoup d'apprenants pour l'activité d'apprentissage doit être compensée par une activité d'enseignement vigoureuse, un certain « activisme » de l'enseignant...

¹⁶ « L'interlangue » se dit en allemand « la langue de l'apprenant ». D'où le titre de la traduction française de cet ouvrage : VÖGEL Klaus, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. « interlangues – linguistique et didactique », 1995, 323 p.

Aux yeux des méthodologues communicatifs, le modèle constructiviste de l'interlangue pouvait paraître d'autant plus séduisant :

a) qu'il était en cohérence avec celui de l'interculturel, dans lequel l'apprentissage de la culture est également considéré comme la construction, déconstruction et reconstruction permanentes, par chaque apprenant, de l'ensemble des représentations qu'il se fait de la culture étrangère ;

b) et que deux grandes théories constructivistes faisaient appel à l'interaction :

a. la théorie de Piaget, où le moteur de la construction est **l'interaction avec l'environnement** ; dans le cas de l'enseignement-apprentissage d'une langue, l'environnement est cette langue elle-même, plus exactement *l'input* langagier auquel est soumis l'apprenant¹⁷ ;

b. et la théorie de Vigotsky, où le moteur de la construction est **l'interaction avec d'autres locuteurs** (on parle pour cette raison de théorie « socioconstructiviste »).

On comprend pourquoi la théorie de Vigotsky a particulièrement intéressé beaucoup de méthodologues communicativistes : elle venait en effet fournir un étayage scientifique à l'un des éléments-clés du dispositif de référence de l'approche communicative (avec la simulation), à savoir le groupe de deux, destiné à produire de l'interaction interindividuelle.

On trouve donc, mobilisés pour l'approche communicative, plusieurs modèles d'activités d'enseignement-apprentissage entre lesquels ses promoteurs n'ont à ma connaissance jamais clairement choisi :

- un modèle empirique, celui de l'interaction (on enseigne à communiquer en faisant communiquer) ;

- un modèle constructiviste, celui correspondant à l'hypothèse de l'interlangue et de l'interculturel (on fait réfléchir les apprenants sur leurs erreurs) ;

- auquel il faut ajouter, comme nous l'avons vu tout à l'heure, un modèle néo-béhavioriste, qui va être utilisé dans les débuts de l'apprentissage pour l'acquisition d'une compétence minimale de communication dans des situations sociales où les comportements sont relativement ritualisés. Les dialogues de base des manuels de langue font ainsi correspondre à ces situations (« À la poste », « Au restaurant », etc.) la réalisation mécanique de certaines notions et actes de parole (saluer, demander, remercier, etc.), et les enseignants vont demander aux apprenants de reprendre ces mêmes notions et actes de parole dans des situations simulées semblables.

Les auteurs du *CECRL* ont certes voulu ne pas être dogmatiques, mais on comprend pour quelle autre bonne raison ils se sont contentés, dans le chapitre 6.2.2 consacré à la question « Comment les apprenants apprennent-ils ? » (pp. 108-109), de répondre en énumérant simplement, sans prendre parti, les différents modèles d'activités d'enseignement-apprentissage en compétition...

5. Co-action

Je définirais actuellement la co-action comme une action collective à finalité collective – elle vise la formation de l'acteur social – et à objectif(s) collectif(s) – le résultat ou le produit recherché intéressant le groupe-classe en tant que tel.

Ce qui a obligé la didactique des langues-cultures à introduire la co-action à côté de l'interaction, c'est que la situation sociale de référence à laquelle on veut désormais préparer les apprenants ne prend plus comme modèle le voyage touristique ou le séjour court, comme l'avaient fait les auteurs des *Niveaux-seuils* et les concepteurs de l'approche communicative,

¹⁷ D'un point de vue didactique, le constructivisme piagétien semble compatible avec le modèle de l'immersion, ou imprégnation, dont il apparaît comme une version forte (en tant qu'exigeant une plus grande activité de la part de l'apprenant).

mais l'environnement multilingue et multiculturel. Or cet environnement exige non plus seulement le *parler avec* (interagir langagièrement, communiquer), mais le *vivre avec* – d'où la « compétence plurilingue et pluriculturelle » introduite dans le CECRL – et le *travailler avec* – d'où la perspective actionnelle émergeant dans le même CECRL.

Le concept de co-action, comme je le rappelle dans mon article de [2002\(b\)](#), « est utilisé par certains psychologues constructivistes – parallèlement à celui de "conflit sociocognitif" – pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut », mais il est aussi employé depuis des années dans les ouvrages de formation au management, les entreprises internationales ayant été historiquement le premier type d'environnement actionnel où l'on a pris conscience de cet enjeu du « travailler efficacement avec » : avec les autres *malgré les différences*, certes, mais en même temps *avec ces différences*¹⁸ et *tout en créant des ressemblances*, à savoir des conceptions communes de l'action collective¹⁹ : autant de décalages par rapport à la problématique interculturelle classique, où il s'agissait principalement de comprendre et de respecter les différences.

Dès mon article de [2002\(b\)](#), je prévoyais qu'en application de la loi d'homologie fin-moyens (on a toujours privilégié en didactique des langues-cultures l'agir d'apprentissage qui ressemblait le plus à l'agir d'usage visé), la nouvelle perspective actionnelle, qui se fixait comme finalité la formation d'un acteur social, remplacerait comme activité de référence la simulation communicative par le projet pédagogique ; celui-ci est en effet la forme la plus aboutie connue de mise en œuvre de la co-action en salle de classe, environnement dans lequel, à l'image de l'entreprise internationale, les enjeux sont aussi d'utiliser les différences pour travailler de manière plus efficace, et de se créer des conceptions communes d'apprentissage. La co-action s'oppose à l'interaction communicativiste sur quatre aspects fondamentaux, que je présente par exemple dans un article de [2008\(e\)](#) et que je rappelle ainsi dans un article de [2009\(a\)](#) :

[...] les caractéristiques de l'ensemble [situations + finalités/objectifs] social de référence sur lequel se fonde la pédagogie du projet, s'opposent point par point aux quatre caractéristiques fondamentales de l'approche communicative présentées plus haut [à savoir] l'inchoativité, la brièveté, l'autosuffisance et l'individualité : le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective.

Je terminerai ce point 5 par deux autres rappels de mes publications, à savoir deux analyses comparatives récentes de manuels de FLE (articles [2008d](#) et [2011d](#)), dans lesquelles je fais apparaître la prise en compte (encore partielle, parfois), dans les manuels de FLE les plus récents, de ces différentes caractéristiques de la co-action.

6. Pro-action

Comme la « co-action », la pro-action est un concept bien connu en management, parce que les grandes entreprises modernes (comme les grandes administrations) fonctionnent depuis des années selon une « logique projet ». Or, comme je l'ai rappelé plus haut, le projet pédagogique est la forme naturelle de mise en œuvre de la perspective actionnelle en environnement scolaire.

Dans la « Bibliothèque de travail » de mon site, je présente « les 3 opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet (titre du [Document 024](#)), parmi lesquelles la pro-action, opération cognitive caractéristique de la phase de *conception* de tout projet » : la pro-action est une action qui porte sur l'action à venir.

Le concept apparaît dans le CECRL appliqué seulement aux projets individuels d'apprentissage (on retrouve là l'idéologie individualiste de l'approche communicative...). La « pro-action » y est opposée à la « réaction », dans le sens où pour ma part j'utilise le concept d'« activation »

¹⁸ Dans l'environnement complexe qui est désormais celui des grandes entreprises, la diversité culturelle des cadres est un atout pour la diversité des stratégies imaginées et leur adaptabilité.

¹⁹ L'ensemble de ces conceptions communes de l'action collective constitue la « co-culture d'action » : dans la perspective actionnelle, le concept de *conception* vient prendre la place qu'occupait celui de *représentation* dans l'approche interculturelle.

pour la distinguer de la réaction béhavioriste. Il est intéressant, à ce propos, de comparer les versions anglaise, française et espagnole du *CECRL* :

Common European Framework (version anglaise 2001)	Cadre commun européen (version française 2001)	Marco común europeo (versión española 2002)
6.3.5 Learners are, of course, the persons ultimately concerned with language acquisition and learning processes. It is they who have to develop the competences and strategies (in so far as they have not already done so) and carry out the tasks, activities and processes needed to participate effectively in communicative events. However, relatively few learn proactively , taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks. (p. 141)	6.3.5. Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. (p. 110)	6.3.5. Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas por ellos por los profesores y los manuales. (p. 140)

Vous noterez que les traducteurs de la version espagnole (assurée par l'Institut Cervantès) ont complètement ignoré le concept de pro-action : ils ont traduit « *proactively* », « de manière proactive », par « *de manera activa* » et non par « de manera proactiva » (expression disponible en espagnol), et c'est très vraisemblablement parce qu'ils n'étaient pas conscients de l'importance de ce nouveau concept en didactique des langues-cultures.

À leur décharge, il faut dire que les auteurs eux-mêmes du *CECRL* ne développent pas du tout cette idée de pro-action. Ils l'introduisent ponctuellement (cf. citations *supra*) à propos du seul projet d'apprentissage individuel, et ils ne l'appliquent pas aux projets pédagogiques conçus et conduits collectivement en classe, parce qu'ils considèrent ces projets pédagogiques comme de simples situations de réemploi ouvert au même titre que les simulations et les jeux de rôles : je renvoie sur ce point mes lecteurs au chapitre 10 (« Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action », pp. 13-17) de mon article [2009b](#), dans lequel je fais une analyse exhaustive des occurrences du mot « projet » dans ce document. J'y note aussi (p. 16) l'apparition logique, à côté de la notion de projet d'apprentissage, de celle de projet d'usage, qu'il aurait certainement été intéressant de développer en mobilisant aussi le concept de « pro-action ».

7. Rétro-action

Alors que la pro-action est une action sur l'action à venir, la rétroaction est une action sur l'action réalisée. Comme je l'écris dans le [Document 024](#) déjà cité : « La rétroaction consiste, dans la conduite de projet, à évaluer l'action en cours de manière active, c'est-à-dire dans le but de décider éventuellement de reprendre une action partielle déjà réalisée, ou d'en ajouter une nouvelle non prévue dans la conception initiale (comme lorsqu'on se rend compte que l'on a "sauté une étape"). »

La rétroaction est l'équivalent français de l'anglais *feed-back*, qui a souvent pris (en français...) le sens limité d'information en retour sur l'action effectuée : en réalité, cette information est

un des éléments sur lesquels porte la rétroaction, mais celle-ci ne se limite pas à l'information, qu'elle utilise pour une action en retour. Contrairement à la réaction, où le sujet se limite à réagir à une action ou à un stimulus produit en dehors de lui, la rétroaction, quand elle est positive, réinjecte, en quelque sorte de la dynamique dans l'ensemble du projet en cours tel qu'il est conduit par le sujet lui-même. Elle est certainement pour cette raison un élément décisif du maintien de la mobilisation des apprenants pour leur projet.

Conclusion

À partir du moment où l'on réexamine la problématique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle, les questions anciennes sont à reprendre, et des questions nouvelles se posent.²⁰ Ainsi, peut-on dire que la rétroaction est au processus de conduite du projet pédagogique ce que l'évaluation formative est au processus d'apprentissage ? Peut-on envisager le modèle de la pro-action comme pertinent non seulement au niveau de ce type de tâches complexes que sont les projets pédagogiques, mais aussi au niveau du mécanisme cognitif d'apprentissage, au même titre que les modèles de la réaction et de la construction ? Il y a là, en didactique des langues-cultures, tout un nouveau chantier ouvert à l'élaboration conceptuelle et à l'expérimentation pratique, et que nous ne pouvons aborder dans le cadre du présent article, non tant par manque de place (les articles en ligne comme celui-ci n'ont pas de limites *a priori*...) que par manque de connaissances : les points 5 (« co-action »), 6 (« pro-action ») et 7 (rétroaction), en particulier, seraient à développer bien plus que je ne le fais ici.

Je ne connais pas les réponses aux questions nouvelles, mais je sais déjà par contre ce que j'attends de ces réponses, et ce que je n'en attends pas. Je commencerai par trois citations :

– Eddy ROULET écrit en 1977 dans son opuscule cité plus haut *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi* : « il faut bien avouer qu'au-delà d'observations générales comme celles que nous venons d'exposer, nos connaissances dans le domaine de la réalisation des actes de langage sont encore bien minces » (p. 15)

– À propos des recherches théoriques sur l'interaction, et se référant au français langue maternelle, les deux auteures que j'ai citées tout à l'heure, Dominique BUCHETON et Élisabeth BAUTIER, écrivaient ceci dans ce même article de 1996 : « *Ce sont, en français langue maternelle] des recherches dont l'influence sur les contenus d'enseignement reste faible. [...] Au-delà de la question théorique du rôle des interactions et de l'accumulation des connaissances langagières les concernant, la réflexion proprement didactique quant à l'utilisation des interactions ou leur exploitation à des fins d'évaluation est beaucoup moins avancée.* »

– On lit dans le CECRL (2001), dans l'introduction du chapitre 6.2.2 (pp. 108 *sqq.*) intitulé « Comment les apprenants apprennent-ils ? » : « *À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage* » (p. 108).

On voit ce qui rapproche ces trois citations : cela fait au moins 40 ans – depuis que je m'intéresse à la didactique des langues-cultures – que j'entends exactement le même type de refrain pour expliquer l'absence d'application de telle ou telle théorie à l'enseignement des langues, dans les deux variantes ci-dessus :

- a) La réflexion théorique n'est pas encore suffisamment avancée.
- b) La réflexion didactique n'est pas encore suffisamment avancée par rapport à la réflexion théorique.

²⁰ Ces deux nécessités sont à prendre en compte, si l'on veut éviter ce que je déplore dans la note suivante 21.

Une troisième variante est apparue depuis quelque temps, que l'on n'a sans doute pas fini d'entendre dans les années qui viennent :

c) La réflexion didactique n'est pas encore suffisamment avancée par rapport aux potentialités des nouvelles technologies.

Le problème est que l'on ne voit jamais arriver « l'avancement » suffisant, avant que l'intérêt ne se déplace sur un autre centre d'intérêt...²¹ Et pour cause : ces trois types d'explication relèvent d'une même erreur fondamentale. Elle ignorent le fait que la diversité des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage utilisés en didactique des langues-cultures n'est pas causée par une insuffisance provisoire des recherches scientifiques ou des applications didactiques ; elle y est un effet structurel, permanent et positif, de la complexité des cultures et stratégies d'apprentissage, d'enseignement, et d'enseignement-apprentissage. Ce que l'on peut attendre d'une réflexion renouvelée sur les modèles d'activités d'enseignement-apprentissage à partir d'une perspective actionnelle, c'est un enrichissement de la réflexion et des options, et non une vérité unique, laquelle serait forcément didactiquement réductrice, et méthodologiquement insuffisante.

Des étudiants ou des collègues m'ont parfois demandé, avec malice parce qu'ils me considéraient comme l'un des promoteurs d'une perspective actionnelle en rupture avec l'approche communicative, quand et par quelle autre construction méthodologique cette perspective actionnelle sera à son tour remplacée.

Je suis historien, pas devin, mais je peux cependant annoncer dès à présent, sans risque de me tromper, qu'une autre méthodologie finira forcément par apparaître. Je peux même annoncer quand : ce sera au moment où de nouveaux besoins, attentes et objectifs sociaux auront émergé avec suffisamment de force pour exiger la construction d'une configuration didactique différente, avec sa méthodologie correspondante.²²

Je ne sais pas ce que sera cette prochaine méthodologie, ni dans combien de temps elle émergera et se constituera, mais je peux également annoncer déjà qu'elle sera pour moi la bienvenue, comme l'a été chacune des précédentes que j'ai vu se succéder au cours de ma carrière après la méthodologie active à laquelle j'ai été initialement formé en tant qu'enseignant d'espagnol langue étrangère en France : méthodologie audio-visuelle²³, approche communicative, et maintenant perspective actionnelle. L'apparition d'une autre méthodologie ne pourra être que le signe de la vitalité de notre discipline et de son adaptation à l'évolution du monde et des idées, et, si l'on évite de la considérer comme la nouvelle vérité unique, elle sera une occasion d'enrichissement, comme les autres l'ont été ou auraient dû l'être dans le passé. Les occasions de ce type sont en définitives trop rares dans la carrière d'un enseignant et d'un didacticien (dans l'enseignement scolaire français des langues étrangères, la domination de la méthodologie active aura duré 50 ans, celle de la méthodologie audiovisuelle deux décennies, celle de l'approche communicative aussi longtemps...), pour ne pas essayer d'en profiter au maximum. C'est ce à quoi je m'emploie pour ma part depuis 10 ans, depuis la publication du *CECRL*, avec beaucoup de plaisir intellectuel, et une grande envie de le faire partager.

²¹ L'innovation est bien sûr nécessaire et utile en didactique des langues-cultures comme ailleurs, mais faut être conscient qu'elle se fait au prix de l'abandon d'innovations passées qui auraient peut-être mérité plus de suivi dans leur mise en œuvre. À défaut de trouver des réponses, on se donne souvent, dans notre discipline, l'illusion d'avancer en abandonnant les anciennes questions non résolues pour s'en poser de nouvelles.

²² Sur le concept de « configuration didactique », je renvoie, comme à la note 4 *supra*, au [Document 029](#) dans la « Bibliothèque de travail » de mon site. Les différents ensembles cohérents d'orientations concernant les manières et les moyens d'enseigner-apprendre – qu'on les appelle « méthodologies », « approches » ou « perspectives » – sont toujours construits historiquement au sein d'une configuration didactique déterminée.

²³ J'ai rédigé l'analyse comparative que l'on peut faire maintenant des méthodologies active et audiovisuelle à partir des perspectives méthodologique, didactique et didactologique, cf. mon article [2002a](#). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures ».

Annexe

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES MODÈLES D'ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

MODÈLE DE LA...	TRANSMISSION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	CONSTRUCTION	CO-ACTION PRO-ACTION RÉTROACTION
Paradigme cognitif	indirect Parler une L2 c'est penser en L1 en traduire instantanément L1→L2.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L1.		béavioriste Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et communiquer en L1.	constructiviste Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquise de cette langue.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et agir en L2.
Postulat didactique : l'élève apprend...	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2.	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et construction personnelle de son propre savoir	... en agissant en langue étrangère
Tâches de référence	thèmes d'application et traductions orales intensives	activités de compréhension	-tâches langagières variées à partir de documents en L2 -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprenants à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement de leurs erreurs	conception et conduite de projets collectifs
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectif) en classe et hors classe
Construction méthodologique de référence	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audiovisuelle", "méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	"perspective actionnelle"/ pédagogie du projet