

Travail scientifique réflexif
MEEF 2 - Année universitaire 2017-2018

PÉDAGOGIE(S) ACTIVE(S)
EN
LANGUES VIVANTES

Version n°2

Etudiant : Damien Dechantérac (professeur certifié en allemand)

Directeur : Vincent Bonis

Académie de Poitiers/Université de Poitiers & ESPE de la Rochelle

Mots-clés :

pédagogies actives – didactique des langues – perspective actionnelle – éducation nouvelle

Résumé :

Ce travail porte sur la problématique centrale dans l'enseignement actuel d'une langue vivante, à savoir la mise en place de la perspective actionnelle promue depuis une quinzaine d'années par l'instauration du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL), à l'aune des apports des mouvements pédagogiques, en particulier l'Education Nouvelle, et des méthodes dites « actives ».

Avis aux lecteurs/rices :

Ceci est une version légèrement remaniée du travail rendu dans le cadre du MEEF, que j'ai quelque peu revue et corrigée en vue d'une diffusion sur le site académique d'allemand de l'académie de Poitiers. Il s'agit du fruit d'une réflexion et d'un travail personnels, qui n'a pas la prétention d'être exhaustif, ni d'affirmer des vérités absolues, mais plutôt de susciter la réflexion et les échanges.

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
1. DU SOCIO-CONSTRUCTIVISME À L'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....	11
1.1. DES THÉORIES SOCIO-CONSTRUCTIVISTES DE L'APPRENTISSAGE AUX PÉDAGOGIES	
« ACTIVES ».....	11
1.1.1. Piaget, Vygotsky : du constructivisme au socio-constructivisme.....	12
1.1.2. Approche constructiviste VS approche traditionnelle.....	13
1.1.3. De la théorie à la pratique : les pédagogies « actives ».....	14
1.2. L'ÉDUCATION NOUVELLE ET LA DÉMARCHE D'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION DES	
SAVOIRS.....	16
1.2.1. Qu'est-ce que l'Éducation Nouvelle ?.....	16
1.2.2. La démarche d'auto-socio-construction des savoirs (DASC).....	17
1.2.3. Les apports de l'auto-socio-construction des savoirs.....	19
2. PÉDAGOGIE ACTIVE EN CLASSE DE LANGUES : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE.....	21
2.1. LES ÉVOLUTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES : VERS LA	
PERSPECTIVE ACTIONNELLE.....	21
2.1.1. Les différentes méthodologies en didactique des langues.....	22
2.1.2. L'introduction du CECRL : la perspective actionnelle et la tâche.....	23
2.1.3. Approche communicative et perspective actionnelle.....	25
2.2. DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : QUELLES PISTES POUR L'ENSEIGNANT EN	
LANGUES VIVANTES ?.....	28
2.2.1. Concevoir et planifier des situations « complexes ».....	28
2.2.2. Interaction, coopération et socialisation.....	31
2.2.3. Vers une pédagogie de projet.....	33
3. MA PRATIQUE AU REGARD DE LA THÉORIE : PASSER DE LA TÂCHE AU PROJET.....	36
Cas n°1 : simuler un dialogue ou réaliser des courts-métrages ?.....	37
Cas n°2 : concevoir une affiche publicitaire ou organiser une campagne publicitaire ?.....	38
Cas n°3 : rédiger le portrait de son héros ou organiser une exposition au lycée ?.....	40
Cas n°4 : rédiger un article de presse, débattre de la liberté de la presse ou réaliser un journal des élèves ?.....	41
Conclusion générale... ou plutôt perspective(s).....	45
Bibliographie et ressources.....	48
Annexe 1 : les outils de l'auto-socio-construction.....	50
Annexe 2 : ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES.....	52
Annexe 3 : Pour construire une situation d'apprentissage.....	53
Annexe 4 : tableau comparatif de l'approche par les tâches à la pédagogie de projet.....	54

INTRODUCTION

Pédagogie active en langues vivantes : le titre de ce modeste travail se veut assez simple, et pourtant il cache un certain nombre de questions, auxquelles sont très certainement confrontés tous les primo-enseignants de langue étrangère, ou plutôt tous les primo-enseignants tout court, et qui pourrait peut-être se résumer le plus brièvement possible par celle-ci : *comment faire apprendre ?*

Qu'est-ce qu'une pédagogie « active »?

Peut-être faut-il commencer par définir ce que l'on entend par ce mot : « pédagogie ». On peut pour cela reprendre à notre compte la définition de Jean HOUSSAYE : « *La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne* »¹. La pédagogie, c'est donc cet entre-deux, ce va-et-vient entre la théorie (*comment apprend-on?*) et la pratique (*que font l'enseignant et donc l'élève?*), mais aussi entre celui/celle qui enseigne et celui/celle qui apprend, d'où l'idée d'échange, de dialogue.

Ainsi, nous le verrons, les pédagogies dites « actives » s'inspirent de théories dites « socio-constructivistes » et sont largement diffusées de nos jours. Elles considèrent donc que « *seul l'individu peut apprendre ; on ne peut apprendre à sa place, n'en déplaise aux tenants de la simple transmission du savoir qui ressassent qu'il n'y qu'à bien donner son cours pour que l'élève apprenne* »². Mais alors, quels sont le rôle et la place de l'enseignant si l'élève « *n'est pas un objet à former* », *c'est un partenaire qu'il faut convaincre et non forcer : nul ne peut contraindre qui que ce soit à apprendre* »³ ? On pourrait répondre par une autre citation bien connue, celle de l'ancien inspecteur Roger Cousinet : « *Si on veut que l'élève commence à apprendre, il faut que le maître s'arrête d'enseigner* »⁴.

On entend ainsi beaucoup parler de pratiques pédagogiques « actives » ou « innovantes » actuellement, même si celles-ci peuvent se décliner par un très large éventail de pratiques, peut-être autant que de praticiens. Cet essaimage peut être vu comme un succès, mais si leur légitimité s'est fortement accrue, au point d'être promues par les institutions, on peut aussi s'interroger sur le phénomène d'une récupération de ces pratiques et donc sur le risque de les dénaturer.

1 Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. et Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.

2 André Giordan, *Apprendre !* Belin, 2016, p.35

3 Evelin Charmeux, « Apprendre à enseigner : ce qu'il ne faudrait pas oublier » 27 septembre 2012. Cité in *Débuter en langues*, GFEN, Chronique Sociale, 2016.

4 Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*, PUF, 1959 p.78

Les apports des mouvements pédagogiques

Ce travail portera largement sur les idées diffusées par le mouvement de l'Education Nouvelle (EN). Celui-ci est né au sortir de la première guerre mondiale à l'initiative de savants et d'éducateurs pacifistes qui ressentirent l'urgence de lutter contre l'acceptation fataliste par les hommes de la guerre. L'un de ses principes fondateurs était : "*L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme*". De nombreux éducateurs, au sein du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), ont nourri leurs recherches de penseurs et praticiens tels que Rousseau, Pestalozzi, Jacotot, Montessori, Decroly, Makarenko, Korczak, Freinet⁵, Piaget, Freire etc. Aujourd'hui, le concept central du GFEN, nous le verrons, c'est la démarche d'« auto-socio-construction des savoirs », selon laquelle « *c'est en agissant moi-même que je vais apprendre, mais on n'apprend jamais seul et c'est dans la confrontation avec les autres que je vais pouvoir construire de nouveaux savoirs. J'apprends donc à la fois « avec » (socio) et « contre » (auto) les autres.* »⁶

Arrêtons nous aussi un instant sur le terme « nouvelle » dans l'EN, qui peut surprendre quand on sait que ce mouvement est centenaire. Ce qui justifie cette appellation, c'est donc l'idée d'un « renouvellement » permanent des pratiques et de la réflexion en pédagogie. C'est l'idée qu'il convient sans cesse de s'adapter aux évolutions, tant au sein de l'école, qu'en dehors. On pourrait ainsi citer l'exemple du numérique, qui a toute sa place dans les pédagogies actives, et induit nécessairement un renouvellement des pratiques.

Un « bouleversement de taille » !

La rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) initié en 2006, qui introduit l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL), a donné la priorité à la production orale et à l'autonomie des élèves. Depuis, l'institution prône donc la « perspective actionnelle », selon laquelle l'élève est mis dans des « *situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel* » par le biais de « *tâches* »⁷. Dans cette logique, pour apprendre une langue, les élèves doivent être le plus actif possible et leur

5 Célestin Freinet, même s'il a été proche de l'EN, peut être considéré comme le fondateur d'un mouvement pédagogique à part entière, aujourd'hui connu sous le nom d'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet. Les « techniques » Freinet – notamment en classe de langues - auraient mérité davantage d'attention dans le présent travail, mais pour des raisons diverses, nous ne les aborderons qu'à la marge.

6 Odette Bassis, voir bibliographie

7 Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

action doit s'ancrer dans la réalité.

On peut ainsi reconnaître aux mouvements pédagogiques – en particulier l'EN – le mérite d'être précurseur dans la réflexion théorique comme dans l'élaboration d'outils pratiques corroborant les principes prônés par la perspective actionnelle (PA) qui s'affirme comme méthodologie officielle en didactique des langues vivantes depuis une quinzaine d'années : « *la didactique des langues-cultures dispose de la sorte, pour l'élaboration théorique et la mise en oeuvre pratique de la nouvelle perspective actionnelle, d'une pédagogie de référence constituée, ce qui lui donne assurément un avantage historique qu'il serait de sa part stupide de ne pas exploiter au mieux de ses objectifs, besoins et contraintes propres.*⁸ ». Il s'agit en quelque sorte d'un moment historique, dont les mouvements pédagogiques en question – en tout cas le GFEN – sont d'ailleurs tout à fait conscients : « *le travail du Secteur Langues du GFEN [...] peut apporter à la réflexion sur la question des langues, aujourd'hui, au moment où le monde de l'enseignement des langues se trouve confronté à un bouleversement de taille, avec l'irruption sur le plan institutionnel d'une entrée dans la langue par l'agir social* »⁹.

Un élément central de ce travail de recherche s'inscrit clairement en accord avec l'idée selon laquelle les mouvements pédagogiques, qui diffusent depuis longtemps les méthodes « actives », sont incontournables pour l'enseignant souhaitant mettre en oeuvre cette fameuse perspective actionnelle dans ses classes. Bien que cela ne puisse se faire sans vigilance, sans esprit critique et sans « posture réflexive » (Perrenoud), il nous semble que c'est une opportunité fort intéressante de démarrer sa carrière d'enseignant à un moment où le contexte institutionnel de la didactique des langues vivantes est favorable à des pratiques que l'on pourrait qualifier d'« innovantes ».

Problématique

Parmi la multitude de défis rencontrés par le primo-enseignant en LVE, c'est peut-être bien celui de la mise en oeuvre de cette « perspective actionnelle », qui aura été le plus délicat. Il s'agira donc d'explorer les notions de « tâches », « situations », « projets », dans une approche croisée à la fois institutionnelle (à travers le CECRL) et militante (à travers l'EN), afin de mieux pouvoir **analyser ce qui peut poser problème dans la conception de situations d'apprentissage collectives et productives orientées vers l'action des élèves.**

⁸ Christian PUREN, « [Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques](#) : l'ICEM-Pédagogie Freinet, le GFEN », mai 2013, publié sur le site de l'APLV

⁹ Maria-Alice MÉDIONI, « [L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme](#) », article publié sur le site APLV-LanguesModernes.org, janvier 2009 ; p.2

Parmi les questions que cette problématique soulève et auxquelles nous tenterons de répondre en partie (ce travail n'a nullement la prétention d'être exhaustif) : *Qu'est-ce qu'une pédagogie « active » en langues vivantes ? Que veut dire qu'un élève est actif dans l'apprentissage d'une langue qu'il ne maîtrise pas encore ? Quelles situations mettre en œuvre pour favoriser la curiosité, la recherche et l'action ? Comment dépasser la tâche simple pour aller vers du complexe, voire du projet ? Quel rôle joue l'enseignant dans cette perspective actionnelle ?*

Nous nous efforcerons tout au long de ces pages de ne pas dissocier totalement les apports théoriques des outils pratiques, afin de rester dans le champ de la pédagogie, à savoir cet entre-deux, cette « béance » dont parle si bien Jean HOUSSAYE, car « *c'est dans cette « béance » que se « fabrique » la pédagogie* »¹⁰.

D'un point de vue théorique, il conviendra donc de s'intéresser aux grands théoriciens du constructivisme et du socio-constructivisme (Piaget, Vygotsky) et à leurs transpositions dans les pédagogies actives, puis à des prolongations plus récentes notamment au sein du GFEN autour de la démarche d'« auto-socio-construction des savoirs ». La seconde partie portera plus précisément sur le domaine des langues vivantes, à travers les différentes méthodologies qui ont marqué l'histoire de l'enseignement, puis par le biais de la perspective actionnelle qui domine aujourd'hui. Nous verrons ensuite quelles pistes concrètes peuvent être dégagées, en s'appuyant à nouveau sur les apports du GFEN. Enfin, dans un troisième temps, il s'agira de confronter tout ceci à la réalité et à ce qui a été mis en place cette année, en tentant donc une (trop) courte analyse réflexive.

Bonne lecture à toutes et tous !

10 Jean Houssaye, Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. ESF 2015, p.9

1. DU SOCIO-CONSTRUCTIVISME À L'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Il semble utile dans un premier temps de dresser rapidement le tableau des travaux et des recherches qui peuvent alimenter la réflexion autour des méthodes « actives » d'apprentissage. Il ne s'agit évidemment pas ici de faire un état des lieux exhaustif, mais plutôt de mettre en lumière les principales sources d'inspiration théoriques. Ainsi, les travaux de Piaget et de Vygotsky et les théories de socio-constructivisme sont-ils assez incontournables. Nous verrons ensuite ce qui distingue les approches constructiviste et traditionnelle, avant d'aborder les pédagogies actives dans la pratique. Puis nous prendrons appuis sur les travaux du GFEN autour de l'auto-socio-construction des savoirs pour aborder une transcription particulière du socio-constructivisme dans la réalité.

1.1. DES THÉORIES SOCIO-CONSTRUCTIVISTES DE L'APPRENTISSAGE AUX PÉDAGOGIES « ACTIVES »

« Le socio-constructivisme n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? comment les êtres humains apprennent-ils ? »

Etienne Vellas¹¹

Les deux figures qui nous intéressent ici, Piaget et Vygotsky, n'avaient en commun que leur année de naissance et d'être tout deux des psychologues reconnus. Pour le reste, il convient tout d'abord d'indiquer, avec Etienne VELLAS, que leurs travaux respectifs ont abouti à des théories scientifiques du développement et de l'apprentissage et non à des théories de l'enseignement. Nous verrons donc, après avoir présenté brièvement ces deux penseurs, comment ces théories ont influencé les praticiens des pédagogies dites « constructivistes » ou « actives ».

11 Etienne Vellas, [Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !](#), 2006

1.1.1. Piaget, Vygotsky : du constructivisme au socio-constructivisme

Jean Piaget (1896 – 1980) est un éminent psychologue suisse, connu notamment pour ses travaux en psychologie du développement et de la connaissance, un peu moins pour un doctorat en malacologie valaisanne obtenu à l'université de Neuchâtel en 1921. Résumer la carrière prolifique de Piaget est impossible en quelques lignes, mais retenons qu'il est à l'origine du « constructivisme », théorie selon laquelle les connaissances se construisent en agissant individuellement sur les objets. Autrement dit, la connaissance serait le résultat d'un processus, d'actions physiques ou mentales, et non le produit d'informations apprises ou acquises. Apprendre supposerait donc la construction par l'expérience du sujet. Pour Piaget, « *Tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement* ».

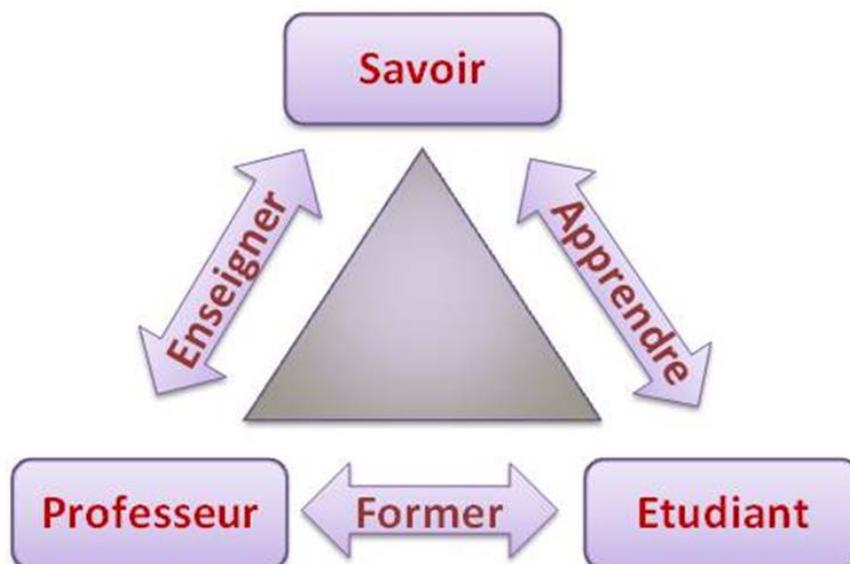
Si les travaux de Piaget ont fortement influencé les pratiques éducatives, ils ont aussi été l'objet de critiques, en particulier sur ses stades de développement chez l'enfant. Toujours est-il que l'idée selon laquelle un sujet construit son savoir par la manipulation des objets a fortement influencé - et continue de le faire - les théories pratiques des pédagogues. D'autres chercheurs ont poursuivi les travaux de Piaget, on peut citer Guy Brousseau et ses travaux sur les situations didactiques ou sur l'importance de la rétro-action du milieu.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896 – 1934) était quant à lui un psychologue d'origine biélorusse, dont on apprend sur Wikipédia qu'étant jeune il apprit l'esperanto et se passionna pour la philatélie. Pour lui, les connaissances sont davantage le résultat du contexte social et culturel qu'un processus individuel. Autrement dit, l'enfant naît dans un environnement humain et la qualité des interactions sociales joue un rôle prépondérant dans la construction de ses connaissances. Par conséquent, d'après Vygotsky, « *là où le milieu ne suscite pas les tâches voulues, ne présente pas d'exigences nouvelles, n'encourage ni ne stimule à l'aide de buts nouveaux le développement intellectuel, la pensée de l'adolescent ne cultive pas toutes les possibilités qu'elle recèle réellement* » (Pensée et langage, 1934). Il accorde ainsi une très grande importance au langage, outil fondamental pour la construction de l'intelligence et élément social par essence. Point de développement langagier sans interaction sociale.

Vygotsky est également à l'origine de la notion de « zone proximale de développement », qui stipule qu'il existe une zone optimale dans laquelle les apprentissages sont possibles – avec un accompagnement - située à mi-chemin entre ce que l'apprenant sait déjà faire et ce qu'il ne maîtrisera pas, même avec de l'aide.

1.1.2. Approche constructiviste VS approche traditionnelle

Ce résumé, bien qu'extrêmement succinct, des deux principaux théoriciens qui ont inspiré le socio-constructivisme, permet de rappeler les fondements scientifiques des nombreuses pédagogies « constructivistes » ou « actives », par opposition à des pédagogies « traditionnelles ». Ce qui caractérise les premières, c'est l'idée que l'élève est mis en situation d'être l'acteur de ses apprentissages. Cette opposition *traditionnelle/constructiviste* est évidemment réductrice, voire caricaturale. Pour mieux situer les différents courants pédagogiques, servons nous du fameux triangle pédagogique de Jean HOUSSAYE et d'un autre article de VELLAS¹², dans lequel la chercheuse apporte quelques éclairages utiles quant à l'intérêt et à la manière de comparer des pédagogies.



Ainsi, en reprenant les différents axes du triangle pédagogique d'HOUSSAYE on parvient à classer les différents courants pédagogiques :

- sur l'axe **Enseigner**, VELLAS situe les pédagogies traditionnelles : l'étudiant/élève est renvoyé à la « place du mort ».
- sur l'axe **Apprendre**, où la relation entre le savoir et l'étudiant/élève prédomine, on retrouve l'Education nouvelle, Freinet, le travail autonome, certaines formes de pédagogies différenciées.
- Enfin sur l'axe **Former**, VELLAS situe les pédagogies libertaires (Neill, Hambourg),

12 Etiennette Vellas, [Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi](#), Revue Educateur, numéro spécial Mai 2007

certains pédagogues socialistes (Makarenko), certains promoteurs de l'Education nouvelle en internat (Korczak), mais aussi les pédagogies non directives (Rogers) ou les pédagogies institutionnelles (Oury et Vasquez).

Indiquons d'emblée que VELLAS ne considère pas ce classement comme quelque chose de figé : « Placées presque au point de contact avec un des sommets du triangle, il est parfois difficile de savoir si une pédagogie relève plus d'un axe ou d'un autre. »

Ce que nous souhaitons retenir ici, c'est surtout l'idée que, dans le concept du triangle d'HOUSSAYE, les pédagogies dites traditionnelles privilégient le processus *enseigner*, dans lequel le professeur dialogue avec le savoir et l'élève/apprenant est renvoyé à ce que Jean HOUSSAYE nomme la place du mort, il est donc passif et subit l'enseignement. A l'inverse, les pédagogies dites « constructivistes » s'inscriraient davantage sur le processus *apprendre*, avec un professeur plutôt en retrait et un primat de la relation entre l'élève et son savoir. Le professeur aurait dans ce contexte un rôle de médiateur.

1.1.3. De la théorie à la pratique : les pédagogies « actives »

Les pédagogies que l'on nomme « actives » ou « innovantes », s'inspirant directement des théories constructivistes et socio-constructivistes décrites ci-dessus et qui ont pour dénominateur commun de vouloir rendre l'élève actif dans ses apprentissages, ne sont pas récentes. Elles existent même pour certaines avant que Piaget ou Vygotsky ne publient leurs travaux. Alors que pendant des décennies, elles sont l'apanage de praticiens minoritaires, voire marginaux (Freinet pour n'en citer qu'un), elles sont devenues depuis les années 1980-1990 au centre des préconisations éducatives institutionnelles et dominantes dans la formation des enseignants : « La formulation de la loi de 1989 « l'élève au centre du système » était un indicateur de cette évolution et s'est traduite dans la formation par une forte incitation à la mise en oeuvre de « pédagogie de projet », à une prise en compte des représentations initiales des élèves sur une base de « conflit sociocognitif ». Ces préconisations étaient jusque-là l'apanage des mouvements d'éducation nouvelle valorisant des méthodes actives. »¹³

Ensuite, l'intention de rendre l'élève actif a également recouvert un grand nombre de formes et de méthodes, mais ces pédagogies ne constituent bien sûr pas un ensemble homogène et bien qu'il soit

13 Lescouarch Laurent. Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45, 2010

impossible ici d'en faire un panorama complet, on peut à nouveau citer VELLAS¹⁴ : « *Praticiens, mouvements pédagogiques, chercheurs en éducation proposent ainsi depuis que l'école existe, des pratiques pédagogiques répondant à une conception constructiviste du développement et des apprentissages. Plus ou moins fondées sur des théories constructivistes scientifiques complexes (Piaget, Wallon, Vygotsky, Bachelard et les chercheurs qui poursuivent dans cette ligne aujourd'hui). Mais toutes présentées comme des alternatives à un enseignement se référant à une autre conception de l'apprentissage.* » Pour VELLAS, ce qui est au centre de ces pédagogies, ce n'est d'ailleurs pas tant l'élève que le savoir et la loi : « *La référence aux théories constructivistes de l'apprentissage n'a ainsi pas mis ni l'élève ni l'enfant au centre du système scolaire, comme certains le disent, mais le rapport aux savoirs et à la loi des élèves.* »¹⁵ D'ailleurs elle met en garde quant aux risques liés à la banalisation et à la multiplication de ces pédagogies de nos jours : « *Les transferts de savoirs décontextualisés de pédagogies se référant au constructivisme aboutissent souvent à la mise en place, dans les classes, de « pédagogies actives molles. (...) On croit être en présence de pratiques fondées sur le socio-constructivisme, mais celles-ci n'en sont pas.* »

Ceci rejoint les critiques qui ont pu être formulées à l'égard du constructivisme et des pédagogies actives, en particulier par André GIORDAN. D'une part, celui-ci démontre que l'activité ne saurait se suffire à elle-même, il faut qu'elle soit contextualisée, d'autre part elle doit être associée à d'autres formes d'apprentissage et à de la confrontation aux autres. Ce que GIORDAN reproche aux pédagogies actives, c'est de considérer l'activité comme une « fin en soi », et non comme un moyen d'agir dans une situation réelle. Il plaide donc pour les expériences de terrain, qui favorisent la créativité et suscitent de l'intérêt des apprenants. Qui plus est, le savoir ne doit pas être isolé, ni déconnecté d'une réalité, ni des comparaisons, symbolisations et modèles qui l'accompagnent : « *action, expression, mise en relation, confrontation ne s'excluent pas, mais se complètent. Cessons d'opposer expérience et abstraction. Cette dernière permet d'extraire l'essentiel d'un vécu, aide à structurer ou à organiser, induit d'autres actions.*¹⁶ »

S'il semble utile de nuancer ainsi l'intérêt des pédagogies dites actives, c'est aussi parce que les reproches que lui fait GIORDAN semblent trouver des réponses dans les propositions des pédagogues et des méthodes se revendiquant de l'Education Nouvelle, représentées aujourd'hui au sein du GFEN, mais aussi dans la perspective « actionnelle » introduite dans l'enseignement des langues par le CECRL et qui sera abordée dans la deuxième partie de ce travail.

14 Etienne Vellas, [La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes](#), in Enjeux pédagogiques, n°10, novembre, 2008

15 E.Vellas, *ibid.*

16 A.Giordan, *Apprendre*, Belin 2016 ;. p. 169

1.2. L'EDUCATION NOUVELLE ET LA DEMARCHE D'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS

« Pédagogie active, oui...mais à condition qu'elle intègre l'activité intellectuelle des élèves ».

Jacques Bernardin, Président du GFEN¹⁷

Le mouvement de l'Education Nouvelle (EN) s'inscrit en continuité du socio-constructivisme, notamment avec l'un de ses présidents, le psychologue Henri Wallon, qui dans la suite de Piaget et Vygotsky insistera sur la dimension sociale de l'apprentissage et sur l'intérêt du travail en groupe. Pour Wallon, l'activité ne suffit pas en soi, elle doit permettre à l'enfant de modifier ses idées pour à nouveau agir sur son milieu : *« La pensée naît de l'action pour retourner à l'action »*, dit-il dans *De l'acte à la pensée* (1942). Nous verrons ainsi comment est né ce mouvement pédagogique et quel en est le concept théorique fondamental, à savoir la démarche d'auto-socio-construction des savoirs (DASC), porté aujourd'hui par le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN). Comment cette démarche se définit-elle ? Qu'apporte-t-elle de nouveau ? Quelles réponses apporte-t-elle aux critiques faites aux pédagogies actives ? Quels sont les outils pratiques proposés par le GFEN ?

1.2.1. Qu'est-ce que l'Education Nouvelle¹⁸ ?

Pour définir l'Education Nouvelle (EN), citons un des principes fondateurs de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle qui se réunit pour la première fois en 1921 à Calais :

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

Le mouvement qui naît ainsi dans l'entre-deux-guerres et qui est forcément emprunt de pacifisme réunit des pédagogues de différents pays, parmi lesquels on retrouve l'Américain John Dewey, l'Italienne Maria Montessori, l'Anglais Alexander Sutherland Neill, le Suisse Adolphe Ferrière ou encore un certain Jean Piaget. D'autres congrès suivront jusqu'en 1936, auxquels se joindront d'autres figures (françaises) comme Célesin Freinet en 1923 ou Roger Cousinet en 1932. Bien d'autres penseurs et pédagogues peuvent être rattachés à ce courant pédagogique : de Rousseau à Pestalozzi, en passant par Decroly, Makarenko, Korczak ou Freire.

¹⁷ Cité par Ch.PUREN, « Perspective actionnelle et pédagogie de projet... », Ibid.

¹⁸ Nous renvoyons à différentes ressources sur l'EN dans la bibliographie.

Au niveau national, le GFEN est créé dès 1922. Ses deux premiers présidents, Paul Langevin et Henri Wallon, sont connus pour être les auteurs du Plan Langevin-Wallon à la sortie de la Seconde Guerre Mondiale, plan qui ne sera jamais mis en œuvre, mais qui, on s'en doute, s'inspirait des principes de l'EN, en proposant notamment la formation de tous les maîtres aux méthodes actives. Aujourd'hui, le GFEN se définit comme un mouvement de recherche et de formation en éducation et sa devise – ou son « pari philosophique » – « *Tous capables !* » « *postule que chaque enfant, chaque adulte, chaque peuple a des capacités immenses pour comprendre et créer* ». Le Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN) créé en 2001, réunit à nouveau les groupes d'Éducation nouvelle de France, Suisse, Belgique, Luxembourg, Catalogne, Russie, Togo, Maroc, Bolivie...

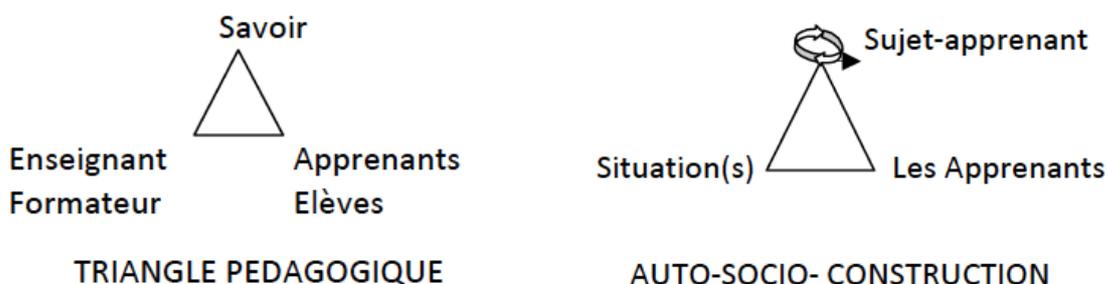
1.2.2. La démarche d'auto-socio-construction des savoirs (DASC)

La DASC est le concept central dans les recherches et les pratiques du GFEN et il s'inscrit, on l'aura compris, dans la continuité des travaux de Piaget et Vygotsky, mais il se nourrit également des travaux de Wallon ou Bruner.

La DASC s'appuie sur les principes suivants :

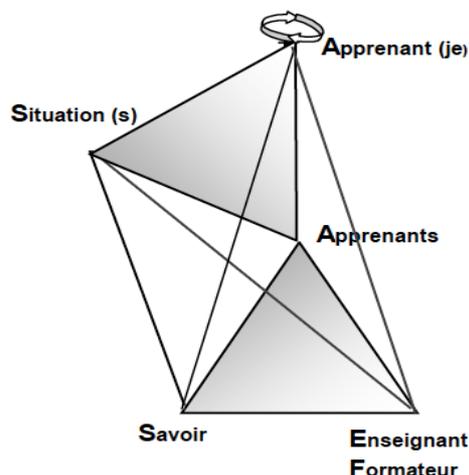
- l'apprentissage n'est pas affaire de recettes mais de stratégie ; d'où la notion de démarche.
- le savoir ne se transmet pas, il se construit ; d'où la notion de construction.
- l'acte d'apprendre est un acte singulier, individuel ; d'où l'*auto*.
- l'apprentissage se conduit dans un cadre socialisé ; d'où le *socio*.

C'est essentiellement Odette Bassis¹⁹, ancienne présidente du GFEN et docteur en sciences de l'éducation, qui a théorisé cette démarche. Elle reprend le triangle pédagogique de Houssaye en le superposant avec un autre triangle inspiré par les travaux de Wallon :



¹⁹ Odette Bassis, « [La démarche d'auto-socio-construction du savoir](#) » in GFEN, Dialogue n°120, avril 2006

L'intérêt de ce second triangle est de mettre en évidence l'existence à la fois du sujet-apprenant en tant qu'individu singulier ayant ses représentations et conflits cognitifs propres ; d'autre part de montrer l'importance des situations ou situation-problèmes chères aux constructivistes (Brousseau notamment). Dans une approche systémique plus complexe, il convient de prendre en compte aussi les liens existant entre Savoir et Situation(s), entre Enseignant/Formateur et les 3 pôles du triangle n°2 et entre chaque apprenant et le groupe d'apprenants. D'où le schéma suivant :



Dans la suite de l'article, Bassis propose ainsi une lecture de ce schéma à travers d'une part le travail de l'enseignant, d'autre part de chaque apprenant en direction des quatre autres pôles respectifs.

Enfin, O.Bassis insiste également sur les 3 paradoxes inhérents à la DASC :

- « *Paradoxe de l'enseignant formateur, dont la plus grande utilité consiste à se rendre inutile ;*
- *Paradoxe des situations où ce qui fait problème et paraît pour un temps déroutant met en effervescence de multiples possibles ;*
- *Paradoxe des processus où l'interaction des différences, contraintes et contradictions permet l'exercice d'une liberté nécessaire pour les surmonter. »²⁰*

On pourrait, toujours avec Odette Bassis, résumer ainsi la DASC : « *personne ne peut apprendre à ma place, c'est donc en agissant moi-même que je vais apprendre, mais on n'apprend jamais seul et c'est dans la confrontation avec les autres que je vais pouvoir construire de nouveaux savoirs. J'apprends donc à la fois « avec » (socio) et « contre » (auto) les autres. »*

²⁰ O.Bassis, ibid.

1.2.3. Les apports de l'auto-socio-construction des savoirs

Ce qui d'après nous donne un intérêt à cette démarche, c'est qu'il s'agit d'une prolongation des apports du socio-constructivisme qui prend en compte les critiques faites aux pédagogies actives : non seulement un savoir ne se transmet pas, mais se construit dans l'interaction, mais en plus, il est le fruit d'une activité cognitive. Le parti pris est le suivant : « *la tâche ne garantit pas l'apprentissage : c'est l'activité intellectuelle de l'élève qui est déterminante*²¹ ». Pour le GFEN, être actif ne suffit donc pas. Il ne s'agit pas seulement de donner à faire un exercice sur une fiche pour que l'activité aboutisse à un apprentissage. Ainsi, il semble plus pertinent pour l'apprenant de répondre à une consigne que de répondre à des questions. C'est l'idée de tâche, sur laquelle nous reviendrons plus loin : « *la consigne débouche sur une tâche, un « faire » - associer, dessiner, peindre, classer, argumenter, représenter* »²². Cependant, cette mise en activité ne saurait être « intellectuelle » si elle n'est pas accompagnée de « *moments régulation, de mise en réflexivité, évaluation de ce qui vient d'être vécu pour récapituler et mettre en mémoire ce que l'on a appris parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans conscientisation* »²³. Cette étape de prise de conscience de ses réussites, de « métacognition » est également essentielle pour motiver les élèves, en particulier en fin de séquence ou de projet, car elle est valorisante.

Dans la démarche du GFEN, « le pari de la complexité » est également un enjeu central : « *Jamais nous ne faisons appel d'une façon aussi énergique et résolue à la pensée que quand nous sommes confrontés à des problèmes, à des situations complexes* ». En revanche, « *être confronté à des situations complexes peut provoquer la pensée, mais ne garantit pas pour autant qu'on s'y engage, qu'on s'y aventure* »²⁴. Cette conception de l'apprentissage nous invite donc à ne pas simplifier les choses, d'une certaine manière à ne pas hésiter à proposer de la difficulté aux élèves. En même temps, nous le verrons plus loin en abordant les situations-problème ou complexes, qu'elles doivent donner l'envie de s'impliquer, piquer la curiosité des apprenants pour qu'ils s'y engagent. Pour M.A.MEDIONI : « *En fait, ce qui valorise la recherche, le questionnement et la pensée critique, ce sont des situations dont les objectifs apparaissent comme des solutions aux questions que les élèves se posent et qui visent à développer un autre rapport au savoir. Le problème est donc moins relationnel qu'intellectuel, l'élément central étant le rapport que le sujet entretient avec le savoir*

21 M.A.Médioni, « Progression et programmation sont-elles dans un même bateau », in *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Chronique sociale, 2016

22 M.A.Médioni, « Repères et fondamentaux pour un enseignant de langue étrangère outillé », in *Débuter en langues*, ibid. p.311.

23 Ibid.

24 Roger Fusté Suné, « Premiers pas, premiers actes, et beaucoup de questions... », in *Débuter en langues*, ibid. p.12-13

qui crée un enjeu ». On le voit, donc, point de savoir sans activité cognitive ou intellectuelle.

Si la démarche d'auto-socio-construction est centrale pour l'EN, elle se décline par ailleurs en un certain nombre d'outils pratiques. Nous renvoyons ainsi à un article de Michel Huber dans la revue du GFEN²⁵, repris dans une fiche éditée par l'Institut d'Eco-Pédagogie (Belgique) et sur un site de l'Université de Liège²⁶ et disponible en [ANNEXE 1](#), ainsi qu'aux ouvrages du GFEN (voir bibliographie).

Pour conclure : ceci nous invite donc à ne pas amalgamer la démarche du GFEN dans le « fourre-tout » des pédagogies actives. C'est Jacques Bernardin, cité par PUREN²⁷, qui alerte sur le danger de « *l'activisme improductif* », si les élèves sont « *imbriqués dans le faire mais sans distance vis-à-vis de la situation, dont ils peinent à percevoir et investir les véritables enjeux cognitifs* ». On l'aura donc compris, un savoir ne se construit pas seulement par l'action, cela doit s'accompagner d'un conflit cognitif et même socio-cognitif.

25 HUBER M., "Au-delà des appareillages méthodologiques : l'auto-socio-construction", in Dialogue, n° 77, GFEN

26 http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_autosoc3.html

27 PUREN, « Perspective actionnelle et pédagogie de projet... », Ibid.

2. PEDAGOGIE ACTIVE EN CLASSE DE LANGUES : DE LA THEORIE A LA PRATIQUE

Après avoir évoqué dans la première partie des éléments d'ordre général sur l'acte d'apprendre, intéressons nous désormais davantage à l'enseignant en langues vivantes. Pour cela, nous allons d'abord revenir rapidement sur les différentes étapes qui ont marqué la didactique des langues, pour mieux comprendre ce qui a précédé l'émergence d'une nouvelle méthodologie depuis le début du XXI^e siècle, à savoir la « perspective actionnelle ». Nous verrons ce qui caractérise cette méthodologie, ce qui la différencie des approches précédentes, ce qui la rapproche également des pédagogies actives et des idées défendues par les mouvements pédagogiques tels que le GFEN. Dans un second temps, il s'agira de détailler de manière plus pratique ce qui peut correspondre à une pédagogie active en langues vivantes et comme ceci s'accorde avec la perspective actionnelle.

2.1. LES EVOLUTIONS DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES : VERS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

« La nouvelle perspective actionnelle ébauchée par le Conseil de l'Europe élargit l'éventail des disponibilités didactiques, mais seul le professeur, en tant que professionnel responsable, peut décider devant ses apprenants lesquelles (y compris les plus « traditionnelles »), combinées ou articulées de quelle manière au sein de quels dispositifs seront les plus efficaces parce que les mieux adaptées à l'ensemble apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage. »

Christian PUREN²⁸

Avant donc de nous intéresser aux idées défendues par les tenants de l'EN et surtout à leur potentielle mise en pratique dans une classe, il nous faut faire un détour par le champ disciplinaire qui nous intéresse ici, à savoir l'enseignement des langues vivantes. Il nous semble en effet intéressant de constater que celui-ci aussi a d'une part été marqué par les théories du constructivisme et du socio-constructivisme, et qu'il en a découlé d'autre part d'importantes modifications des directives officielles dans la formation des enseignants. Pour s'intéresser à l'histoire de la didactique des langues, il est inévitable de se pencher sur les travaux de Christian PUREN, didacticien des langues-cultures et Président d'Honneur de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) et dont les articles, ainsi que les ouvrages, sont

28 Ch.PUREN, « [De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle](#) », Ibid. p. 21

disponibles en ligne sur son site personnel²⁹. Ce rappel historique, bien que nécessairement bref, vise à montrer comment on est arrivés aujourd'hui à ce que l'on appelle la perspective actionnelle (PA). Notons que la tendance aujourd'hui, à travers les recherches en didactique des langues, est plutôt à une forme de ce que PUREN appelle « éclectisme » ou « paradigme de l'adéquation », à savoir qu'aucune méthodologie ne l'emporte à priori sur toutes les autres et qu'il s'agit plutôt de combiner les approches en fonction des contextes, besoins et des objectifs d'apprentissage.

2.1.1. Les différentes méthodologies en didactique des langues

Pour définir ce que l'on entend par méthodologie, il faut commencer par définir avec Christian PUREN le mot « méthode », qui est « l'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez les élèves un comportement ou une activité déterminés »³⁰. PUREN distingue ainsi :

- la méthode active : « tout ce que peut faire un enseignant pour susciter et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation »
- la méthode directe : « tout ce qu'il peut faire pour éviter de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle »,
- et la méthode orale : « tout ce qu'il peut faire pour que ses élèves travaillent en compréhension et expression orales ».

Toujours selon PUREN, le terme de méthodologie est alors à prendre dans un sens historique, comme une matrice de méthodes utilisées de manière dominante dans la didactique des langues au fil du temps. Dans l'enseignement des langues étrangères, il semblerait que la **méthodologie traditionnelle** a dominé jusqu'au début du XXe siècle. Il s'agissait alors de maîtriser une langue avant pouvoir la parler, et ce d'abord à travers l'apprentissage de sa grammaire (apprentissage *a priori* des règles de grammaire) et de son lexique. L'activité principale en classe de langue étant alors la traduction à travers des exercices de thème. La **méthodologie directe**, qui est amenée par ce que PUREN appelle le « coup d'état pédagogique » de 1902, privilégie ensuite les méthodes directe, active et orale. On se rend compte alors qu'il ne suffit pas de connaître le fonctionnement d'une langue pour savoir la parler. L'objectif de l'enseignement est celui de la maîtrise d'une langue de communication dans lequel la langue orale devient la priorité, sans recours possible à la langue maternelle. Sont privilégiés les exercices de conversation et le cours dialogué (questions-réponses

29 <https://www.christianpuren.com>

30 Christian PUREN, Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue, n° 1-1990 des *Langues Modernes*, revue de l'APLV

dirigées par l'enseignant). Enfin, on parle de **méthodologie active**, qui serait une sorte de compromis entre les deux premières et qui dominera jusqu'à la fin des années 1970³¹.

On assiste ensuite à l'apparition de **méthodologies structuro-globale, puis audio-visuelle ou audio-orale** inspirées par le courant behavioriste ou comportementaliste, dans lesquelles « *parler se réduit à l'acquisition d'automatismes qui permettraient de faire face à des situations types de la vie courante : c'est ainsi que l'on va baser l'enseignement sur les trois étapes du conditionnement opérant – stimulus, réponse, renforcement – et que vont être mises à l'honneur des technologies qui permettent ce conditionnement : le magnétophone et le laboratoire de langues* »³². C'est aussi ce qu'on appelle l'approche communicative, qui devient à partir des années 1980 l'approche de référence et qui promeut la mise en situation par exemple par des jeux de simulation.

Pour un tableau récapitulatif de cette évolution, voir le tableau de Ch.PUREN en [ANNEXE 2](#).

2.1.2. L'introduction du CECRL : la perspective actionnelle et la tâche

Laissons d'abord le soin aux rédacteurs du Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues (CECRL) du Conseil de l'Europe (1996, 1998, éd. définitive 2001), de définir l'expression de « **perspective actionnelle** » :

« Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »

La perspective actionnelle (PA), selon laquelle l'élève est mis dans des « *situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel* » par le biais de « tâches »³³ devient la norme. Avec l'idée de « **tâche** », inspirée du « Task Based Learning » anglo-saxon, il s'agit de mettre les élèves en action, de leur faire faire quelque chose qu'ils puissent, idéalement, ensuite réinvestir dans la réalité. On peut reprendre la définition de la tâche dans le CECRL : « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on*

31 Pour une description complète des différentes méthodologies, voir l'ouvrage de Ch. PUREN (1988).

32 Maria-Alice Médioni, *Pour apprendre une langue, il faut la parler*, Journal de l'Alpha 2010

33 Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

s'est fixé ». Cependant, nous nous devons d'être vigilant sur trois points :

- toute tâche ne suscite pas l'intérêt, donc l'action ;
- la tâche ne se suffit pas à elle-même ;
- la tâche ne génère pas de fait des apprentissages.

Qu'est-ce qui caractérise la tâche ? Selon M.A. Médioni³⁴, c'est :

- « *une activité contextualisée, un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière, dont l'objectif est extralinguistique*
- *une activité qui présente un problème à résoudre, un manque qui crée le besoin et oblige à agir*
- *une activité interactive qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble*
- *une activité qui présente un enjeu*
- *une activité finalisée, avec un but à atteindre, une réalisation concrète de type social, impliquant un destinataire*
- *une activité complexe qui oblige à mobiliser des savoirs différents, à s'organiser.* »

Ainsi, cette notion de tâche, centrale dans la PA, implique de nouvelles activités: « *Sont davantage envisagées, à partir de là, des activités de type social, des projets comme raconter une histoire, faire une intervention, dire un texte, produire un jeu de rôle, voire une pièce de théâtre, créer et interpréter une chanson, proposer une devinette, etc.*³⁵ ». Concernant la dimension sociale, PUREN propose ainsi de « *distinguer tâche et action, en définissant comme tâche ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme action ce que fait l'usager dans la société* »³⁶.

La perspective actionnelle portée par le CECRL amène donc « *l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre – et non plus de l'apprendre pour la parler –, que l'apprenant est un usager de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent sens dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la compétence 'parler une langue étrangère' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en interaction*³⁷ ». Il s'agit d'une rupture essentielle dans l'histoire de la didactique des langues et la formation des enseignants de langue étrangère est désormais toute entière tournée vers et dans cette perspective.

34 Maria-Alice MÉDIONI, « [L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme](#) », 2009, p.9

35 Maria-Alice Médioni, « Pour apprendre une langue, il faut la parler », Journal de l'Alpha 2010

36 Christian PUREN, [De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle](#), Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIII n°1 – FÉVRIER 2004

37 Maria-Alice Médioni, *ibid.*

2.1.3. Approche communicative et perspective actionnelle

Il nous semble important, avant de continuer, de nous arrêter sur la différence entre l'approche communicative (AC), qui a dominé à partir des années 80, et la perspective actionnelle (PA), qui s'est imposée, on l'a vu, depuis le début des années 2000 avec le CECRL. Nous nous appuyerons ici encore sur les nombreux travaux de Christian PUREN à ce sujet³⁸, pour qui, même si la PA est aujourd'hui préconisée par l'institution, elle est encore souvent confondue ou amalgamée avec l'AC. Son but, en comparant les deux approches, n'est pas de les opposer, mais plutôt de montrer en quoi elles peuvent être complémentaires.

Ce qui a prévalu avec **l'approche communicative**, à savoir la communication langagière à la fois comme moyen et comme fin de l'apprentissage d'une langue étrangère (PUREN parle de « loi d'homologie maximale fin-moyen ») - prenant le voyage touristique comme situation sociale emblématique - s'est caractérisé par 4 éléments principaux :

- l'inchoativité : il s'agit d'un contact initial du point de vue langagier et culturel ;
- la brièveté : la rencontre ne dure pas ;
- l'autosuffisance : la rencontre est unique ;
- et l'individualité : il n'y a pas d'enjeu collectif.

L'AC justifiait ainsi le recours systématique à la simulation : « *les apprenants faisaient comme s'ils étaient des étrangers ou comme s'ils communiquaient avec des étrangers lors de rencontres initiales et ponctuelles* ». L'exercice communicatif le plus représentatif étant *l'information gap*. L'enjeu principal dans l'AC réside dans l'échange d'informations entre deux interlocuteurs. Le critère de réussite d'une tâche dans l'AC, c'est l'efficacité dans le mode de transmission de l'information.

De son côté, **la perspective actionnelle** prônée par le CECRL s'articule autour deux nouvelles situations sociales de référence que sont :

- d'une part du vivre-ensemble dans **la société multiculturelle et multilingue**, qui induit la compétence plurilingue :

« *La compétence plurilingue est la capacité d'acteurs sociaux à gérer les situations où, « dans leur langue et culture premières, (ils) sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe* » (CECRL, 2001, cité par PUREN),

38 Christian PUREN, « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », 2009

- d'autre part du travailler-ensemble dans **l'espace professionnel** représenté par les entreprises et les universités :

« *Lorsqu'on examine le rôle du Cadre commun à des niveaux avancés de l'apprentissage des langues, il convient de prendre en compte l'évolution des besoins des apprenants et du contexte dans lequel ils vivent, étudient et travaillent.* » (CECRL, 2001, cité par PUREN)

Ce qui fait dire à PUREN : « *Ce que l'on se propose désormais de former dans nos classes de langues, donc, ce n'est plus (ou plus simplement) le voyageur rencontrant ponctuellement des étrangers (dans un cadre touristique ou même professionnel), ou à l'inverse celui qui rencontre chez lui des étrangers de passage, mais **le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel intégré dans l'espace commun européen**, et qui, dans le cadre de sa formation universitaire et de sa profession, doit désormais être capable de travailler dans la longue durée en langue-culture étrangère avec des allophones et même avec des personnes partageant sa langue maternelle.* »

Et même si, toujours selon PUREN, la PA n'échappe pas à la loi d'homologie maximale fin-moyen (pour former le citoyen d'un pays multilingue et multiculturel, il faut le mettre dans une situation d'action sociale multilingue et multiculturelle), elle s'oppose aux 4 points au cœur de l'approche communicative présentés ci-dessus, en cela qu'elle considère l'apprenant comme un acteur social dans « **une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective** ». Ce qui marque donc la rupture essentielle entre l'AC et la PA, c'est la notion d'acte social ou, comme l'écrit PUREN, de l'« agir-social »³⁹. On ne se situe plus dans un usage principalement langagier de la langue, mais dans un objectif social et culturel. L'apprenant est considéré comme un acteur social, et non plus seulement comme un locuteur.

Nous reproduisons enfin ici le tableau comparatif entre AC et PA de PUREN, réalisé dans le cadre d'un article comparatif de trois manuels de FLE⁴⁰:

39 Christian PUREN, [Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères](#), APLV

40 Christian PUREN : « [Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels](#) », janvier 2008, publié sur le site de l'APLV. Il convient également de compléter ce tableau avec le commentaire qu'en fait son auteur dans l'article: « *Les limites de cette recherche proviennent d'une part de la démarche comparative retenue, qui amène mécaniquement à privilégier et à exagérer les différences et les ruptures aux dépens des similitudes et des continuités, mais j'assume d'autant plus sereinement ce biais que je considère que l'AC et la PA peuvent et doivent être considérées comme complémentaires sur le terrain.* »

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

Dans un autre article, PUREN considère que la spécificité de la PA « est d'être une perspective que je propose d'appeler « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions ». C'est une rupture essentielle dans l'évolution de la didactique des langues, parce qu'elle rejoint les préoccupations longtemps marginales des mouvements pédagogiques tels que le GFEN.

2.2. DE LA THEORIE A LA PRATIQUE : QUELLES PISTES POUR L'ENSEIGNANT EN LANGUES VIVANTES ?

« Face à une nouvelle situation ou à de nouvelles données, l'apprenant flotte. Il « ne sait plus ». La conception en fonction, celle sur laquelle il s'appuie pour comprendre, lui semble partielle, limitée. Elle ne « tient plus la route ». L'élève se trouve confronté à une phase de déstabilisation. Par une série d'activités et d'apports d'informations, il élabore une conception plus pertinente. »
André Giordan⁴¹

Maintenant que nous avons balayé les choses du point de vue des méthodologies, il convient de se pencher davantage sur la pratique et sur les pistes concrètes qui s'offrent aux enseignants débutants en langue vivante. Quelles mises en application des théories socio-constructivistes et de l'auto-socio-construction des savoirs ? Comment dépasser l'approche communicative pour s'engager vraiment dans la perspective actionnelle promue par le CECRL ? Quels sont les incontournables ?

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur les ouvrages et articles du secteur Langues du GFEN⁴², ainsi que sur les articles de Christian PUREN. Nous choisissons ainsi d'aborder trois pistes qui nous paraissent centrales pour un enseignant de langues : concevoir et planifier des situations complexes, organiser l'interaction et la socialisation et initier une pédagogie de projet. Ceci nous permettra – en 3ème et dernière partie - de confronter ces pistes à ce qui a été mis en oeuvre cette année dans mes classes.

2.2.1. Concevoir et planifier des situations « complexes »

Tout le monde dans le champ de l'éducation (chercheurs ou praticiens) semble s'accorder sur le fait qu'enseigner revient à mettre en place des « situations d'apprentissage ». Les constructivistes comme Brousseau parlent de situations didactiques et de situations-problèmes, d'autres parlent de situations complexes. Revenons donc sur ces différentes notions, en tentant de les définir :

- la situation didactique est proposée par l'enseignant en fonction d'objectifs d'apprentissage ; on se situe du côté de l'enseignant et de ce qu'il met en place pour développer des compétences.
- la situation-problème suppose le franchissement d'un obstacle, la résolution d'un problème ou d'une énigme et doit donc provoquer la curiosité et un conflit socio-cognitif chez l'apprenant,

41 A.Giordan, *ibid.* p.262

42 Voir en bibliographie et sur le site internet du secteur Langues du GFEN

tout en se situant dans la zone proximale de développement de l'élève.

– la situation complexe renvoie à l'idée qu'il faut faire appel à plusieurs ressources et à des éléments vus par l'élève dans un autre contexte, pour résoudre la situation. *Complexe* ne veut pas dire *compliqué*⁴³. La situation complexe est, pour M.A. Médioni « *une situation présentant un problème à résoudre et qui oblige l'apprenant à opérer des choix et prendre des décisions. Seules les situations complexes peuvent permettre le développement de compétences, si l'on entend la compétence comme la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre un problème, la capacité à déterminer ce qu'il faut faire face à une tâche nouvelle et complexe qui n'est pas la copie conforme de ce qui a été fait auparavant, ce sur quoi on a été entraîné*⁴⁴ ».

La situation complexe implique donc la réalisation de tâches complexes qui mettent l'apprenant en action et supposent une stratégie, des processus et une certaine organisation. On retrouve ici la notion de tâche et la vision promue par le CECRL : « *La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose donc l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche.* » La complexité implique d'autre part que la production de l'élève n'est pas unique : « *La tâche complexe est ouverte et donne lieu à plusieurs réponses possibles, nouvelles, et son résultat n'est donc jamais entièrement prévisible*⁴⁵. »

Du côté de l'enseignant, il s'agit donc de concevoir une programmation ou un « ordonnancement des mises en situation », comme le suggère M.A.Médioni. C'est ce que l'on pourrait appeler la planification ou la structuration d'une séquence. Médioni propose pour construire une séquence le modèle suivant, qu'il nous semble intéressant de reproduire ici (complètement en [ANNEXE 3](#))⁴⁶:

« *Elaborer un dispositif qui prévoit :*

- *une entrée dans l'activité insolite ou une mise en émergence des représentations*
- *un manque, un déficit d'information*
- *une mise en recherche, un questionnement*
- *une situation-problème*
- *une production orale et/ou écrite*
- *une socialisation*
- *une analyse réflexive* »

La situation-problème ou complexe est donc un élément d'une situation d'apprentissage plus globale. Elle suscite la curiosité, le désir de comprendre et d'apprendre, elle vise à impliquer

43 « *la complexité est principalement liée au contexte, à la quantité de ressources à mobiliser, tandis que le caractère compliqué est plutôt lié à la nouveauté des contenus qui interviennent dans la situation* », Xavier Roegiers, Des situations pour intégrer des acquis scolaires, De Boeck 2007. Cité par Médioni, in Débuter en langues, La Chronique Sociale 2016.

44 M.A.Médioni, « Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe », in Cahiers pédagogiques, janvier 2014

45 M.A.Médioni, *ibid.*

46 M.A.Médioni, « Progression et programmation sont-elles dans un même bateau ? » *ibid.* p.80-81.

l'apprenant, provoquer chez lui la recherche, l'investigation. Elle doit aussi, déranger, gêner, poser problème, c'est-à-dire remettre en cause une représentation que l'élève avait auparavant. Elle doit enfin – et peut-être surtout – le concerner, être à son niveau ou du moins relever de son champ d'intérêt... et donc le « motiver ». Pour Médioni, « *la construction du sens – la motivation, diront certains – se fait aussi, à notre avis, à travers une situation*
– *qui laisse à l'autre sa place,*
– *qui ménage des entrées différentes dans l'activité et permet erreurs et tâtonnements,*
– *qui soit également suffisamment « questionnante »,*
– *et qui permette, à travers le dispositif mis en place, de se construire des réponses au moyen de l'activité même de recherche qu'elle propose.*⁴⁷ »

On pourrait ici faire référence à la pédagogie Freinet, selon laquelle il faut s'appuyer sur des « sollicitations naturelles ». Autrement dit, il faut se servir du milieu, de l'environnement extérieur à la classe pour provoquer des situations d'apprentissage d'autant plus fertiles qu'elles sont donc - pour reprendre Puren - « réelles » et « authentiques ». Chez Freinet, la correspondance scolaire avec une classe d'une autre école pouvait représenter cette incitation « naturelle » à écrire. On voit bien qu'aujourd'hui, l'enseignant de LVE a fortement intérêt à établir une correspondance avec une classe du pays dont il enseigne la langue, celle-ci pouvant ou pas être le préalable à une rencontre. D'autres situations nées de « sollicitations naturelles » peuvent être imaginées grâce aux multiples initiatives existant autour des langues (journée de l'amitié, semaine des langues, concours etc.).

Pour conclure, disons qu'une bonne partie du travail consiste, pour l'enseignant, à concevoir ces situations – ou plutôt à saisir des opportunités de situations - de telle sorte qu'elles représentent un défi pour les apprenants : elles doivent être à la fois accessibles et en même temps présenter un obstacle, une difficulté, une énigme et elles « *conjuguent l'insolite et le connu, pour aller vers l'inconnu, toujours redouté* »⁴⁸. On pourrait ajouter que l'enseignant en LVE a à sa disposition un gros vivier de situations réelles et authentiques, grâce notamment aux échanges scolaires qu'il/elle organise, aux correspondances qui peuvent se mettre en place avec des classes dans l'autre pays, mais aussi à travers les situations de communication qui peuvent naître au sein même de la classe. Ceci rejoint d'ailleurs la question de la coopération, puisque si l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue est pouvoir communiquer, n'est-ce pas alors en créant des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à devoir se parler (ou s'écrire) que l'enseignant joue son rôle ?

47 M.A. MÉDIONI, « [L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme](#) », ibid. p.6

48 M.A.MÉDIONI, ibid. p76

2.2.2. Interaction, coopération et socialisation

La dimension *auto* dans la DASC du GFEN, consistant comme on l'a vu plus haut à provoquer chez chaque sujet-apprenant un conflit cognitif et une remise en cause des représentations propres, nécessite – de manière schématique – de mettre en œuvre systématiquement une phase de travail et de recherche individuelle. Ainsi, chacun-e est amené à faire ce travail d'introspection, de recherche, d'état des lieux, avant de se confronter aux idées des autres. Cette étape est absolument nécessaire.

Vient ensuite la phase d'interaction ou de confrontation avec les autres, qui est centrale dans le processus d'apprentissage. C'est la dimension *socio* de la DASC, qui permet de confronter son opinion, le résultat de son travail de recherche, ses arguments à ceux des autres au sein d'un groupe de pairs. Elle permet aussi ce que les psychologues appellent le « conflit socio-cognitif ». Par ailleurs, pour Giordan, « *la confrontation profite à la motivation : elle donne envie à l'élève de défendre ses opinions et de contrer celles des autres* »⁴⁹. La confrontation des ses idées avec celles de ses pairs favorise la mobilisation des élèves, renforce la curiosité et l'implication dans le travail. Le groupe peut également faciliter la mise au travail de certains élèves pour qui le travail individuel est compliqué.

La coopération présente également l'intérêt de sortir de la relation bilatérale enseignant-élève, à la fois en permettant à l'élève d'exprimer des points de vue ou des idées qu'il n'oserait pas faire face à l'enseignant, mais aussi parce que l'enseignant n'est plus la seule source d'information ou de remédiation. Les élèves sont mis en situation et reconnus légitimes pour aider leurs pairs, ce qui évite d'ailleurs d'attendre en permanence que l'enseignant soit disponible. La coopération est également centrale dans nombre de pédagogies actives et nouvelles, en particulier chez Freinet, parce qu'elle revêt évidemment une dimension éducative et citoyenne forte d'apprentissage de la démocratie, par la discussion, l'argumentation, voire la prise de décision. Quoi de plus formateur d'un point de vue social que d'écouter l'autre, comprendre son point de vue, réviser son jugement, accepter le consensus, décider collectivement etc . ?

Pour autant, pour être efficace et pertinent, le travail en groupe doit être organisé, régulé, accompagné par l'enseignant. Il implique davantage de règles de fonctionnement qu'un cours magistral. Nous ne reviendrons pas sur les règles nécessaires au travail de groupe ici, mais l'on pourra se reporter si besoin aux articles de M.A.Médioni⁵⁰, Philippe Meirieu ou Bruno Robbes⁵¹. On

49 A.Giordan, *ibid.* p.183

50 Maria-Alice Médioni, « Le travail en groupe. Spécificités et exigences », Cahiers pédagogiques, n° 424, mai 2004, pp. 24-26. CRAP.

51 Bruno Robbes « Faire travailler les élèves en groupe » octobre 2008

peut renvoyer ici aux travaux de Sylvain CONNAC sur les différentes formes de coopération dans une classe : aide, entraide, tutorat, monitorat, travail en groupe, ateliers etc.⁵² Ce que l'on peut néanmoins rappeler ici, pour faire écho à la partie ci-dessus à propos des tâches, ce sont ce que les auteurs d'un « mémento pour la coopération⁵³ » les caractéristiques d'une tâche coopérative » :

- Elle ne peut être résolue plus rapidement par un membre seul que par le groupe : le produit est collectif et ne peut être élaboré que si chacun fait sa part.
- Elle comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème.
- Elle permet à chaque élève d'apporter une contribution : le savoir ou l'expérience de chacun sont nécessaires.
- Elle exige une variété de compétences ou de connaissances (pas uniquement la mémoire, une connaissance ou un savoir faire).
- Elle constitue un défi.
- Chaque membre du groupe a le temps d'élaborer et de préparer ses idées.
- Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante.

L'autre dimension qui nous intéresse, c'est celle de socialisation au sens de mise en commun ou de partage des productions au sein de la classe ou même à l'extérieur. Cela permet de sortir de l'idée que les élèves ne font quelque chose que pour l'enseignant. Au contraire, le travail à réaliser doit l'être avec l'intention de le montrer à voir à d'autres, que ce soient les élèves, les parents, des correspondants etc. On se situe bien dans une situation réelle, authentique et ainsi l'enseignant n'est plus le seul destinataire du travail des élèves. Enfin, la socialisation procure la satisfaction du travail accompli, elle valorise les élèves et permet donc d'accéder in fine au plaisir d'apprendre, élément indispensable dans l'apprentissage.

Il faut d'ailleurs ici rendre hommage à Freinet, qui a eu l'idée voilà environ un siècle de mettre au centre de sa classe l'imprimerie, permettant donc aux élèves de produire des textes et de les publier, et organisant toute sa pédagogie autour de cet outil. Aujourd'hui, il nous semble y avoir un parallèle intéressant avec les outils numériques, qui peuvent être utilisés à des fins similaires, que ce soit simplement pour de la correspondance avec une classe à l'étranger via le courrier électronique, pour la production de capsules vidéos, de présentations et même la rédaction de textes de manière collaborative, pour le partage de ces productions ou ressources au sein de la classe avec des « murs collaboratifs » ou encore pour une diffusion à l'extérieur avec des sites internet, blogs ou murs. Bien que l'on se sente parfois inondé d'outils, logiciels, applications, programmes en tous genres, il nous semble dommage de passer à côté des multiples opportunités qu'offre le numérique dans cette perspective de coopération et de socialisation des productions d'élèves.

52 Sylvain CONNAC, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école. Paris, ESF éditeur, collection pédagogies (2009).

53 Disponible en ligne sur le [site de Canopée](#).

2.2.3. Vers une pédagogie de projet...

Dans la perspective actionnelle mise à l'honneur par le CECRL, on l'aura compris, c'est donc l'action qui prime et l'apprenant est ainsi considéré comme un acteur social. La tâche peut être un moyen privilégié de mise en activité intellectuelle des élèves, par le biais de situations-problème, d'interaction et de moments d'analyse réflexive. La notion de « tâche » est par ailleurs proche de la notion de « projet » et de son corolaire de « pédagogie de projet », qui revient beaucoup dans les discours officiels et paraît être plutôt à la mode. En ce qui concerne l'enseignement des langues, elle semble d'autant plus présente qu'elle est justement confondue avec la perspective actionnelle et l'idée de tâches (intermédiaires, finale). Pour le GFEN, la pédagogie de projet n'est par exemple pas le seul outil à disposition, mais elle est *« particulièrement appropriée parce qu'elle mobilise l'apprenant dans la mesure où il y a un but à atteindre et des tâtonnements, des erreurs à rectifier, de l'engagement et beaucoup d'incertitude : y arrivera-t-on ? »*⁵⁴.

Même s'il ne faut pas opposer les méthodologies entre elles, PUREN penche pour la mise en œuvre aboutie d'une PA – telle que décrite dans le CERCL – qui se rapproche d'une pédagogie de projet. Dans le CECRL, il a montré qu'il n'y avait qu'une seule occurrence de l'expression « pédagogie de projet », mais de nombreuses occurrences du mot « projet », que l'auteur s'attache à décortiquer, analyser et qu'il classe en trois types : le projet d'apprentissage individuel ; le projet d'usage individuel et les projets d'enseignement-apprentissage, *« qui correspondent aux projets pédagogiques tels qu'on peut les concevoir dans la pédagogie du projet : (...) le terme de « projet » est bien utilisé à cette page dans le sens d'un ensemble de travaux cohérents réalisés sur une longue durée dans le cadre de l'enseignement-apprentissage »*⁵⁵. Cependant, ce qui est reproché aux auteurs du CECRL, d'une certaine manière, c'est de ne pas aller assez loin dans cette idée de projet et d'en rester à une approche communicative.

PUREN s'est par ailleurs penché sur la manière dont certains manuels proposent de didactiser la PA du CECRL : *« Les manuels mettant en oeuvre cette approche par les tâches se réclament maintenant (comme tous ...) de l'approche ou perspective actionnelle, mais les tâches finales qu'ils proposent en fin d'unité didactique sont généralement des tâches communicatives, comme c'était le cas dans la tradition, qu'ils reprennent plus ou moins consciemment, du Task Based Learning anglo-saxon élaboré dans les années 80 pour l'enseignement apprentissage des langues*⁵⁶ ». Dans

54 MÉDIONI, « Repères et fondamentaux pour un enseignant de langue étrangère outillé », in *Débuter en langues*, ibid. p.310.

55 PUREN, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », p. 14

56 PUREN, « Perspective actionnelle et pédagogie de projet ... », ibid. p.3

son analyse comparative de 3 manuels de FLE, PUREN définit 6 caractéristiques propres au projet :

1. la dimension fortement collective
2. la dimension formation ou éducative
3. le haut niveau d'autonomie des élèves
4. l'action doit être « réelle-authentique »
5. la prise en charge du travail de conception par les élèves
6. la communication est mise au service de l'action
7. le maintien d'une activité de « métacognition »
8. le recours au critère spécifique de la réussite de l'action

Dans un autre article, PUREN propose une échelle allant de l'approche communicative par les tâches à la pédagogie de projet « type Freinet », en passant par deux versions, l'une faible et l'autre forte, de la perspective actionnelle. Celle-ci est ainsi considérée comme une étape intermédiaire et c'est cette démarche qui, selon PUREN, est principalement présente dans les manuels actuels. Le tableau récapitulatif de cette analyse comparative est disponible en [ANNEXE 4](#)⁵⁷. Il nous semble fort intéressant de trouver ici, de la part d'un chercheur qui a longuement décortiqué le CERCL et a abondamment écrit sur la didactique des langues une référence explicite à la pédagogie Freinet. Bien que nous aurions aimé nous y intéresser davantage tant dans ce travail que dans la pratique, il ne sera pas possible de développer beaucoup plus sur la mise en œuvre de méthodes Freinet en classe de langues, mais on peut renvoyer aux travaux de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet et de Gérald SCHLEMMINGER⁵⁸, cité par PUREN⁵⁹, qui mentionne 4 caractéristiques du projet en pédagogie Freinet, :

- « *Le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève, il a la plupart du temps un caractère pluridisciplinaire.*
- *Il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective.*
- *Elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain (appelées « enquêtes »).*
- *Elle conduit nécessairement à une production – présentation sous les formes les plus variées : écrites (journal, album, affiche...), orales (exposé, jeu théâtral, radio...), visuelles (exposition, diaporama...), multimédia (correspondance scolaire, publication Web, CD Rom...).* »

57 Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE, 2016

58 Gérald SCHLEMMINGER, « [La pédagogie Freinet et le travail en projet : plus de manuels scolaires !](#) », publié en 2003 dans la revue Les Langues modernes, 2003.

59 PUREN, « Perspective actionnelle et pédagogie de projet ... », *ibid.* p.3

Pour conclure sur la pédagogie de projet, telle que défendue notamment chez Freinet, il nous semble donc particulièrement intéressant de constater que les dimensions collective et productive sont indispensables et qu'en cela, nous ne sommes pas si loin de la PA, de l'idée de tâche et d'apprenant comme acteur social. En guise de mot de la fin, citons encore PUREN, pour qui « *les enseignants de langues auront à combiner cette pédagogie du projet avec les autres disponibles – dont l'approche communicative –, en appliquant sur le terrain les principes pragmatistes d'adéquation et d'efficacité qui tendent désormais à s'imposer dans cette discipline comme dans les autres disciplines scolaires et les autres domaines de l'action sociale : l'ère des grands systèmes imposant leur cohérence dure, unique, universelle et permanente est passée, et l'avenir en enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères est à ce que j'appelle – et appelle de mes vœux... – une « didactique complexe des langues-cultures ».*

3. MA PRATIQUE AU REGARD DE LA THÉORIE : PASSER DE LA TÂCHE AU PROJET

Voyons dans cette partie ce que j'ai mis en place durant cette première année et comment cela aurait pu se passer autrement. Ce qui nous intéresse ici, n'est pas d'analyser des séquences dans leur ensemble, ni des séances dans le détail, mais plutôt d'effectuer un petit retour réflexif sur des tâches finales réalisées, et de voir comment elles auraient pu être menées davantage dans une dynamique de projet telle que présentée ci-dessus, c'est-à-dire **principalement conformément au concept d'agir social, dans une logique collective et productive, en proposant des situations complexes, mobilisatrices et porteuses de sens pour les élèves**. Si sur un plan institutionnel, mais aussi si l'on puise dans les principaux manuels, nous sommes de toutes parts incités et formés à nous inscrire dans la PA, il n'est pas du tout évident, en première année d'imaginer justement des tâches finales qui vont motiver les élèves et les mettre en action, tout en leur permettant d'apprendre.

Il faut préciser ici que **nous n'aborderons pas ici la question de la planification des séquences avec la tâche finale**, et de leur indispensable articulation, bien que cela soit évidemment un enjeu essentiel (ainsi qu'une difficulté considérable). On peut justifier ce choix par le fait que c'est de l'objectif final d'une séquence ou d'un projet que découle le reste. On planifie une séquence en fonction de ce que les élèves vont réaliser in fine ; or c'est justement un des écueils principaux de cette première année d'enseignement que de ne pas avoir suffisamment employé cette démarche déductive. Nous partons donc du principe que la tâche finale ou le projet sont un préalable à tout le reste. Et que c'est donc la situation – ou plutôt l'action sociale - dans laquelle on souhaite mettre les apprenants qui va déterminer ce qu'ils vont devoir faire en amont.

De manière un peu schématique, si l'on s'en tient aux éléments vus plus haut, la question peut se résumer par le fait de savoir si l'on se situe plutôt dans la simple tâche communicative ou dans l'action, dans le « projet ». Nous tenterons donc à travers des cas concrets d'analyser la manière dont nous avons navigué entre ces différentes approches, sans en avoir toujours conscience, et ce qui pourrait être fait à chaque fois pour s'éloigner de la tâche communicative pour se rapprocher, un peu, de la pédagogie de projet (voir l'échelle comparative de Puren à ce sujet).

Cas n°1 : simuler un dialogue *ou* réaliser des courts-métrages ?

Ce premier exemple est intéressant pour 3 raisons :

- il a eu lieu en début d'année : nous avons donc quelques mois de recul,
- les 2 exemples ont été expérimentés dans 2 classes différentes,
- et il a été évalué par élèves dans le cas des courts-métrages.

Ce premier cas s'inscrit dans la conclusion de deux séquences de début d'année sur a) sur le système scolaire en Allemagne (et les différences avec la France) ; b) l'intérêt des échanges scolaires (individuels, collectifs). Pour diverses raisons, j'ai proposé deux productions finales différentes à mes deux classes :

- dans l'une, un dialogue à 2 sur l'intérêt de participer à un échange de 3 mois en Allemagne pour un jeune élève français
- dans l'autre, la réalisation à 3 d'un court-métrage afin de présenter le lycée et la ville à des lycées en Allemagne, dans le but de monter pour les années suivantes un échange scolaire (qui n'existe pas encore dans le lycée).

Dans le premier cas, il s'agit typiquement d'une simulation de dialogue dans une approche exclusivement communicative : l'échange d'informations entre deux interlocuteurs. En amont, l'enseignant que je suis a montré un exemple avec l'assistante de langues (modèle à suivre). Les objectifs langagiers ont clairement été annoncés (plaqués), le format ne permet pas tellement de créativité et surtout il n'empêche nullement l'apprentissage par cœur d'un texte écrit en amont. Il n'y a que le produit qui est évalué à la fin uniquement sur des critères communicatifs et langagiers. Globalement, malgré les réticences et craintes de certains (en particulier de présenter le travail face à la classe), les élèves ont joué le jeu, mais sans être dupes non plus du fait qu'il suffisait de rejouer un dialogue appris par cœur (ce qui pour certains était rassurant en début d'année).

Dans le second cas, on se situe dans une production proposée par l'enseignant, mais dans qui s'inscrit dans une action réelle et dans le contexte du lycée, puisque le résultat devait être utilisé pour de vrai. On est donc davantage dans l'idée d'un agir-social, qui a une utilité réelle (à moyen terme du moins), même s'il s'agit d'une « commande » de l'enseignant. L'évaluation porte sur le produit fini, mais aussi sur le processus et le travail de groupe et – à travers un questionnaire en ligne – sur l'intérêt du projet dans son ensemble. Globalement, le projet a fortement mobilisé les

élèves : ils ont adhéré, compris l'intérêt, se sont pris au jeu⁶⁰ et ont répondu à la « commande ». Cependant, pour diverses raisons notamment techniques, la finalisation a pris du temps, ce qui a fait traîner en longueur la conclusion de la séquence et a amoindri le sens du travail aux yeux des élèves. Par ailleurs, les productions très sont fortement semblables, ce qui a rendu l'exercice du choix par les élèves du meilleur film (pour sa diffusion) quelque peu artificielle...

Si c'était à refaire, l'idée de réaliser des court-métrages est un projet intéressant, mais qui mériterait néanmoins quelques aménagements importants :

- laisser les élèves chercher en groupe le contenu de leur production
- planifier la séquence exclusivement pour la préparation de la production finale
- utiliser toutes les productions et éviter la logique de compétition
- mieux anticiper les contraintes techniques et temporelles
- organiser différemment le travail de groupes et la répartition des tâches.

Cas n°2 : concevoir une affiche publicitaire ou organiser une campagne publicitaire ?

Dans le cadre d'une séquence autour de la publicité réalisée avec deux classes de Secondes, les élèves ont été sensibilisés au fonctionnement, aux avantages et inconvénients de la publicité par le biais de plusieurs types de supports et d'activités. Dans un premier temps, différents exemples de marques allemandes ont été présentés afin de faire ressortir les structures et le champ lexical propre à la publicité. Dans un second temps, je leur ai proposé de concevoir leur affiche publicitaire, pour la marque ou le produit de leur choix et d'imaginer par conséquent un ou deux slogans publicitaires. Cette tâche – on est bien dans une tâche – s'est avérée bien plus intéressante que prévu, puisqu'elle a effectivement mis les élèves en activité et que (presque) tous se sont facilement (et même plutôt très facilement pour des élèves par ailleurs en difficulté) pris au jeu. D'un point de vue des consignes assez larges ont permis aux élèves de choisir par eux-mêmes la structure langagière qui convenait à leur publicité. Certes, il s'est agi souvent d'un travail de traduction de leur part, mais cela aurait du même coup pu mener à un travail plus approfondi à la fois sur les différences entre les deux langues (idiomatismes) et sur les structures récurrentes dans l'univers de la publicité (entre autres le comparatif, le superlatif, l'impératif).

⁶⁰ Sur 18 élèves ayant répondu, ils ont été 14 à se dire « motivés » et « très motivés » par le travail ; 12 « satisfaits » et « très satisfaits » par le résultat ; 13 à avoir « envie » ou « très envie » de refaire ce type de projets.

Quoi qu'il en soit, le relatif succès de cette étape m'a encouragé à exploiter les productions des élèves pour la suite de la séquence, plutôt que d'utiliser d'autres modèles existants. On s'est alors situé dans un des aspects de la pédagogie de projet : les productions des élèves peuvent servir de documents ressources. La suite a consisté à attribuer des prix, avec l'intention de provoquer de la discussion entre les élèves. La mise en ligne (sur un mur en ligne) de toutes les affiches a – dans une des deux classes – eu une autre conséquence inattendue : les élèves ont spontanément publié directement sur le site leurs commentaires et leurs préférences, répondant ainsi à la consigne censée donner un lieu à un débat en classe, à l'écrit mais de manière publique. On peut d'ailleurs s'interroger si une consigne plus dirigée de l'enseignant en vue d'initier cette activité d'expression écrite socialisée aurait eu le même effet, ou si les élèves ne se seraient pas « censurés ». En tout cas, on se situe là, il me semble, très clairement dans une perspective d'agir-social au sein de la société-classe (d'autant plus intéressante qu'elle renvoie à l'usage des réseaux sociaux dans la vraie vie).

Dans une des deux classes, une rapide expérience a été menée. A la suite d'un petit test de vocabulaire, au dos de la feuille, j'ai demandé aux élèves de compléter la phrase suivante : « *si je pouvais choisir ma tâche finale...* », en indiquant donc leurs idées pour conclure la séquence. Sans pourtant avoir influencé les réponses (seule contrainte : le travail en groupe), celles-ci peuvent être réparties en 3 catégories : l'exposé pour analyser/présenter les publicités réalisées ou une marque ; le spot publicitaire; la discussion/débat. Certains élèves n'ont pas eu d'idée. Après réflexion, il me semble intéressant de constater que les idées/envies des élèves rejoignent finalement d'assez près les intentions de l'enseignant. Une seule élève (en difficulté à l'oral) a suggéré un travail à l'écrit.

Toujours est-il que le choix, pour terminer la séquence par une tâche finale, s'est porté dans une des deux classes sur le mode du jeu de rôles (simulations réalistes). Les élèves ont eu le choix entre trois activités d'expression orale en interaction, correspondant à trois situations différentes :

- une publicité pour un produit
- le jury d'un concours de publicité
- un débat autour de la publicité

Si c'était à refaire dans une perspective plus poussée de pédagogie de projet, il aurait pu être intéressant de faire plancher les élèves sur la manière la plus adaptée, selon eux, de sensibiliser leurs camarades du lycée autour de la publicité. Il en sortirait peut-être des propositions telles qu'une campagne de sensibilisation dans le lycée à travers une exposition d'affiches, la réalisation puis la

diffusion de parodies dénonçant la publicité mensongère ou encore une grande enquête sur le rapport des jeunes à la publicité. Ces exemples, bien qu'imaginés par un enseignant à la place des élèves, montrent que le seul fait de mettre au défi les élèves, peut, s'ils jouent le jeu, avoir un réel intérêt social et collectif. Le lycée (ou le collège) sont des milieux à part entière, que l'on hésite peut-être trop à investir. Ce genre de projets permettant par ailleurs à merveille l'usage d'une compétence langagière encore sous-exploitée, à savoir la médiation (compétence bien utile dans une société plurilingue). En effet, lorsque les germanistes représentent environ 10% de tous les élèves, il va de soi qu'un travail de traduction ou d'interprétation de leurs « oeuvres » s'avère nécessaire si l'on veut toucher l'ensemble des élèves (et professeurs).

Cas n°3 : rédiger le portrait de son héros *ou* organiser une exposition au lycée?

Il s'agit ici d'une séquence réalisée avec deux classes de Première, autour de la notion « Mythes & Héros », portant sur la problématique de l'engagement. Après avoir introduit la séquence par la présentation d'une figure emblématique de la résistance allemande à Hitler et au national-socialisme⁶¹, puis avoir défini les différents types de héros, leurs caractéristiques etc. les élèves ont été « invités » à choisir leur héros ou héroïne et à rédiger son portrait (biographie + argumentation). La consigne a laissé toute liberté dans le choix des personnages, à condition de justifier le choix dans la seconde partie. Ceci a donné lieu à une grande diversité de personnages, à la fois historiques avec les grandes figures de la résistance, mais aussi des personnalités publiques moins attendues⁶². S'il s'agissait parallèlement d'entraîner à l'expression écrite, on s'est clairement situé dans une activité langagière unique. Pour ce qui est des objectifs langagiers (usage du prétérit, indicateurs temporels, expression de l'admiration etc.), c'est une approche communicative qui a été favorisée, puisque c'est l'enseignant qui a « imposé » ces éléments.

Ce qui a cruellement manqué dans cette activité, c'est l'étape de socialisation. En effet, si les documents ont été publiés sur un site (privé) en ligne, aucune autre consigne n'a été donnée. Le site en question a donc davantage servi d'interface entre l'enseignant et les élèves pour des aller-retours entre les différentes versions du document. Les productions n'ont donc pas été valorisées comme des documents à part entière, ils n'ont pas été partagés avec les pairs (alors même que l'enseignant a appris des choses en lisant les textes). Ce travail aurait donc vraiment mérité d'être présenté,

61 En l'occurrence Georg Elser, dont l'attentat contre Hitler le 8 novembre 1939 a échoué de peu...

62 de Louis de Funès à Shakira, en passant par Cristiano Ronaldo et Nicole Kidman...

exploité, discuté. Cela aurait par exemple pu mener à des échanges constructifs quant à – justement – la question de ce qu'est un héros aujourd'hui ou aux différences qu'il existe entre un héros, un modèle, une idole etc. Bref, à de la mutualisation, de la discussion, de la confrontation !

Si c'était à refaire, pourquoi ne pas - donc - utiliser les textes des élèves pour initier un débat autour de la notion de héros et les figures auxquelles s'identifier aujourd'hui... ?

De manière plus ambitieuse, on pourrait tout à fait proposer un travail peut-être plus ciblé sur le monde germanophone et les héros d'hier et d'aujourd'hui en imaginant d'investir un espace d'exposition au sein du lycée. Cela impliquerait un travail en sous-groupes, en répartissant pourquoi pas les espaces et en laissant chaque groupe choisir son type de production (texte, vidéo etc.). Toute la partie de communication autour de l'expo, l'organisation d'un vernissage, l'invitation de la presse etc. pouvant servir de prétexte à faire faire aux élèves. Reste, évidemment, à bien définir les règles de l'usage de la langue étrangère et les conditions de la médiation langagière nécessaire.

Cas n°4 : rédiger un article de presse, débattre de la liberté de la presse ou réaliser un journal des élèves ?

Ce dernier exemple se propose de comparer dans les grandes lignes d'une part la proposition de séquence d'un manuel⁶³ autour des médias et une tentative de mise en œuvre en toute fin d'année d'un projet dans une classe de secondes, avec la réalisation d'un journal des élèves. Dans le manuel, la séquence proposée débouche sur deux tâches finales possibles : écrire un article pour le journal de l'école de son/sa correspondant/e sur le sujet de son choix ou débattre avec ses camarades de la liberté de la presse dans le monde. Chacune des ses tâches finales correspond dans la logique du manuel à deux programmations légèrement distinctes, utilisant les supports de manière différente. La réalisation de la seconde tâche (le débat) prévoit par ailleurs 2 séances de plus que la première. Bien qu'il serait extrêmement intéressant d'analyser dans quelle mesure ces propositions (le choix des supports, l'enchaînement des séances, les apports linguistiques etc.) sont pertinentes et cohérentes par rapport à la réalisation de la tâche finale, nous nous contenterons ici de commenter le choix et l'intérêt de ces productions finales.

Dans le premier cas, on se situe clairement dans la réalisation d'une tâche dans une dimension virtuelle et simulée : on demande aux élèves de rédiger un article pour un journal qui n'existe pas à priori, pour un/e correspondant/e imaginaire (à moins évidemment que celui-ci ou celle-ci existe).

63 Il s'agit de la séquence n°4 du manuel FOKUS allemand 1ère ; éditions Bordas.

L'intérêt de cette tâche semble cohérent par rapport à la thématique des médias, dans la mesure où l'on a travaillé en amont sur le journalisme, la presse écrite, la question des sources et que l'on a entraîné les élèves à l'expression écrite. Les élèves peuvent aussi choisir leur sujet, ce qui peut favoriser la motivation et ils sont donc auteurs d'une production finale. Cependant, on peut s'interroger sur l'absence de dimension collective de cette réalisation : qui lira l'article à part le professeur et ne s'agit-il pas du coup d'une simple évaluation sommative sous forme d'expression écrite déguisée ?

Dans le second cas, on se situe plutôt dans une situation authentique et simulée. En effet, si l'on peut imaginer qu'un débat ou une discussion entre élèves sur la thématique de la liberté de la presse est plausible, il/elle est ici simulé/e au sein de la classe à des fins d'apprentissage et d'évaluation sommative. Il y a une dimension collective, puisque le débat se fait nécessairement en petit groupe, et l'on imagine assez bien comment les élèves ont pu s'y préparer au fil des séances. Le sujet du débat mérite probablement quelques ajustements, ce qui peut être fait par les élèves dans la préparation. Le résultat est socialisé, puisque le reste de la classe assiste à priori au débat, et peut même être filmé pour donner suite à une intéressante analyse réflexive.

De notre côté, nous avons opté pour une séquence dont le but explicite est la réalisation d'un journal des élèves, projet qui jouit d'une double légitimité : du point de vue de Freinet, le journal de la classe est un outil essentiel ; du point de vue culturel, c'est une pratique très courante dans les lycées en Allemagne. D'un point de vue plus institutionnel, on s'inscrit relativement logiquement dans la thématique des médias et les notions du programme de secondes. L'objectif dans cette séquence était de s'inscrire le plus possible dans une pédagogie de projet et dans une situation réelle-authentique, avec cependant quelques gardes-fous ou limites, notamment parce que le résultat final est imposé et non-négociable⁶⁴. Certains éléments de la réalisation ont cependant pu être choisis par ou avec les élèves, permettant idéalement de provoquer de la discussion et du débat entre eux :

- les thèmes, les rubriques du journal et le type d'articles
- les rôles (rédacteurs/ices en chef, graphistes, journalistes etc.)
- le titre du journal
- l'organisation et la planification du travail

Au final, ce projet a eu l'intérêt de motiver les élèves à travers l'objectif explicite et concret, ainsi que la part de choix en fonction de leurs centres d'intérêt et le travail en équipe. Il a également créé le besoin de s'organiser, de répartir les rôles et de planifier le travail (même si cela n'a pas pu se faire systématiquement en langue cible). Il a une dimension collective forte, facilitant la formation d'une identité de la classe et permettant une socialisation au sein et à l'extérieur de la classe.

⁶⁴ Y compris l'utilisation du site madmagz.com pour la mise en page et la production du journal.

Conclusion de la partie 3

Quelles leçons tirer de ces situations ? Qu'est-ce qui a parfois empêché d'aller plus loin dans la logique de projet ? Quels choix cela demande-t-il de la part de l'enseignant ?

- **accepter et assumer de confronter les élèves au complexe** (et non au compliqué), à l'inconnu, au doute : c'est donc ne pas vaciller, ni sourciller, face à la réaction pourtant effrayée des élèves (« *mais Monsieur c'est beaucoup trop compliqué, on n'y arrivera jamais !* »), parce qu'en amont, on a bien réfléchi à la situation, à la tâche qu'on leur confie et que celle-ci se situe dans leur « zone proximale de développement ».
- **accepter de faire confiance, de laisser le choix, de ne pas tout décider pour l'élève** : dans la logique du projet, ce n'est pas l'enseignant qui impose tout (la tâche, les supports, les critères etc.), mais cela se fait avec plus ou moins grande liberté par les élèves eux-mêmes, avec accompagnement et régulation. Dans un objectif d'autonomisation et de dévolution, ceci nous semble fondamental. Mais cela peut gêner certains, peu habitués, poser un problème supplémentaire.
- **accepter d'accompagner, de réguler, d'ajuster si besoin, de s'adapter, de négocier** avec l'élève si vraiment ce que l'on demande n'est finalement pas accessible ou lui paraît trop compliqué. Il s'agit du nécessaire étayage, inhérent au rôle d'enseignant.
- **accepter de laisser le temps à ces apprentissages** : cela n'empêche pas de fixer un cadre et des limites temporelles au départ, mais une démarche par projets nécessite une certaine souplesse quant au temps dont les élèves ont besoin, et qu'il est bien souvent difficile à estimer, pour les laisser chercher, « tâtonner », changer d'avis etc. Il serait bien évidemment beaucoup plus rapide de faire du *transmissif* que de faire travailler les élèves en groupes.
- **accepter le passage parfois nécessaire par la langue maternelle** : cela fait également partie des difficultés évidentes en classe de langues, que ce soit dans le dialogue avec les élèves ou pour les échanges entre les élèves. Il s'avère impossible d'imposer l'usage exclusif de la langue étrangère pour tous élèves. A ce sujet, PUREN parle de « convention » dans le cadre du contrat didactique : on s'est mis préalablement d'accord pour utiliser la langue étrangère en classe. Mais la compétence en médiation est également valorisée.

Conclusion générale... ou plutôt perspective(s)

J'ai tenté tout le long de ce travail de naviguer entre la théorie et la pratique, pour justement me situer dans cette « béance » entre la théorie et la pratique dont parle Jean Houssaye, car « *c'est dans cette « béance » que se « fabrique » la pédagogie* »⁶⁵. Le risque, il faut l'admettre, étant de ne peut-être pas aller assez loin dans la pratique, mais il me semble que c'est là l'enjeu primordial d'une première année d'enseignement, à savoir expérimenter, éprouver, essayer, échouer. Le présent travail aura ainsi eu l'intérêt de me faire prendre conscience que je n'ai probablement pas osé expérimenter davantage cette année. Pourtant acquis aux pédagogies actives, à l'intérêt du centrage sur les élèves et du travail en groupes, force est de constater que je n'ai pas suffisamment mis en pratique ces théories dans mes premiers pas d'enseignant.

Mais pour conclure ce modeste travail, ou justement pour le prolonger, je souhaite plutôt poser quelques questions (parmi tant d'autres), rejoignant ainsi l'idée selon laquelle « *les questions ne sont pas des accidents ou des circonstances supprimables. Elles appartiennent à la pratique, et elles permettent à celles-ci d'évoluer* »⁶⁶.

- **la question du rôle de l'enseignant** comme accompagnateur, facilitateur, organisateur, se plaçant idéalement plutôt à côté que *face*, voire *contre*, les élèves. Comment sortir de cette opposition - souvent établie sans qu'on le veuille - entre l'enseignant et les élèves ? Comment ne pas passer à leurs yeux comme celui qui détient le savoir, qui évalue en permanence, qui contrôle, qui décide ?
- **la question de l'innovation**, qui peut poser d'abord problème aux élèves, mais aussi pourquoi pas à l'institution. Jusqu'où peut-on aller dans sa pratique ? Certes, nous dira-t-on, chacun a sa liberté pédagogique et tout est possible à condition de le justifier du point de vue des objectifs etc. Comment prendre en compte les contraintes institutionnelles (pour mieux les dépasser) ? Comment gérer les remarques ou les retours des collègues, des parents, voire du chef d'établissement, à qui ce que l'on met en place ne conviendrait pas ?
- **la question de la classe comme micro-société**, car il me semble bien qu'il s'agit d'un espace

65 Jean Houssaye, Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. ESF 2015, p.9

66 Roger Fusté Suné, Premiers pas, premiers actes..., in Débuter en langues, ibid. p.19

dans lequel peuvent se passer tant de choses qui sont prétextes pour les élèves à prendre la parole, à donner leur avis, à se concerter et à décider collectivement. La classe en tant que telle et les règles qui lui sont nécessaires pour fonctionner sont un formidable outil de responsabilisation des élèves, d'entraînement à la compréhension et au débat. Il y a bien sûr un climat de confiance et un cadre à instaurer pour que cela soit possible, mais cette dimension me semble extrêmement riche et malheureusement trop peu exploitée en général.

Néanmoins, et ce sera le mot de la fin, on sait bien qu'il n'y pas de recette miracle, mais qu'il y a des ingrédients, et que l'essentiel est peut-être de chercher pour trouver des réponses, bien que provisoires, à travers la pratique et la posture réflexive. Et qu'une méthode appliquée avec succès dans une classe ne fonctionnera pas dans une autre, ou que tel projet aura bien pris avec tel élève mais laissé tel autre dans l'expectative... Tout ceci ouvre bien des perspectives, qui se développeront au fil du temps à travers d'autres lectures, de la formation, de l'échange de pratiques etc.

Nous terminerons par une citation datant de 1886, attribuée à un maître-écrivain, Louis Morel :

« Nous dirions volontiers que le seul principe général d'une saine pédagogie, c'est qu'il n'y a pas de méthode merveilleuse, pas de recette infaillible applicable à tous les cas ; c'est que l'enseignement doit se modifier selon que changent les circonstances, et c'est pour cela qu'il y a des professeurs et un art d'enseigner. ⁶⁷ »

67 Citation extraite d'un article de Christian PUREN.

Bibliographie et ressources

- **sur l'apprendre, l'apprentissage, la pédagogie**

André GIORDAN, Apprendre ! Belin, 2002

Jean HOUSSAYE, Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie. ESF 2015

- **sur le socio-constructivisme et les pédagogies actives**

Etienne VELLAS, « [Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !](#) », 2006⁶⁸

Etienne VELLAS, « [Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi](#) », Revue Educateur, numéro spécial Mai 2007.

Etienne VELLAS, « [La mise en oeuvre des pédagogies actives et constructivistes](#) », in Enjeux pédagogiques, n°10, novembre, 2008

- **sur l'Education Nouvelle en général**

Site Internet du GFEN : <http://www.gfen.asso.fr/>

Série de **4 émissions**, « [La Fabrique de l'histoire](#) » sur France Culture

Documentaire « [Révolution école 1918-1939](#) », Joanna Grudzinska ; Les Films du poisson, ARTE 2016

- **sur la démarche d'auto-socio-construction du savoir**

Odette BASSIS, [La démarche d'auto-socio-construction du savoir](#) in GFEN, Dialogue n°120, 04/2006

Odette BASSIS, [Les paradoxes de la démarche d'auto-socio-construction du savoir](#), in GFEN, Dialogue 161

Michel HUBER, "Au-delà des appareillages méthodologiques : l'auto-socio-construction", Dialogue, n° 77

- **Ouvrages et articles du secteur [langues du GFEN](#)**

Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner ; Chronique sociale, 2016

Réussir en langues . Un savoir à construire ; Chronique Sociale, 1999.

Maria-Alice MÉDIONI, « [Pour apprendre une langue, il faut la parler](#) », publié dans *Le journal de l'alpha*, Bruxelles, n° 172, février 2010

Maria-Alice MÉDIONI, « [Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe](#) » ; Version longue de l'article publié sous le titre "La langue, vivante" dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP. Dossier : Des tâches complexes pour apprendre, n° 510, janvier 2014 (pp. 32-34)

Maria-Alice MÉDIONI, « [L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme](#) », article publié sur le site APLV-LanguesModernes.org, janvier 2009

68 Ce texte est paru dans la *Tribune de Genève* le 28 septembre, après la votation du dimanche 24 septembre par laquelle le Canton de Genève a approuvé par 75% des voix un texte abolissant les cycles à l'école primaire, imposant le retour à la notation traditionnelle et l'utilisation systématique du redoublement : une régression pédagogique sans précédent au pays de Piaget !

- **Sur la didactique des langues, la perspective actionnelle et le CECRL**

Christian PUREN, « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », n° 1-1990 des *Langues Modernes*, revue de l'APLV

Christian PUREN, « [Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle](#) », Article paru dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes).

Christian PUREN, « [De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle](#) », Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIII n°1 – FÉVRIER 2004

Christian PUREN : « [Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels](#) », janvier 2008, publié sur le site de l'APLV

Christian PUREN, « [Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?](#) » in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18, mise en ligne au format pdf septembre 2009 : « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ». CRAP, 189 p.

Christian PUREN, « [Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères](#) », version (beaucoup plus) longue de l'article paru dans le n° 45 (janvier 2009) de « Recherches et applications »

Christian PUREN, « [Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques](#) : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) », mai 2013, publié sur le site de l'APLV

Christian PUREN, [Grille d'analyse des différents types actuels de mise en oeuvre de l'agir dans les manuels de FLE](#), publié sur le site personnel de Puren, janvier 2016

- **sur la coopération, le travail en groupe**

Sylvain CONNAC, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris, ESF éditeur, collection pédagogies (2009).

Maria-Alice MÉDIONI, « [Le travail en groupe. Spécificités et exigences](#) », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, pp. 24-26. CRAP.

[Mémento pour la coopération entre élèves au collège et au lycée](#), Dgesco-DMPLVMS, Réseau Canopée

- **sur la pédagogie Freinet (notamment en langues vivantes)**

Laurent LESCOUARCH « [Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet](#) ». In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°45, 2010 : *Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?* pp. 81-101.

Gérald SCHLEMMINGER, « [La pédagogie Freinet et le travail en projet : plus de manuels scolaires !](#) », publié en 2003 dans la revue *Les Langues modernes*, 2003.

Annexe 1 : les outils de l'auto-socio-construction

Adapté et complété à partir de HUBER M., "Au-delà des appareillages méthodologiques : l'auto-socio-construction", dans Dialogue, n° 77, GFEN, pp 31-34, cité dans le Carnet 5 de l'écopédagogue - Autosociofiche, Institut d'Ecopédagogie, Liège, 1998.

1. Le travail autonome

L'enseignant laisse les élèves prospecter des pistes différentes, voire sans issue, pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. La recherche en petits groupes fera l'objet d'une production, support d'une communication au grand groupe.

2. La situation-problème

La situation-problème n'est pas utilisée comme illustration de la théorie. Proche des préoccupations des élèves, elle est le point de départ qui guide la recherche d'informations, la conceptualisation et la modélisation.

3. Le recueil des représentations initiales

La façon dont les élèves se représentent les choses initialement est explicitée. Cela permet de savoir d'où on part et de définir un projet de recherche en suscitant des conflits cognitifs. In fine, ce recueil peut servir de base à une appréciation de l'enrichissement des représentations.

4. La démarche de construction de savoir

Définie comme une suite cohérente de situations-problèmes (2,3,4) articulées les unes aux autres et liées à un noeud conceptuel identique.

5. Le cours magistral en situation

A chaud, par rapport à un problème apparu dans un projet ou à l'occasion d'une démarche, ou à froid, toujours précédé d'une petite situation problème destinée à mettre en appétit, en recherche. L'objectif n'est pas d'assener une vérité-toute-faite mais de favoriser une modélisation ouverte.

6. Expériences sur le terrain, sur Internet ou en laboratoire

Les expériences mettent directement l'élève en contact avec la "réalité" : activités de découverte, observations et investigations, enquêtes, mesures et expérimentations, rencontres, constructions, manipulations techniques, ...

7. L'atelier d'écriture

Utilisé comme point de départ de l'étude d'une question, pour révéler aux élèves leurs richesses insoupçonnées et les faire entrer en contact avec le sujet à traiter, mais aussi en cours ou en fin de recherche, au service d'une conceptualisation (ateliers plus théoriques, ou argumentatifs).

8. L'atelier plaquette

Fabrication d'une plaquette à l'issue d'un projet, d'un apprentissage, témoin de la transformation de chacun et du groupe, tremplin des projets les plus divers.

9. Le débat de preuve

Tout "savoir savant", tout savoir institué, est le résultat d'une négociation entre pairs. C'est de la subjectivité partagée par un grand nombre et reconnue publiquement que naît le concept d'objectivité. Initier les élèves à cette démarche de construction de la "réalité" leur permet de pousser plus loin la conceptualisation, de préciser et étoffer les arguments pour étayer leurs propositions, de vivre la controverse comme une aide au développement d'une plus grande rigueur scientifique.

8. La construction d'outils cognitifs

Construire des schémas, des graphiques, des cartes, réaliser un croquis, un organigramme de synthèse, un tableau comparatif, une grille d'observation ou d'analyse,... sont autant de moyens pour orienter l'observation, structurer l'information ou la mettre en perspective d'une autre manière.

9. Les jeux de simulation

Outil par excellence de l'apprentissage expérientiel, où l'on apprend en faisant, et où se réalisent la conscience de ce que l'on vit par l'intermédiaire de la fiction, les jeux de simulation proposent aussi une confrontation immédiate des perceptions et des points de vue, où il s'agit en permanence de négocier le sens de l'action qui se déroule.

10. Analyse réflexive

Temps d'arrêt pour se positionner personnellement par rapport aux questions éthiques et métaphysiques soulevées.

11. Le projet élève

Vu comme "une tâche définie et réalisée en groupe impliquant une mobilisation de celui-ci, débouchant sur une réalisation concrète, communicable et ayant une utilité sociale" (Le Grain) "en intégrant des savoirs nouveaux" (Michel Huber).

12. La clarification des valeurs

A la base de tout comportement, comme de toute théorie ou de toute production, il y a un choix de valeurs conscient ou, le plus souvent, inconscient. Mieux comprendre le monde passe par l'identification des valeurs et la construction de grilles de lecture des présupposés éthiques, philosophiques ou idéologiques.

13. L'évaluation formative

Évaluation du produit, sur base de critères élaborés et négociés par le groupe de travail, et évaluation du processus d'apprentissage, par l'exercice de la métacognition. Par le dialogue pédagogique sur une situation réussie, il s'agit d'explicitier la démarche d'apprentissage, de prendre conscience de la façon dont on a acquis de nouveaux savoirs, de nouvelles habiletés ou de nouvelles attitudes.

Annexe 2 : ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

D'après Christian PUREN, « [Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères](#) », janvier 2009, p.29

		ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES			
		Compétences sociales de référence	Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
		lingagière	culturelle		
1.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à cohabiter en permanence avec des compatriotes de cultures différentes	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>parler avec</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>agir sur</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- didactique du plurilinguisme (1990-?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence de médiation dans le CECR (2000-?)
5.	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective partagées : compétence co-culturelle		<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

Annexe 3 : Pour construire une situation d'apprentissage

D'après M.A.Médioni, « Progression et programmation sont-elles dans un même bateau ? » in Débuter en langues, La Chronique Sociale 2016 ; p.80-81.

Pour construire une situation d'apprentissage

Elaborer un dispositif qui prévoit :

- **une entrée dans l'activité insolite ou une mise en émergence des représentations**

Susciter l'intérêt, la curiosité, mettre en appétit ou rassurer
Partir du connu pour aller vers l'inconnu

- **un manque, un déficit d'information**

Stimuler la curiosité
Créer l'énigme

- **une mise en recherche, un questionnement**

Entretenir l'intérêt et répondre à la curiosité
Faire alterner travail individuel et travail de groupe
Donner des consignes claires orientées vers un faire
Introduire un impératif de production
Limiter le temps
Faire travailler sur des documents variés

- **une situation problème**

Confronter à une impasse
Susciter les mises en relation
Obliger à dépasser l'obstacle
Faire construire un nouveau savoir

- **une production orale et / ou écrite**

Répondant au questionnement et à la recherche de chacun et du groupe
Préparée
Destinée aux autres, élèves ou tissu social
Validée par les autres et pas seulement par l'enseignant
Exigeante sur le plan linguistique et culturel

- **une socialisation**

Donner à voir le travail accompli
Susciter confrontation, argumentation, coopération
Faire partager le savoir
Aboutir à la construction d'un objet commun

- **une analyse réflexive ou évaluation**

Permettre l'apprentissage
Faire réfléchir sur l'apprentissage
Faire conscientiser processus et comportements
Faire engranger, mettre en mémoire

Annexe 4 : tableau comparatif de l'approche par les tâches à la pédagogie de projet

Adapté d'après Christian PUREN, « [Grille d'analyse des différents types actuels de mise en oeuvre de l'agir dans les manuels de FLE](#) » ; septembre 2016

	Approche par les tâches : « tâche communicative »	PA : version faible : « tâche actionnelle »	PA : version forte : « mini-projet »	Pédagogie de projet « projet pédagogique »
Agir de référence	Tâche communicative ; l'enjeu principal est l'échange d'informations	Action sociale		
Caractéristiques		De l'ordre du compliqué	De l'ordre du complexe	
Choix et définition des tâches / actions	Par l'enseignant / le manuel	Par les apprenants parmi plusieurs propositions	Actions avec variantes personnalisées	Par les apprenants avec aide et contrôle de l'enseignant
Définition et travail des compétences	En termes d'activité langagière, d'actes de parole et de compétence pragmatique		Comme capacité d'agir complexe, exigeant articulation des AL	
Société de référence	Société étrangère extérieure		Apprenants = acteurs sociaux	
			Société-classe	Homologie entre classe et société extérieure
Réalisation des tâches / actions	Tâches en simulation		Actions réelles, simulations réalistes	Actions réelles
Objectifs	Uniquement langagier : compétence communicative		Objectif également éducatif : la formation d'un citoyen dans une société multilingue et multiculturelle	
Objectifs langagiers	Définis en termes de situation de communication et de contenus notionnels/fonctionnels		Définis dès le début en termes d'actions sociales à réaliser	Non définis selon les projets, mais négociés avec l'enseignant
		Les actions favorisent le réemploi des objectifs lexicaux et grammaticaux		
Objectifs culturels	Composante métaculturelle et interculturelle		Composante co-culturelle	
Contenus langagiers et culturels	Entièrement définis par l'enseignant / le manuel ; variations à l'intérieur de la thématique / unité		Introduits selon les variantes d'actions et donc en partie par les apprenants	Introduits et négociés en fonction des actions
Finalité de la communication	À la fois objectif et moyen ; recours aux dialogues modèles		Moyen au service de l'action ; ni dialogues ni autre document modèle.	
Groupe de référence et interaction	À 2 Priorité aux interactions individuelles	Travail en sous-groupes de tailles variables Décisions prises dans chaque groupe	Grand groupe Intervention du grand groupe dans la définition de la tâche commune finale	Groupes-projets Grand groupe institué dans le « conseil »
Socialisation des résultats	Eventuellement présentation au grand groupe (public)	Présentation des résultats au grand groupe	Dimension collective permanente (produite collectif)	Travail individuel encouragé en parallèle des activités de groupes
Choix des documents	Par l'enseignant, tous fournis aux apprenants		Apprenants peuvent rechercher et fournir leurs propres documents	Recherchés et sélectionnés par les apprenants eux-mêmes Productions considérés comme des documents
Usage des documents	en fonction de l'AL visée (logique de support)		Comme ressources pour l'action (logique documentation)	
Langue 1 (le français)	On évite de l'utiliser		Introduite lorsqu'elle aide à la réalisation ou projection de l'action Médiation langagière	
Evaluation	Surtout sur les productions individuelles	Sur la production langagière réalisée, mais prise en compte du travail de groupe	Sur le travail réalisé (le produit) mais aussi sur la réalisation du travail (processus)	
Critères d'évaluation	Communicatifs (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques)		On ajoute la réussite de l'action et la qualité « professionnelle » de la production	

