

**XXXII<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT**

**IUT de Vannes - 3, 4 et 5 juin 2010**

**« Les enseignants de langues, ingénieurs de projets »**

**Atelier - 3 mai 14h00-14h45**

**QUELLES FORMES CONCRÈTES DE MISE EN ŒUVRE  
DU « PROJET » EN CLASSE DE LANGUE-CULTURE ?**

**Christian PUREN**

**<http://www.christianpuren.com>**

## Résumé envoyé préalablement aux organisateurs du Congrès

Cet atelier est conçu comme un prolongement direct de ma conférence, dans laquelle je me propose – je cite –, « d'examiner ce que la réalisation de projets pédagogiques implique à l'échelle de la traditionnelle "unité didactique", dispositif dans lequel les différentes activités dans les différents domaines (compréhensions orales et écrites, grammaire, lexique, phonétique, relation graphie-phonie, culture, relations entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage) sont organisées de manière à se renforcer les unes les autres. »

Je proposerai à l'analyse collective, dans cet atelier, des exemples de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans des manuels récents (de français langue étrangère, FLE) et des fiches pédagogiques proposées sur Internet (FLE et autres LE).

L'un des enjeux de ce travail est de définir, entre les longs (et lourds...) projets réels de la dite « pédagogie de projet » (conception, préparation, réalisation et exploitation d'un stage professionnel à l'étranger, par exemple), et les projets très ponctuels et simulés proposés dans l'approche communicative (imaginer un dialogue dans une situation elle-même imaginaire, par exemple, qui peut donc être de ce fait plus ou moins irréaliste), des types intermédiaires (tels que les « simulations globales », les « scénarios pédagogiques », les cyber-enquêtes et les « simulations réalistes » (parmi lesquels se situent les simulations globales professionnelles et les *Serious Games*).

J'invite particulièrement à cet atelier les collègues ayant mis en œuvre plusieurs de ces formes de mise en œuvre de la « perspective actionnelle » (avant ou après la publication du *CECRL*...) à venir y présenter leurs réflexions personnelles sur leurs expériences, de manière à y alimenter la réflexion collective.

# **PROGRAMME DE L'ATELIER**

*défini postérieurement, et proposé au début de l'atelier*

- 1. Animer les échanges entre participants concernant leurs témoignages, réflexions et questions sur la manière de concilier "pédagogie du projet et ingénierie de l'unité didactique".**
- 2. Revenir plus en détail sur ces différentes configurations (en particulier sur le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle) et les implications des unes et des autres en termes de conception des unités didactiques.**
- 3. Présenter deux modèles d'unités didactiques conçus avec des éléments de configurations différentes :**
  - les Cyber-enquêtes ;**
  - le scénario du D.C.L. (Diplôme de Compétence en Langue).**
- 4. Présenter un autre modèle personnel (à géométrie variable) de macro-unité didactique intégrant le projet.**
- 5. Aborder la question du projet réel versus projet simulé : la perspective actionnelle invalide-t-elle toute simulation ? (cf. les " simulations globales " en formation sur objectifs spécifiques).**

**En fait, le point 1 - les remarques, témoignages et questions portant sur les contenus de la conférence antérieure - ont occupé pratiquement les 45 mn de l'atelier.**

**Seul la point 4 (Présenter un autre modèle personnel (à géométrie variable) de macro-unité didactique intégrant le projet) a pu être abordé aussi, à l'occasion d'une question.**

**Je présenterai ici, malgré tout, les autres points, tels que je les avais préparés de manière très schématique, pour laisser place aux échanges.**

**2. Revenir plus en détail sur ces différentes configurations (en particulier sur le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle) et les implications des unes et des autres en termes de conception des unités didactiques.**

Rappel de la définition succincte donnée pendant ma conférence :

*Une configuration didactique est un ensemble cohérent d'éléments qui se sont « configurés » les uns par rapport aux autres à partir d'une nouvelle situation sociale de référence (i.e. la situation que l'on veut former les apprenants à être capables de gérer en langue-culture étrangère). Ces éléments sont ceux qui apparaissent dans les titres des colonnes du tableau qui me sert à présenter l'évolution historique des différentes configurations depuis un siècle.*

Voir en page suivante la reproduction de ces colonnes, et les références de la conférence – disponible en ligne – où je présente en détails ce concept de « configuration didactique ».

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			

[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) > Travaux personnels, liste et liens

[2010g](#). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ». Présentation sonore sur le site [francparler.org](http://francparler.org) (avril 2010)

Pour écouter cette conférence, cliquez sur le lien « 2010g » ci-dessus si vous êtes sur la version informatique du diaporama (affichage à l'écran du fichier pdf correspondant), ou, si vous utilisez une copie imprimée, allez à l'adresse suivante :

[http://www.francparler.info/PUREN\\_Francparler\\_ppt\\_sonorise/index.htm](http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm).

La diapositive suivante était seulement mise ici pour mémoire, la configuration didactique correspondante (la n° 1) n'ayant pas de pertinence par rapport à la thématique de cet atelier.

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect))	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect))	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct). Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)

La configuration didactique n° 2 présentée dans la diapo précédente, par contre, est toujours pertinente de nos jours, non seulement parce qu'elle reste le modèle de l'épreuve de certification finale du baccalauréat français, mais parce que les enseignants – et les manuels, même communicatifs ou se réclamant de la perspective actionnelle – ont toujours recours aux deux formes historiques de mise en œuvre de cette configuration (voir les deux diapos suivantes 11 et 12):

1. L'exploitation d'un document authentique, dont l'explication de textes à la française a constitué un modèle de référence. La question se pose de savoir comment cet ensemble de tâches sur un document unique (dispositif dit « d'intégration didactique maximale »: l'unité de l'unité didactique est donnée par l'unicité du « support de base ») est actuellement utilisé dans les classes de type LANSAD, et comment il peut être aménagé au service des projets pédagogiques (diapo 11).

2. Le « groupement de document » ou « dossier thématique ». La question se pose alors – avant même celle de l'articulation avec un projet pédagogique – de savoir comment sont articulés entre eux ces différents documents. Je donne dans la diapo correspondante (n° 12) un exemple de « scénario actionnel » où les tâches restent scolaires, et sont empruntées au modèle de l'explication de textes isolés.

# 1. Quel modèle d'unité didactique basé sur un document unique ?

- **2006e.** « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » . Publié en ligne sur le site de l'APLV.

## **Modèle scolaire**

- paraphraser
- analyser
- interpréter
- extrapoler
- comparer
- réagir
- transposer

## **Modèle LANSAD ?**

- mise en œuvre de la compétence informationnelle : prises de notes et comptes rendus sélectifs, sélection de passages à conserver,...

- mise en œuvre de la compétence de médiation : reformulations, résumés,...

- ...

## 2. Quel modèle d'unité didactique basée sur un groupement de documents?

Un exemple d'organisation du travail sur les différents documents au moyen d'un « scénario actionnel » (réagir – s'informer – comprendre)

	<b>module 1 réagir</b>	<b>module 2 s'informer</b>	<b>module 3 comprendre</b>
<b>habileté langagière privilégiée</b>	expression orale	compréhension écrite et/ou orale	combinaison compréhension écrite ou orale / expression orale
<b>type de documents</b>	“ documents amorces ”	“ documents information ”	“ documents témoignages ”

¿*Qué pasa ?* second cycle (Ch. PUREN *et al.*, Nathan, 1994-1996)

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect))	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct). Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	Simulations/ Interactions (actes de parole)	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et inter-culturelle (1980-1990)

La diapo précédente (n° 14) présente la configuration didactique correspondant à l'approche communicative. Elle est toujours mise en œuvre dans les manuels actuels – et sans doute aussi dans les salles de cours – sous des deux grandes formes historiques, l'interaction langagière en classe, et la simulation (souvent combinées : interactions simulées)

D'où deux nouvelles questions: quelle place peut-on ou doit-on garder à l'interaction et à la simulation en classe dans la conception et la réalisation des projets pédagogiques ?

La diapositive suivante présente l'une des deux nouvelles configurations didactiques qui émergent dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (la configuration n°4).

La nouvelle tâche de référence en classe est la « médiation » ainsi définie dans le CECRL par une série d'exemples:

#### **4.4.4.1 Médiation orale**

Parmi les activités de médiation orale on trouve, par exemple :

- interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.)
- interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.)
- interprétation non formelle
- pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers, etc.
- de visiteurs étrangers dans son propre pays
- de locuteurs natifs, à l'étranger
- dans des situations de négociation et des situations mondaines
- de pancartes, de menus, d'affichettes, etc.

#### **4.4.4.2 Médiation écrite**

Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple :

- traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.)
- traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.)
- résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect))	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct). Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	Simulations/ actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et inter-culturelle (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990- ?), « composante de médiation » dans le <i>CECR</i> de (2000- ?)

**En ce qui concerne la conception des projets pédagogiques dans le secteur LANSAD, cette autre configuration actuellement en vigueur nous amène à nous poser les questions suivantes:**

- Quelle intégration en classe des différentes langues disponibles (L1, L2, L3,...) ?**
- Quelle articulation entre projets pédagogiques hors-classe et activités de médiation en classe ?**

La seconde configuration didactique qui émerge dans le CECRL est toujours liée à la nouvelle prise en compte du multilinguisme et du multiculturalisme, mais non plus seulement dans l'environnement social (configuration n° 4), mais dans l'environnement professionnel (configuration n° 5 : voir diapo suivante n° 19).

Cette configuration est celle qui intéresse forcément le plus l'enseignant de langue en secteur LANSAD, puisque celui-ci est précisément orienté vers le domaine professionnel.

Il se trouve que la forme privilégiée de mise en œuvre de la nouvelle orientation didactique correspondante, la « perspective actionnelle », est le projet pédagogique, et que le « projet » correspond aussi au modèle d'action actuellement privilégié en management d'entreprise.

**Note** : Sur ce tout dernier point, on pourra consulter, sur mon site personnel:

[2006f](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise ». Lien direct :

<http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>

# ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagier	culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec la littérature classique	les valeurs	lire	traduire (= lire: paradigme indirect))	méthodologie traditionnelle (XIX <sup>e</sup> siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct). Ex.: l'« explication de textes »	méthodologies directe (1900-1910) et active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	Simulations/ actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970), approches communicative et inter-culturelle (1980-1990)
capacité (pour un français) à cohabiter avec des étrangers ou des français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990- ?), « composante de médiation » dans le CECR de (2000- ?)
5. capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des locuteurs natifs de cette langue étrangère et des allophones.	les conceptions	agir avec	actions sociales (projets)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000- ?)

Sur les très nombreuses et très fortes implications du passage de la configuration n°3 (celle de l'approche communicative) à la configuration n°5 (celle de la perspective actionnelle), je renvoie à mes différents articles ou conférences suivantes, disponibles en ligne (voir diapo suivante n°21, liens cliquables sur la version pdf) :

## DE D'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

- [2006f](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise »
- [2007d](#). « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle »
- [2008d](#). "Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels".
- [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères »
- [2009c](#). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle »
- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle »

**Suite du programme initialement prévu de l'atelier :**

**3. Présenter deux modèles d'unités didactiques conçus avec des éléments de configurations différentes :**

**3.1. les Cyber-enquêtes ;**

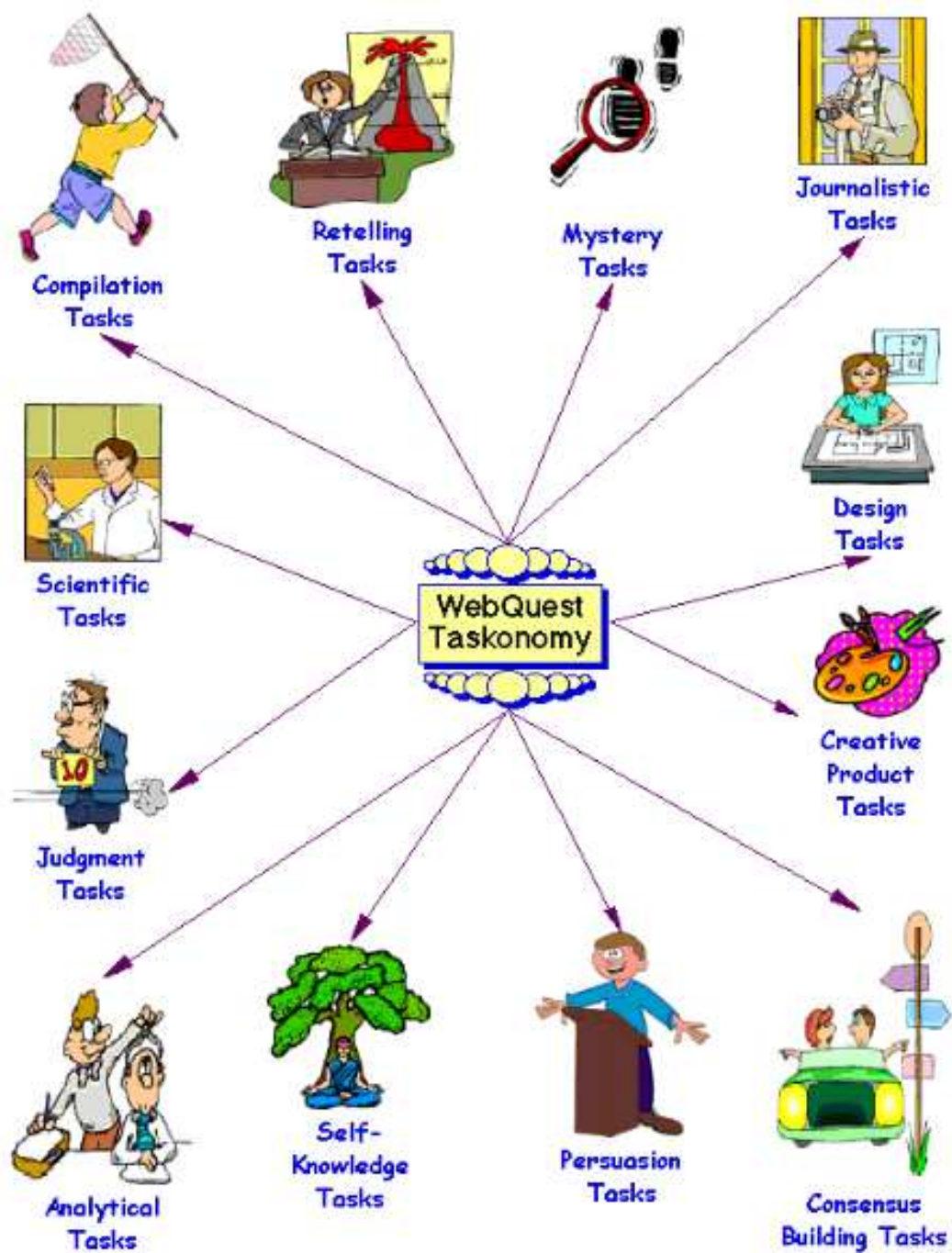
**3.2 le scénario du D.C.L. (Diplôme de Compétence en Langue).**

### 3.1. les Cyber-enquêtes

Le terme « cyber enquête » désigne une activité de recherche sur l'Internet où les apprenants sont confrontés à une question centrale et des indices en vue de réaliser une tâche particulière ou de résoudre un problème. Organisée au sein d'un projet, elle guide les étudiants vers des ressources présélectionnées afin qu'ils créent des productions authentiques et originales. Elle s'appuie également sur les caractéristiques multimédia des sites Web afin d'utiliser les potentialités de traitement de texte par la fonction copier/coller. S'inscrivant dans une démarche de résolution de problèmes, elle peut être envisagée comme une tâche significative permettant le transfert des connaissances grâce à la construction de compétences dans et par l'action. En outre, elle place les apprenants dans une situation de travail collaboratif afin de créer des interactions entre pairs multipliant les opportunités de conflits sociocognitifs. En conséquence, elle peut permettre de solliciter l'engagement des étudiants dans la tâche, de nourrir leur pensée critique et de les aider à utiliser leurs connaissances dans un autre contexte.

CATROUX Michèle, « La "cyber enquête", tâche significative vecteur de transfert des connaissances » [résumé]

<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=15526469>



De très nombreuses fiches de Cyber enquêtes sont disponibles sur Internet. [Ce site](http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html) présente l'avantage d'en proposer une typologie.

<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>

### 3.2 le scénario du D.C.L.

(Diplôme de Compétence en Langue, <http://www.d-c-l.net>)

<b>PHASE</b>	<b>DURÉE</b>	<b>COMPOSANTE</b>	<b>ACTIVITÉ</b>
<b>1</b>	<b>1 h 30'</b>	<b>Compréhension écrite</b>	<b>-collecter des informations à partir de documents écrits -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)</b>
<b>2</b>		<b>Compréhension orale</b>	<b>-collecter des informations à partir de documents sonores et visuels -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)</b>
<b>3</b>	<b>10'</b>	<b>Expression-compréhension orales</b>	<b>collecter des informations dans un entretien au téléphone</b>
<b>4</b>	<b>20'</b>	<b>Interaction orale</b>	<b>présenter, argumenter et négocier son projet</b>
<b>5</b>	<b>40'</b>	<b>Production Expression écrite</b>	<b>rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.</b>

## **Suite du programme initialement prévu de l'atelier :**

### **4. Présenter un autre modèle personnel (à géométrie variable) de macro-unité didactique intégrant le projet.**

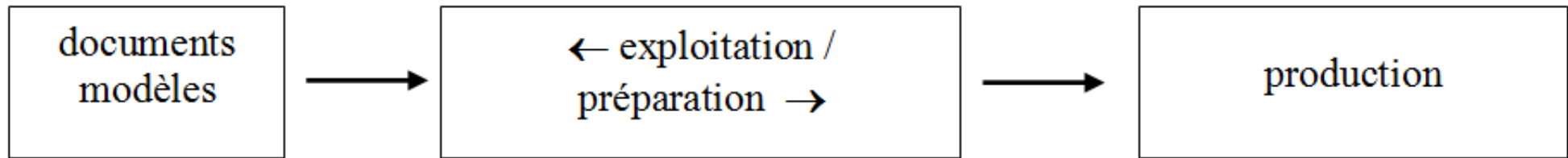
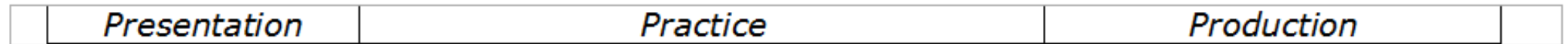
Ce que l'on remarque pour l'instant dans la plupart des manuels se réclamant de la perspective actionnelle, c'est que la « tâche finale » vient simplement remplacer la simulation comme prétexte à réemploi plus ou moins libre des nouvelles formes linguistiques introduites dans l'unité.

La mise en œuvre de la perspective actionnelle exigerait de passer d'une « logique document » (modèle unique proposé par le manuel ou l'enseignant) à une « logique documentation » (ce sont les apprenants qui vont chercher sur Internet les documents qui leur paraissent nécessaire à la réalisation du projet qu'ils ont eux-mêmes conçus).

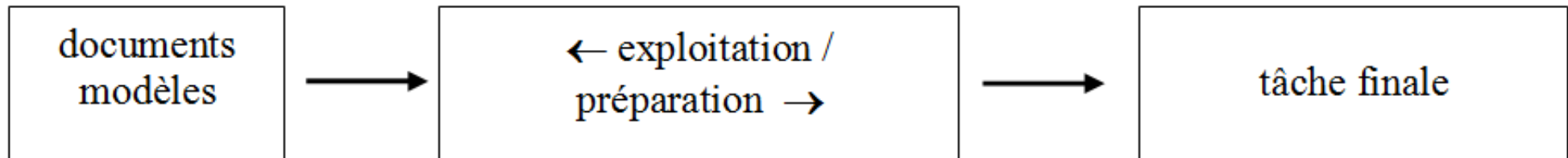
L'exploitation et l'exercisation/préparation (voir ma conférence pour la signification de ces opérations didactiques) peuvent désormais se faire sur la sélection de ces documents, sur les documents intermédiaires produits par les apprenants (prises de notes, par exemple), et enfin sur leur(s) production(s) finales.

Voir les schémas de la diapo suivante n°27.

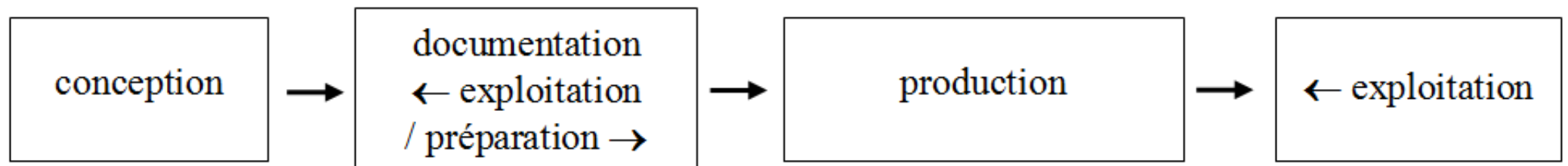
## UN MODÈLE D'UNITÉ DIDACTIQUE « ORIENTÉ PROJET »



### Modèle PPP tâche finale



### Modèle pédagogie du projet



**Suite et fin du programme initialement prévu de l'atelier :**

**5. Aborder la question du projet réel versus projet simulé : la perspective actionnelle invalide-t-elle toute simulation ?**

**Cette question n'a pas pu être abordée non plus pendant cet atelier. Elle est importante elle aussi, étant donné l'importance que l'on connaît des activités simulées dans la configuration didactique n° 3 (celle de l'approche communicative).**

**Les simulations me semblent devoir garder tout leur intérêt. Mais il faut sans doute distinguer désormais à côté des « projets réels », en particulier dans un enseignement de type LANSAD orienté vers la langue professionnelle, entre les simulations que j'appellerais « fictives » (ludiques, créatives,...) et les simulations « réalistes » (depuis longtemps utilisées pour la formation professionnelle : cf. les simulateurs de vol pour la formation des pilotes de ligne).**