

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE, DERNIÈRE MODE OFFICIELLE AVANT LA PROCHAINE ?

par Christian PUREN
Président d'honneur de l'APLV
www.christianpuren.com

Un collègue de l'Université de Bourgogne, Jean-Jacques RICHER, a eu la bonne idée de me signaler le dernier roman de Jean-Philippe BLONDEL, enseignant d'anglais, publié en 2011 aux Éditions Buchet-Chastel, G 229 (G 229, c'est le numéro de la salle de son lycée réservée pour ses cours). Avec, en pièce jointe à son courriel, la photocopie du passage ci-dessous¹, qui est effectivement, après avoir lu à mon tour l'ouvrage, celui que j'aurais personnellement retenu en tant que didacticien :

Pourtant on nous l'a répété dix fois, vingt fois, les consignes c'est important c'est décisif. On écoute l'inspecteur l'inspectrice la conseillère pédagogique la formatrice. On hoche la tête. On se compose un air bovin, les yeux fixes et le sourire à peine dessiné (pas trop dessiné sinon on a l'air d'un provocateur, on nous l'a fait remarquer à la dernière réunion), on dit d'accord. On apprend qu'il faut appliquer les nouvelles directives, qu'il faut faire du notionnel/fonctionnel, c'est-à-dire au moins huit façons différentes d'exprimer le conseil ou l'obligation ou d'autres notions, on apprend qu'il y en a marre du notionnel/fonctionnel et que maintenant il faut faire réfléchir sur la langue, ça s'appelle la PRL, la pratique raisonnée de la langue, parce que si on veut que les élèves retiennent la syntaxe et la grammaire il faut qu'ils aient eux-mêmes deviné les règles sans quoi ça ne marche pas mais alors pas du tout du tout, maintenant il faut suivre le cadre européen des langues et il faut surtout qu'on sache si l'élève qu'on a en face de nous est en B1 à l'écrit, ou en B2 à l'oral ou, malheur pour lui, encore en A2 à la traîne, mais A2 en terminale, ah non, il ne faut pas exagérer parce qu'alors ça voudrait dire que ça ne marche pas du tout du tout, et puis maintenant il faut de l'action en cours, un projet actionnel de fin de séquence pour que l'élève s'approprie le lexique la grammaire et le reste parce qu'avant il ne se les appropriait pas du tout du tout, alors il faut injecter de l'action parce qu'avant ils étaient passifs passifs et maintenant ils vont être actifs actifs en imaginant des affiches qu'on pourrait exposer au CDI, des posters sur tout, les Amish aux États-Unis, contre la drogue, on se mélange un peu, on s'excuse, des posters, ah d'accord, mais pas seulement des posters, hein, l'actionnel il est partout tout le temps, on joue des sketches, on écrit des dialogues des lettres des sujets d'argumentation, c'est de l'actionnel.

On apprend de nouveaux mots.

On se regarde tous les uns les autres.

Dans les premiers rangs, il y a les stagiaires qui grattent et qui hochent la tête plus que nous. Dans les derniers rangs, il y a les redoublants, ceux qui enseignent depuis des lustres déjà et qui sont vraiment à la traîne, ils ne comprennent pas grand-chose, ils sont un peu vieux et légèrement durs d'oreille, pensez, il y en a qui font encore du notionnel/fonctionnel, ah ah, imaginez un peu, mais là, c'est clair maintenant, ils ont intérêt à s'y mettre même si ça leur plaît pas, parce qu'ils sont fonctionnaires, et qu'un fonctionnaire, ça fonctionne.

(Éd. Buchet-Chastel, 2011, pp. 49-52)

J'ai bien ri, parce que comme l'on dit, « c'est bien vu » – c'est effectivement comme ça que ça se passe souvent, dans la tête des enseignants en formation dans le système scolaire français, comme me le confirment depuis des années de très nombreux témoignages – ; c'est bien écrit,

1 Je remercie les Éditions Buchet-Chastel d'avoir donné l'autorisation de reproduction.

aussi, avec un humour décapant ; et c'est exact, enfin : on retrouve dans ce passage, dans le bon ordre, les différentes « modes » qui ont successivement rythmé l'évolution de la didactique scolaire des langues en France, et particulièrement de l'anglais langue étrangère. Avec la dernière en date, « l'actionnel »...

Après avoir pris mon plaisir, sans le boudier, me sont venues quelques réflexions que je voudrais partager ici avec les adhérents de l'APLV et les lecteurs de son site.

Ce passage est malheureusement l'illustration de trois défauts majeurs – j'aurais envie de dire trois « vices structurels » – du système de formation continue des enseignants français de langues :

1) La confusion entre les fonctions d'inspection et de formation

Cette confusion, constamment dénoncée en vain par l'APLV depuis des décennies, impose mécaniquement une relation hiérarchique là où devrait exister, entre formateurs et enseignants, une relation d'aide, qui suppose écoute et confiance mutuelles, avec la prudence et la modestie qu'impose la conscience de la complexité et de la difficulté de l'enseignement d'une langue étrangère.

2) La confusion entre le processus d'enseignement-apprentissage et celui d'évaluation-certification des élèves

Dernier exemple en date (il date de fin novembre 2012) : le Doyen actuel de l'inspection générale de langues, François Monnanteuil, n'envisage pas l'introduction du français dans les épreuves de compréhension écrite au baccalauréat, argumentant qu'il y aurait à cela un « inconvénient psychologique [...], sans oublier l'incidence que cela pourrait avoir sur les pratiques pédagogiques », ajoutant : « Les piètres résultats de nos élèves dans les enquêtes internationales portant sur la pratique des langues étrangères font qu'on ne souhaite pas donner une trop grande place au français. »²

L'inspection de langues prend et laisse décidément ce qu'elle veut dans le *CECRL* auquel elle dit pourtant « adosser » ses instructions. La seule véritable innovation que les auteurs de ce document européen présentent comme un « retournement de paradigme » (p. 11) – à juste titre, les certifications sur la base d'échelles de compétence avec leurs descripteurs n'étant pas une nouveauté dans l'enseignement des langues en Europe –, est ce qu'ils appellent « l'approche plurilingue », dont ils présentent ainsi les implications :

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. [...] **La responsabilité des autorités éducatives, des jurys d'examen et des enseignants ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue à un moment donné, aussi important cela soit-il.** (p. 11, je souligne)

Le français en tant que langue maternelle ou seconde de nos élèves fait bien entendu partie de ce « répertoire plurilingue » à travailler en tant que tel dans les salles de classe de langues étrangères, qui se trouvent être des mini-sociétés naturellement multilingues et multi-culturelles, à l'image de la société extérieure à laquelle le Conseil de l'Europe propose désormais de préparer les élèves. Dans cette perspective, non seulement la place du français,

² Selon le « Compte rendu de l'audience de l'APLV au Ministère du 23 novembre 2012 », publié en ligne le 13 décembre 2012 : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4806>.

mais les fonctions de la traduction, doivent y être reconsidérées³, et si des dérives sont effectivement à craindre, c'est la responsabilité et le travail des seuls formateurs que de les expliquer aux enseignants en discutant avec eux des moyens de les éviter. Les enseignants doivent être considérés comme des professionnels capables de définir et de s'imposer eux-mêmes les éventuels garde-fous indispensables. Le faire à leur place, qui plus est par le moyen indirect d'épreuves de certification terminale, c'est les désresponsabiliser, et c'est, de la part de l'inspection, s'arroger une autorité qui n'est pas la sienne. Il existe malheureusement en France depuis des décennies, entre l'inspection qui a étendu indûment son pouvoir sur les méthodes d'enseignement et une partie des enseignants à qui cela convient parce qu'ils se considèrent ainsi déchargés de leur responsabilité dans le choix de ces méthodes, une relation malsaine d'intérêt partagé sur le dos des élèves, qu'il faut dénoncer et qu'il faudra bien se décider à rompre un jour.

3) Une conception erronée de l'évolution des méthodes d'enseignement

Cette conception est fondée sur deux éléments reliés entre eux. Ce sont :

- l'idéologie scientiste du progrès continu, qui fait considérer ce qui est nouveau comme étant de ce fait-même et en soi meilleur que ce qui est ancien ;
- et le paradigme d'optimisation-substitution : on recherche le meilleur dans l'absolu, de sorte que si l'on est persuadé d'avoir trouvé quelque chose de mieux (et ça l'est lorsque c'est nouveau...), on considère que cela doit forcément remplacer ce qui se faisait auparavant.

Ces trois défauts majeurs du système de formation continue des enseignants français de langues sont eux-mêmes étroitement solidaires l'un de l'autre : l'autoritarisme, pour perdurer, doit se justifier périodiquement, et il le fait en renvoyant régulièrement les enseignants à leurs insuffisances, en remettant en cause leurs compétences installées, enfin en limitant leurs marges d'action de manière artificielle ; les formateurs malgré tout lucides utilisant pour cela, s'il le faut, la dose nécessaire de mauvaise foi (pour la mauvaise conscience, je ne sais pas, ne pouvant lire dans leurs pensées). « Le Ministère veut se donner le temps de faire un bilan », selon M. Panazol, son représentant lors de l'audience de l'APLV du 23 novembre, et F. Monnanteuil déclare de son côté à cette occasion qu'« il faut se donner le temps de l'appropriation, de l'expérimentation », « qu'un effort particulier a été réalisé pour l'évaluation de l'oral (en compréhension et en production) et qu'on ne voulait pas désorienter davantage l'ensemble des collègues en modifiant l'écrit »⁴ : les enseignants peuvent assurément se demander pour quelle raison cette sage prudence et cette touchante attention ne valent que pour l'examen terminal du baccalauréat, et non pour les brusques réorientations didactiques qu'on leur inflige périodiquement sans discussion.

Depuis longtemps, pourtant, les enseignants de langues savent d'expérience – et ils le disent lorsqu'ils prennent la parole – que leur compétence est à la mesure de leur capacité à diversifier leurs pratiques en fonction de leurs élèves et de l'ensemble de leur environnement de travail (progression, objectifs, supports, tâches..., et même lieux et moments). Il y a 126 ans exactement, en 1886, l'un de nos prédécesseurs dans le métier, Louis MOREL, écrivait ainsi, osant contester l'avis du grand linguiste Michel Bréal selon lequel la meilleure méthode serait la « méthode naturelle » (ce qui nous appelons maintenant le « bain linguistique ») :

3 Concernant les différentes fonctions de la traduction en enseignement-apprentissage des langues, l'APLV a récemment republié sur son site mon article intitulé « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues » (*Les Langues modernes* n° 1/1995) ; en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800>. Sur mon site personnel, j'ai été amené à compléter récemment le tableau des 9 fonctions « classiques » de la traduction en classe de langue par 3 fonctions supplémentaires appelées par la mise en œuvre de la perspective actionnelle : « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures » ; en ligne : <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/>. À partir du moment où on prend les enseignants pour des professionnels responsables – et la seule manière de faire en sorte qu'ils le soient, c'est de les considérer d'emblée comme tels –, le meilleur moyen de limiter leur usage de la traduction est de leur présenter la totalité des cas où l'on pense qu'elle peut être utile ou nécessaire.

4 Selon le compte rendu publié par l'APLV, cité *supra* note 2.

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. (p. 46)⁵

Il ne peut – et il ne pourra jamais y avoir –, par conséquent, de « bonnes pratiques » dans l'absolu, et le fait que ce concept, emprunté à la technique managériale du *benchmarking*, soit actuellement très en vogue après de l'OCDE, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne⁶, qu'il ait été en France utilisé par les rédacteurs de la circulaire de 2009 pour définir les missions des corps d'inspection⁷ et qu'il soit maintenant repris par l'actuel ministre de l'Éducation nationale⁸, ne change rien à l'affaire.

La « philosophie » actuelle de la recherche en didactique des langues-cultures – du moins celle que je défends depuis des années – rejoint le bon sens des enseignants : un enseignant qui progresse est un enseignant qui *ajoute* une autre manière de faire à toutes celles qu'il maîtrise déjà ; pour gérer au mieux la complexité de sa pratique d'enseignement, il faut disposer d'un maximum de manières de faire différentes. Pour reprendre la succession des « modes » parcourue par J.-Ph. BLONDEL, l'expérience amène à reconnaître comme une évidence qu'il est pertinent et efficace, à certains moments :

– de donner aux élèves des formes langagières qu'ils pourront immédiatement réutiliser pour communiquer ; c'est ce que permet le recours à la grammaire notionnelle-fonctionnelle ;

– ou de faire réfléchir les élèves sur la langue, et tout particulièrement sur leurs erreurs parce que la prise de conscience des représentations inexactes ou simplistes du fonctionnement de la langue qui a produit ces erreurs permet de faire évoluer ces représentations plus rapidement et sûrement que la seule pratique communicative ;

– ou d'évaluer positivement les progrès des élèves, et, mieux encore, de les former à s'autoévaluer eux-mêmes de manière positive, comme le proposent les auteurs du *CECRL*, et comme le veut tout simplement une saine pédagogie de la motivation ;

– ou encore d'offrir aux élèves des occasions de se mobiliser sur des actions dont l'intérêt va au-delà du seul apprentissage de la langue-culture, dont ils auront participé à la conception, dont ils se seront sentis eux-mêmes responsables, qu'ils auront réalisées avec une certaine autonomie et qu'ils seront fiers d'avoir menées à bien.

5 MOREL Louis 1886, « Conférence de M. Bréal », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 44-49 [signé « L.M. »]. J'ai déjà utilisé cette citation dans un article auquel je renvoie mes lecteurs, parce qu'il reprend et développe l'idée que je défends ici : « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16 ; en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998b/>. Autre article que l'on pourra lire ou relire à cette occasion : « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique », *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, déc. 2001, pp. 6-18 ; en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001b/>. Ou encore, pour ceux qui auraient le temps et l'envie de lire tout un ouvrage, mon *Essai sur l'éclectisme*, Paris : CRÉDIF-Didier, 1994, disponible lui aussi en ligne : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/>.

6 Pour une critique de ce concept tel qu'il a été utilisé dans une publication du conseil de l'Europe, *cf.*, publié en septembre 2006 sur le site de l'APLV, mon article intitulé « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 » ; en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>.

7 *Cf.* sur <http://www.education.gouv.fr/cid28292/mend0910498c.html> : « Les corps d'inspection ont le devoir de conseiller les professeurs, d'impulser et d'encourager les « bonnes pratiques ». La liberté pédagogique dont bénéficier, pour organiser leur enseignement, les personnels enseignants de l'enseignement scolaire, dans le cadre notamment des dispositions des articles L. 921-1-1 et L. 311-3 du code de l'éducation, ne sera pas le prétexte de pratiques qui font obstacle à l'acquisition des savoirs. » On appréciera la manière dont est présentée ce qui ressemble fort à un « régime de liberté surveillée »...

8 Taper sur Internet "Vincent Peillon" "bonnes pratiques" dans son moteur de recherche préféré... La confiance dans la « diffusion des bonnes pratiques » est particulièrement répandue chez les passionnés de technologies éducatives : ce sera dans quelque temps, pour les historiens de l'éducation, un beau cas d'école (sans jeu de mots...) pour analyser un phénomène de « convergence » entre deux idéologies.

Si j'ai beaucoup œuvré personnellement depuis 10 ans à l'élaboration et à la diffusion de la perspective actionnelle, c'est uniquement dans cet objectif de diversification, d'enrichissement des manières de faire à la disposition des enseignants, et c'est précisément pour cette raison que j'ai voulu, pour ma part, construire cette nouvelle orientation didactique en opposition la plus forte possible avec l'approche communicative : non pas pour *remplacer* l'une par l'autre, donc, mais au contraire pour *ajouter* l'une à l'autre : or pour ajouter une chose à une autre, aurait dit Monsieur de la Palice, il faut que ce soient deux choses différentes...

Il serait temps, vraiment, qu'inspecteurs et autres intervenants en formation cessent ainsi d'infantiliser une partie des enseignants, d'en culpabiliser une autre, et de se tourner en ridicule auprès du reste (qui « se compose un air bovin », comme le rapporte J.-Ph. BLONDEL, mais n'en pense pas moins...), en s'attachant non pas à limiter, mais au contraire à diversifier les méthodes, non pas à imposer telle ou telle pratique, mais à proposer les règles – qui seront forcément très contextuelles – permettant aux enseignants de construire dans leurs classes ce que j'appelais dans un article de 1995 un « éclectisme raisonné ».⁹ Je reprenais ainsi une formule utilisée il y a maintenant tout juste 40 ans par trois enseignants membres de l'APLV dont l'un finira inspecteur général – Maurice ANTIER, Denis GIRARD et Gérard HARDIN – dans leur ouvrage *Pédagogie de l'anglais* (Paris : Hachette, 1972) : nouvelle preuve, s'il en était encore besoin, que les bonnes idées peuvent être des idées anciennes, alors que certaines idées modernes ne font que reprendre d'anciennes erreurs...

La construction de telles règles contextuelles est assurément plus difficile du point de vue didactique, et leur présentation aux enseignants moins confortable, qu'un simple discours autoritaire de défense et illustration de la dernière « mode » imposée par les instructions officielles en vigueur. Mais si les formateurs et inspecteurs ne sont pas capables de cet effort et de cette prise de risque, le meilleur service qu'ils peuvent rendre à l'enseignement des langues est d'aller ou de retourner dans les classes tester eux-mêmes dans la durée la mise en œuvre exclusive de leurs nouvelles propositions, en laissant entre-temps les enseignants enseigner en toute conscience et responsabilité professionnelles.

Castillon-en-Couserans, le 16 décembre 2012

9 « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues », *Les Langues modernes* n 1, 1995, pp. 7-22. Cet article a été republié tout récemment sur le site de l'APLV ; en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4800>.