Revue TDFLE

NumeRev

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire

Christian PUREN *Professeur des universités*
ALL
CELEC
Jean Monnet University, Saint-Etienne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/252-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire
DOI : numerev_1277
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PUREN, Ch. (2018) Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1277

Résumé :

Je me propose, dans cette contribution, d'étudier concrètement un véritable « cas d'école », à savoir les effets négatifs, sur la didactique des langues, d'une innovation pédagogique introduite en Algérie dans les années 2000, à savoir la « pédagogie de l'intégration » telle que promue en particulier par Xavier Roegiers et son équipe. Cette proposition s'inscrit donc dans l' « axe 2 » de l'appel à contributions.

Je présenterai une étude de ces effets avec comme idées principales :

– que l'intégration pédagogique est venue affaiblir le dispositif d'intégration didactique en allongeant beaucoup trop le délai entre l'apprentissage des contenus langagiers et leur usage (dans la pédagogie de l'intégration, la « situation d'intégration » est proposée au bout de plusieurs mois, alors qu'en didactique des langues, l'unité didactique a dépassé rarement les 12-15 heures, toutes méthodologies confondues, depuis un siècle ;

– que l'innovation étant pédagogique, les traditions didactiques, en particulier celle du français langue étrangère, n'ont pas été remises en cause, bien qu'obsolètes ;

– et que la perspective actionnelle, parce qu'elle a été élaborée au sein de la didactique des langues-cultures, est mieux adaptée que la pédagogie de l'intégration pour la mise en œuvre, dans cette discipline, d'une pédagogie de projet adaptée aux contraintes du manuel, outil qui reste *de facto* indispensable sur le terrain.

J'appuierai ces idées par l'analyse d'une grille de programmation annuelle élaborée par un inspecteur de français sur un modèle conforme aux instructions officielles, et par l'analyse des manuels de français actuellement en vigueur pour le primaire.

Mots clés : pédagogie, pédagogie de l'intégration, pédagogie de projet, didactique des langues-cultures, intégration didactique, interdisciplinarité, perspective actionnelle

Abstract :

In this contribution, I propose to study concretely a real "school case", namely the negative effects on language didactics of a pedagogical innovation introduced in Algeria in the 2000s, namely the "pedagogy of integration" as promoted in particular by Xavier Roegiers and his team. This proposal is therefore part of "axis 2" of the call for papers.

I will present a study of these effects with the following main ideas:

- that pedagogical integration has weakened the didactic integration mechanism by lengthening far too much the time between the learning of language contents and their use (in integration pedagogy, the "integration situation" is proposed after several months, whereas in language didactics, the didactic unit has rarely exceeded 12-15 hours, all methodologies taken together, for a century ;

- that innovation being pedagogical, didactic traditions, particularly that of French as a foreign language, have not been called into question, although obsolete;

- and that the action perspective, because it has been developed within the didactics of languages and cultures, is better adapted than the pedagogy of integration for the implementation, in this discipline, of a project pedagogy adapted to the constraints of the textbook, a tool which remains de facto indispensable in the field.

I will support these ideas by analysing an annual programming grid drawn up by a French language inspector on a model in accordance with official instructions, and by analysing the French textbooks currently in force for primary education.

Key words : pedagogy, integration pedagogy, project pedagogy, language-culture didactics, didactic integration, interdisciplinarity, action-oriented perspective.

Christian Puren - Professeur émérite de l'Université de Saint-Etienne

christian.puren@gmail.com

Mots-clés :
Perspective actionnelle, Pédagogie de projet, Interdisciplinarité, Didactique des langues-cultures, Pédagogie, Pédagogie de l'intégration, Intégration didactique

---

Introduction

Je me propose principalement, dans cette contribution, d'étudier concrètement les effets négatifs sur une discipline scolaire, le français, d'une innovation pédagogique introduite officiellement dans le système éducatif de nombreux pays africains au cours des années 2000 avec l'appui de l'UNESCO et de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie), à savoir la « pédagogie de l'intégration », en particulier telle que promue et diffusée par Xavier ROEGIERS et son équipe du BIEF (Bureau d'Ingénierie de d'Éducation et de la Formation,

www.bief.be/).

L'Approche par les compétences (désormais « APC ») est la source revendiquée de cette pédagogie de l'intégration, que Mohammed Saïd BERKAINE, chercheur algérien et coordonnateur de ce numéro de la revue *TDFLE*, considère d'ailleurs dans sa thèse de 2015[1] comme l'une de ses variantes. Cette variante se base sur les travaux de Jean-Marie DE KETELE dans les années 1990, travaux qui s'élaborent en opposition radicale avec l'innovation pédagogique précédente, celle des années 1980, à savoir la pédagogie par objectifs (désormais « PPO »).

Dans la PPO, les contenus étaient découpés pour chaque discipline scolaire en micro-objectifs dans le but de rationaliser au maximum l'apprentissage en décrivant rigoureusement chacun de ces objectifs, leur chaînage, les moyens à mettre en œuvre pour les travailler et les critères à utiliser pour les évaluer.[2] L'une des principales causes de l'échec de cette pédagogie, telles qu'elles ont été analysées à l'époque, était que les élèves ne parvenaient pas à mobiliser et combiner pour les utiliser eux-mêmes, c'est-à-dire à « intégrer », les savoirs et savoir-faire travaillés ainsi de manière très parcellarisée, alors qu'une telle intégration est nécessaire pour réaliser des tâches ou actions un tant soit peu complexes, dès qu'elles sont « d'usage », et non seulement d'apprentissage, c'est-à-dire dès qu'elles ont une dimension sociale.

Mais l'APC et la pédagogie de l'intégration ont suscité à leur tour de nombreuses critiques, de plus en plus fortes et globales au fur et à mesure que les difficultés, voire pour certains son échec, apparaissaient sur le terrain, du moins dans les pays du Maghreb : la thèse de M.S. BERKAINE reprend et confirme ces critiques par de nombreuses enquêtes de terrain dans son pays, l'Algérie, le présent numéro de la revue *TDFLE* s'en fait largement l'écho, et je ne reprendrai donc pas ici leur longue litanie. Aux multiples critiques de type **contextuel** (dénonçant l'inadaptation de cette pédagogie à l'environnement scolaire et social, ou à l'inverse, l'inadaptation de cet environnement aux exigences de cette pédagogie, voire, dans une sorte de fuite en avant, la mise en œuvre insuffisamment rigoureuse de cette pédagogie[3]) s'ajoutent des critiques de type **épistémologique** (relevant la faiblesse de l'étayage théorique et le flou du cadre conceptuel) et **idéologique** (se fondant sur l'origine managériale de la notion de « compétence »).[4]

Dans cet article, c'est un autre type de critique que je vais présenter, curieusement absent jusqu'à présent dans toutes les analyses critiques que j'ai pu lire sur l'APC et la pédagogie de l'intégration, à savoir une critique de type **didactique**. Je la développerai à partir de ma spécialité, la didactique des langues-cultures (désormais « DLC »), en me référant à l'enseignement du français langue étrangère (désormais « FLE ») en Algérie depuis le début des années 2000. Dans une bonne mesure, cependant, les analyses que je vais présenter ici me semblent valables pour la didactique scolaire de toutes les langues, maternelles et étrangères, et pas seulement pour ce pays, mais pour tous les pays d'Afrique où a été introduite la pédagogie de l'intégration. Je laisse cependant les lecteurs avertis en juger par eux-mêmes.

1. La pédagogie de l’intégration

On retrouve constamment, dans l’APC et dans la pédagogie de l’intégration, l’accent mis sur l’intégration des ressources au sein de l’action complexe. J.-M. DE KETELE écrit ainsi dans un ouvrage de 2000, à propos de cette approche, qu’elle « cherche à développer la possibilité par les apprenants de *mobiliser un ensemble intégré de ressources* pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations » (p. 188, je souligne).

Cette notion de « situation-problème » vient à l’origine de la didactique des mathématiques. L’un des problèmes que pose d’ailleurs la pédagogie de l’intégration quand on veut l’articuler avec la DLC, c’est qu’elle n’est pas vraiment une pédagogie générale, et moins encore une didactique générale, parce qu'une partie importante de ses concepts clés, constamment repris dans les textes officiels en Algérie, tels que « situation-problème », « résolution de problèmes », « obstacle (épistémologique) », « notions/concepts fondamentaux » sont ceux d’une didactique particulière, celle des mathématiques. Or ces concepts n’ont pas vraiment de pertinence en DLC, comme le prouve empiriquement le fait que la didactique du FLE n’a jamais jusqu’à présent ressenti le besoin de les intégrer à ses cadres conceptuels. Certains chercheurs en DLC – généralement ce sont ceux qui ont reçu une formation initiale en sciences de l’éducation – vont considérer que former une phrase correcte pour communiquer, c’est « résoudre un problème », que la préparer en groupe en discutant d’une difficulté grammaticale, c’est se confronter à un « conflit sociocognitif », ou encore que la gestion d’un projet demande de franchir des « obstacles » (qu’ils ne vont quand même pas jusqu’à qualifier d’ « épistémologiques »…). Mais par rapport à l’usage de ces concepts en didactique des mathématiques, où ils se situent à l'intérieur d'un cadre conceptuel fondé sur l’épistémologie bachelardienne, il s’agit là, en DLC, d’un usage que l’on peut considérer comme métaphorique. Le passage ci-dessous est un extrait du *Guide méthodologique d’élaboration des programme*s de la Commission Nationale des programmes en Algérie (désormais la « CNP ») publié en 2009, et il concerne toutes les disciplines : il fait partie en effet de la présentation générale de « L'approche par compétences » (chapitre 4.2) :

> C’est *dans le traitement des situations-problèmes que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes. C’est une situation d’apprentissage qui à la fois déstabilise l’élève dans ses croyances et ses savoir-faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d’une recherche*. (2009a, p. 29)

Il me semble évident que cette description des « situations-problèmes » n’a vraiment de pertinence que pour les sciences exactes.

Dans son ouvrage de 2006, quelques années, donc, après la publication de celui de J.-M.

DE KETELE, Jacques TARDIF supprime de la définition de l'APC la notion de « situation-problème » et celle qui lui est implicitement liée, celle de « résolution de problème », parce qu'il les considère comme relevant d'une « première génération » du concept de compétence. Il définit celle-ci, dans la version qu'il appelle de « deuxième génération », comme « *un savoir-agir complexe* prenant appui sur la mobilisation et combinaison efficaces d'une variété de ressources de type interne et externe dans une famille de situations » (2006, p. 16, je souligne)[5]. On passe, entre ces deux citations :

– d'une définition-description très influencée, comme nous venons de le voir, par la didactique des mathématiques ;

– à une définition-description réellement interdisciplinaire, avec une notion, celle de « savoir-agir complexe », qui vaut pour toutes les disciplines scolaires à partir du moment où on les considère comme devant préparer les élèves à l'action sociale : la DLC, telle qu'on peut la concevoir *dans une perspective actionnelle* – celle ébauchée en 2001 dans le *CECRL* –, se retrouve parfaitement quant à elle dans cette définition de seconde génération.[6]

Cette variation générationnelle n'affecte pas, cependant, la visée intégrative commune, que l'on retrouve à trois niveaux :

– au niveau de la *compétence*, dont l'acquisition et la mise en œuvre consistent à intégrer des savoirs et des savoir-faire[7] : c'est ce « caractère intégrateur » qui est ainsi, pour J. TARDIF, la première caractéristique de la compétence, avant même son « caractère combinatoire » (2006, p. 16) ;

– au niveau de la « famille de situations », laquelle, par définition, intègre des situations différentes mais partageant des traits communs qui leur donnent un « air de famille »… ;

– dans la pédagogie de l'intégration, enfin, au niveau de la « situation d'intégration », où vont être intégrés au sein d'une « compétence globale » les savoirs et savoir-faire acquis dans les disciplines scolaires au cours des semaines antérieures.

Par un mouvement de balancier dont l'histoire de la pédagogie, comme celle de la DLC, nous offre de nombreux exemples, cette intégration va être conçue, dans ce que ses promoteurs appelleront précisément la « pédagogie de l'*intégration* », comme d'autant plus forte et systématique qu'elle était insuffisante et rare dans la PPO : elle va y être mise en œuvre en effet au moyen du modèle d'action social le plus complexe disponible, à savoir le *projet*, et à un niveau d'intégration maximal, celui de projets pédagogiques *interdisciplinaires globalisants*, c'est-à-dire mobilisant périodiquement tous les savoirs et savoir-faire acquis en parallèle par les élèves dans l'ensemble des disciplines scolaires. C'est cette idée que reprennent en 2009 les membres de la CNP, lorsqu'ils écrivent dans leur *Guide méthodologique d'élaboration des programmes* :

Un acquis est intégré quand il peut être réinvesti ou transféré dans des

> *familles de situations de la même discipline et, plus largement, dans des familles de situations appartenant à un champ disciplinaire, sachant que* ***la meilleure intégration est celle qui réalise une unité du savoir à un niveau curriculaire****.* (CNP 2009a, p. 59, je souligne)

Une telle conception maximaliste de l'intégration dans l'APC (cf. la fin soulignée de la citation ci-dessus)[8] implique forcément que les périodes de préparation disciplinaire soient longues : Xavier ROEGIERS propose ainsi dans son article de 2006 une durée de cinq semaines, à la suite de laquelle une sixième semaine est réservée au « module d'intégration » consacré à la réalisation du projet terminal. On retrouve aussi cette idée dans le même document de la CNP :

> *Une situation d'intégration est une situation d'apprentissage / une situation d'évaluation complexes, présentées généralement sous la forme d'une situation-problème ayant pour but l'intégration et la* mobilisation *des acquis (valeurs, compétences transversales et disciplinaires, savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels, attitudes, conduites et comportements)*[9] *et visant à réaliser* **une compétence *globale qui couronne un cursus plus ou moins étalé dans le temps : cycle, palier et année****.*
>
> *Une situation d'intégration vise la production d'un document, d'un travail de synthèse, la mise en œuvre d'une démarche spécifique (expérimentation, création…).*
>
> *La compétence globale est un objectif que l'on se propose d'atteindre* ***au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus****. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.-M. De Ketele et repris par X. Roegiers.* (2009a, p. 28, je souligne)[10]

Or la mise en œuvre de l'intégration pédagogique ainsi conçue ne pouvait qu'interférer, dans l'enseignement des langues-cultures, avec le mode d'intégration propre à cette discipline, et appelé précisément « l'intégration didactique ».[11]

L'intégration didactique en didactique des langues-cultures

Le fait que des élèves aient réalisé successivement des exercices de repérage, de conceptualisation, d'application et d'entraînement sur chacune des structures d'une phrase ne garantit absolument pas qu'ils puissent les combiner entre elles pour produire spontanément un énoncé personnel en situation de communication authentique[12] ; à un niveau de complexité supérieur, le fait qu'ils puissent produire chacune des phrases correctes d'un type ou d'un genre de texte ne garantit pas plus

qu'ils soient capables de les combiner entre elles pour rédiger par exemple un argumentaire ou un curriculum vitae. Ce que l'on appelle en DLC l' « appropriation » ou l' « assimilation » d'une règle de grammaire ou d'un mot de lexique par les élèves, à savoir la capacité à les réutiliser spontanément pour leur expression personnelle en situation de communication, peut être considéré comme une « intégration » de ces éléments langagiers au sein de leur compétence de communication. Le terme d' « intégration », à ces niveaux de la phrase et du texte, ne fait pas partie du vocabulaire traditionnel de la discipline, mais il pourrait sans problème y trouver sa place : si l'on adopte une définition abstraite du terme « intégration » qui convienne à la DLC, à savoir une combinaison d'éléments différents formant un ensemble qui fasse système et qui fasse sens, ce que l'on appelle le « réemploi » ou la « réutilisation » peut être considéré en effet comme le résultat d'une opération d'intégration.

Il existe un autre niveau où par contre le terme d'« intégration » fait partie du vocabulaire habituel de la DLC, et c'est celui de l'« unité didactique », appelée encore parfois « leçon » dans certains manuels, et généralement « séquence (de classe) » lorsqu'elle est conçue par l'enseignant lui-même. La fonction première des unités didactiques est de réaliser une « intégration didactique », c'est-à-dire de combiner les savoirs et savoir-faire des dix domaines différents d'activité d'apprentissage – la grammaire, le lexique, la graphie-phonie, les compréhensions de l'oral et de l'écrit, les expressions orale et écrite, l'interaction, la médiation et la culture – de telle manière que les élèves puissent, à la fin de chaque unité, les recombiner à leur tour en tant que ressources personnelles, dans une situation de communication lorsque la méthodologie mise en œuvre est l'approche communicative, ou dans une situation d'action lorsque c'est la perspective actionnelle.

Pour plus de développements sur l'unité didactique et l'évolution de sa conception au cours de l'histoire de la DLC, je renvoie à PUREN C. 2004c, 2010d, 2011b : ce qui nous intéresse ici, c'est que ces unités didactiques, pour toutes les langues et dans tous les pays où j'ai pu les observer, ne dépassent jamais 12-15 heures, ou trois semaines de cours[13]. Cette durée maximale approximative, mais apparemment universelle, a sans doute émergé spontanément sous l'action de deux fortes contraintes opposées : il faut que la durée de l'unité didactique soit suffisamment longue pour que chaque domaine d'activité d'apprentissage puisse être suffisamment travaillé de telle sorte que les savoirs et savoir-faire correspondants soient mémorisés, mais suffisamment courte pour que ce qui a été fait dans un domaine ne soit pas oublié au cours du travail sur les autres, même en limitant les contenus[14] et en organisant toutes les synergies possibles entre les différents domaines[15]. Démonstration par l'absurde : on comprend tout de suite qu'il serait totalement contre productif d'organiser un cours de 50 heures de FLE pour adultes, par exemple, sous la forme d'une première séquence de 5 heures de grammaire, puis d'une autre de 5 heures de lexique, puis de 5 heures de correction phonétique, puis de 10 heures de compréhension orale, etc., avant de proposer seulement dans les toutes dernières heures aux apprenants une situation finale de réemploi général. Comme nous le verrons plus avant dans la « répartition annuelle » reproduite au chapitre 3.1., c'est pourtant un peu ce que l'on demande aux élèves de

faire, après les séquences didactiques, dans la situation d'intégration finale de la pédagogie de l'intégration...

3. Analyse d'un exemple de programmation d'un projet pédagogique pour le français langue étrangère

3.1. Présentation

Le tableau ci-dessous est un extrait du sommaire du manuel officiel de français de la classe de première année du secondaire (désormais « 1ère AS ») en Algérie (ONPS 2005).[16] Il correspond au premier projet des trois proposés pour l'ensemble de l'année.

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Intentions communicatives	Objets d'étude *et thèmes*	Séquences	Techniques d'expression
1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66) *La communication, l'environnement, la ville*	Séq. 1 : contracter des textes (p. 5 à 25) Séq. 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42) Séq. 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59)	La prise de notes Le plan Le résumé
2. Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	L'interview (p. 67 à 96) *Les métiers*	Séq. 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81) Séq. 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91)	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

L'extrait proposé ci-après correspond à la « répartition annuelle » du projet ci-dessus, qu'un inspecteur de français a proposée en 2009 en réponse à une demande ministérielle d'allègement des programmes. C'est la première partie d'un tableau plus grand, sur une page entière au format paysage, couvrant 28 semaines de cours annuels. Suivaient en-dessous dans le tableau complet, présentés sous la même forme avec les mêmes colonnes, les deux autres projets du manuel de 1ère AS :

– un Projet 2 : « Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions », programmé sur six semaines,

avec pour objet d'étude « La lettre ouverte » ;

– et un Projet 3 : « Écrire une petite biographie romancée », programmé sur dix semaines, avec pour objet d'étude « Le fait divers » et « La nouvelle » ; curieusement, la « production finale » annoncée pour ce Projet 3 est cependant différente : il s'agit de l'« Élaboration d'un recueil de nouvelles locales ».

J'ai repris à l'identique, typographie comprise, la présentation originale de la partie de la répartition annuelle concernant le premier projet. J'ai seulement découpé le tableau en deux parties pour l'adapter au format de page. Comme je l'ai suggéré au moyen des deux flèches à la fin de la première partie et des deux autres au début de la suivante, il s'agit du même tableau, à remettre donc mentalement « bout à bout » sur la même ligne horizontale. Pour des raisons de clarté, j'ai répété dans la seconde partie les mentions qui, dans le tableau original, couraient sur l'ensemble du tableau (« Projet 1…. » et « Fait poétique :… »). Pour les deux autres projets est inséré dans le tableau original, de la même manière que pour le premier, un « Fait poétique » avec l'indication de la page du poème retenu.

J'ai repris textuellement, en bas de cet extrait, les deux notes de bas de page du tableau original. Suivait une seconde page d'« annexe », dont j'aurai l'occasion de reparler.

Répartitions annuelles des programmes de français construites conformément aux allègements des référentiels de compétences de juin 2008

Répartition annuelle – Niveau : 1ère A.S. Lettres/Philo et Langues Étrangères

Projet 1. Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Progression	**Objets d'étude**	**Séquences**	**Compréhension Orale**	**Compréhension de l'écrit (objectifs à attendre)**[1]

		1. Contracter des textes	Doc. sonore	-Identifier les éléments de la situation de communication : la visée explicative, l'enjeu du discours
8/28 semaines	Les textes de vulgarisation scientifique	2. Résumer à partir d'un plan détaillé	Doc. sonore	- Identifier les définitions dans un texte
		3. Résumer en fonction d'une intention de communication	Doc. sonore	- Identifier les procédés explicatifs - Distinguer les facteurs de cohésion d'un texte - Repérer le plan d'un texte
4/28 semaines	L'interview	4. Questionner d'une façon pertinente	Doc. sonore	- Identifier la situation d'énonciation - Repérer les thèmes de la conversation - Identifier les actes de parole

Fait poétique : poème page 123

Projet 1. Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

Points de langue[2]		**Production Écrite/Orale**	**Production finale**
[1]	- présent intemporel - les substituts	E.O. page 21 Résumer le petit passage	Réalisation du projet
[8/28] [2]	- tournure impersonnelle - conjonctions de coordination	E.O. page 36 Technique du résumé	
[3]	- la relative - cause/ conséquence	E.O. page 52 Résumé à partir d'un plan	
[4/28] [1]	- l'impératif - la phrase interrogative	E.O. page 74 Production d'une interview	

Fait poétique : poème page 123

[1] *Pour la réalisation des activités en compréhension écrite, en grammaire et en expression écrite et orale, exploiter les supports proposés dans les manuels scolaires.*

[2] *Les points de langue présentés dans ces répartitions relèvent globalement de la grammaire phrastique ; cependant, pour une meilleure maîtrise des objets d'étude en réception et en production, il est nécessaire de se référer aux programmes officiels pour apporter à l'enseignement-apprentissage de ces discours les niveaux d'étude discursive et textuelle prévus dans les référentiels de compétence.*

Remarques préalables sur cette présentation du Projet 1

– Colonne « Compréhension Orale » : le manuel ne propose pas d'enregistrements oraux ; il faut donc supposer, le *Guide du professeur* de ce manuel n'étant pas plus explicite sur ce point, que les enseignants les rechercheront et les didactiseront eux-mêmes, ou qu'ils feront faire cette activité à partir de l'oralisation par eux-mêmes d'un document écrit du manuel.

– Colonne « Production Écrite/Orale » : le sigle « E.O. » ne correspond pas à « Écrit/Oral », mais à « Expression orale » : c'est en effet l'activité langagière prévue, dans chacune des pages citées du manuel, à partir de quelques questions écrites posées sur le document proposé.

Cette répartition annuelle, comme on le voit dans cet extrait plus clairement que dans le sommaire du manuel, consiste à mettre les contenus d'apprentissage langagier au service de la pédagogie de l'intégration : les différentes « séquences » didactiques débouchent sur la réalisation d'un projet pédagogique à dimension sociale. L'ensemble articule donc l'intégration didactique (cf. les colonnes « Compréhension orale », « Compréhension de l'écrit », « Points de langue » et « Production écrite/orale ») et l'intégration pédagogique.

Je n'analyserai ici ni le dispositif didactique, ni le projet pédagogique en tant que tels, qu'il ne s'agit absolument pas de ma part de critiquer, mais les incompatibilités entre l'un et l'autre et les effets de l'un sur l'autre tels qu'ils sont observables du point de vue adopté ici, celui d'un didacticien de langue-culture.

3.2. Situation d'intégration pédagogique et réemploi didactique

Comme envisagé par les auteurs de la CNP en 2009 (cf. *supra* note 8), l'auteur de cette répartition annuelle semble avoir prévu des projets limités à la seule discipline « Français », les productions finales étant langagières et aucune référence n'étant faite, ni dans le tableau, ni dans l'annexe, à une autre langue ou à une autre discipline.

Nous avons vu précédemment que l'intégration didactique se réalise toujours, en DLC, à la fin d'une période de 12-15 heures ou trois semaines maximum, de telle sorte que les savoirs et savoir-faire langagiers travaillés pendant cette période soient encore disponibles en mémoire pour être réemployés dans une situation de communication et/ou d'action personnelle, laquelle assure donc, dans cette discipline, la fonction de « situation d'intégration ».[17] On peut constater dans cette répartition annuelle que, comme le veut la pédagogie de l'intégration, le principe d'unité des séquences

didactiques est un savoir-faire (« contracter des textes », « résumer à partir d'un plan détaillé », etc.), et que les situations de « Production Écrite/Orale » (avant-dernière colonne) ne sont conçues que comme des entraînements à ces savoir-faire. Le seul travail qui soit véritablement d'intégration portant sur une véritable compétence, c'est-à-dire sur un agir-social, c'est la réalisation du projet terminal, la « campagne d'information », et elle n'arrive qu'au bout de 12 semaines à 5 heures par semaine, soit 60 heures de classe dans le tronc commun Lettres et Sciences humaines, au bout de 13 semaines à trois heures par semaine, soit 39 heures de classe pour le tronc commun Sciences et Technologie[18]. Il est extrêmement difficile, pour ne pas dire impossible, que la plupart des élèves puissent réactiver après un si long temps tous les savoirs et savoir-faire précédemment travaillés. La réalisation du projet pédagogique arrive beaucoup trop tard ; elle est, pour le dire d'une autre manière, complètement « hors-délai didactique ».

Dans les projets de longue durée réalisés en classe de langue dans une logique didactique, les différents savoirs et savoir-faire langagiers nécessaires ne sont introduits de même que progressivement, à certains moments, mais ils le sont à l'occasion de tâches qui font partie intégrante du projet lui-même, c'est-à-dire qui en assurent chacune une réalisation partielle et mettent de ce fait en jeu un savoir-agir social, ce qui n'est pas le cas dans cette répartition. En effet :

1) les productions proposées dans les phases 1, 2 et 3 sont des exercices scolaires ;

2) le travail sur l'interview (n° 4), intervient dans cette répartition annuelle après le travail sur les résumés (phases n° 2 et 3), alors que dans une conduite logique de ce projet, les interviews – celles de personnes pouvant donner des informations sur le thème choisi pour la campagne d'information – devraient être réalisés avant les résumés qui en seraient faits. Ce ne devrait d'ailleurs pas être des résumés à proprement parler (qui mettent en œuvre la « logique document »), mais des prises de notes plus ou moins rédigées, parce que les élèves devraient, dans ces interviews, sélectionner seulement les informations pertinentes pour leur projet (c'est-à-dire y mettre en œuvre la « logique documentation »)[19].

Quant aux objectifs de la phase n° 1, à savoir le travail sur la visée explicative et l'enjeu du discours, ils devraient logiquement être travaillés en toute fin du projet, au moment de la rédaction par les élèves de leurs productions pour la campagne d'information, parce que c'est à ce moment-là qu'ils auraient à mobiliser eux-mêmes ces compétences.

La logique mise en œuvre dans cette répartition est la logique didactique traditionnelle en Algérie, à savoir une logique de travail successif et juxtaposé sur des types de textes différents, et cette logique, donc, se trouve être ici exactement inverse de celle qui serait conforme à une logique de projet.

1. ROEGIERS (2006b, p. 10) envisage que l'intégration des savoirs et savoir-faire disciplinaires ne se réalise pas seulement dans le « module d'intégration » final,

celui où les élèves sont censés atteindre « l'Objectif Terminal d'Intégration » après les objectifs disciplinaires partiels, sur le modèle suivant (les schémas sont de l'auteur) :



Il envisage la possibilité d'« intégrations partielles », disciplinaires donc, sur le modèle suivant :



La manière de réaliser l'intégration de cette seconde manière est selon lui « plus riche, mais pas toujours possible », sans qu'il explique – en tout cas dans ce texte – en quoi elle est plus riche, ni en quoi consiste la difficulté. Or il n'y a aucune difficulté à mettre en place ces intégrations partielles à l'occasion des tâches partielles dont se compose tout projet réalisé dans la durée ; et on sait depuis longtemps en DLC – depuis la méthodologie directe des années 1900, pour être précis, il y a plus d'un siècle – comment organiser l'intégration des savoirs et savoir-faire langagiers dans le cadre de ses unités ou séquences didactiques. La difficulté que ressent X. Roegiers, c'est peut-être fondamentalement celle qu'il a à envisager que l'objectif ultime de l'apprentissage, à savoir l'intégration des savoirs et savoir-faire dans une compétence d'agir social, puisse n'être pas à la charge exclusive de sa discipline, les sciences de l'éducation, qu'il considère sans doute comme aussi englobante que les situations d'intégration qu'il promeut : il affirme dans le même texte que « c'est *surtout* pendant ces modules [d'intégration] que se développent les compétences (2006b, p. 11, je souligne), et ailleurs, plus clairement encore, que les « apprentissages ponctuels » (qui sont pour lui ceux réalisés dans les disciplines) « ne sont pas un but en soi, mais un passage obligé » (2000, p. 25).

Françoise ROPÉ écrit dans un article de 2000 qu'avec l'APC, « on glisse d'une logique disciplinaire à une logique des situations ; on fait appel à la discipline en fonction des besoins requis par la tâche à effectuer en situation » (cité par O. MARADAN 2005, p. 96). Le problème est que les disciplines ont leur propre logique, qu'il ne faudrait pas oublier même si l'on veut seulement les instrumentaliser de manière efficace au service d'une intégration pédagogique.

Il est symptomatique qu'en annexe de sa répartition annuelle (sur la seconde page du document original), l'inspecteur de français ne cite aucun didacticien de langue, mais seulement des pédagogues : Philippe Meirieu, Michel Minder et Philippe Perrenoud. On peut comprendre– même si on peut en sourire – qu'un professeur de pédagogie, Antoine SAYAH puisse écrire que « la didactique en général a réalisé des progrès spectaculaires ces deux dernières décennies, qui ont eu des répercussions sur l'enseignement des différentes disciplines[20], notamment les langues » (2005, p. 83), en n'appuyant ses affirmations que par un renvoi à deux spécialistes des sciences de l'éducation (Michel Develay et Philippe Perrenoud). Mais l'absence de toute référence bibliographique à des didacticiens de langues-cultures est un phénomène massif et constant dans les articles d'enseignants et de chercheurs en langues traitant de l'APC et de la pédagogie de

l'intégration. Voilà qui rappelle le temps passé où c'était une autre discipline, la linguistique, qui cherchait à s'imposer comme seule référence scientifique dans les travaux sur l'enseignement-apprentissage des langues ; et qui fait penser au temps présent, où ce sont les neurosciences qui prétendent à ce statut. Dans une certaine mesure, donc, vouloir imposer les principes de la pédagogique de l'intégration à la DLC relève d'une forme de projet applicationniste, en l'occurrence pédagogique.[21]

3.3 Innovation pédagogique et tradition didactique

Dans les faits, cet applicationnisme reste très limité : la conception générale des « séquences », dans cette répartition annuelle, reprend en effet fidèlement la tradition de l'enseignement scolaire du FLE en Algérie depuis plusieurs décennies, celle d'une étude scolaire des types de textes. Les productions demandées aux élèves (cf. l'avant-dernière colonne, « Production écrite-orale »), sont pour les trois premières des résumés à l'intention de l'enseignant, c'est-à-dire des exercices scolaires[22]. On demande aux élèves, dans l'une des tâches de compréhension de l'écrit, d'« identifier les éléments de la situation de communication », mais cette tâche en elle-même n'est pas « communicative » dans le sens où on l'entend dans l'approche communicative, c'est-à-dire qu'elle est une tâche d'apprentissage (scolaire), et non une tâche, réelle ou simulée, d'usage (social de la langue). La seule tâche communicative prévue est celle de la production finale, celle du projet pédagogique (« Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves »). On ne constate pas plus d'évolution didactique vers la perspective actionnelle, alors même que le projet est naturellement l'agir de référence de cette dernière évolution méthodologique en DLC. Il aurait fallu en effet, pour que s'imposent les modifications nécessaires à la mise en œuvre conjointe de l'approche communicative et de la perspective actionnelle[23], que le projet soit conçu dès le départ en classe de langue et réalisé tout au long des heures de cours de langue, et non reporté, comme ici, en toute fin de travail. Dans le *Guide du professeur* (p. 8) les séquences didactiques sont renommées « projets didactiques », pour faire pendant au « projet pédagogique » final, mais il ne s'agit que d'un changement d'appellation : ces « projets didactiques », ce sont les projets scolaires des unités didactiques traditionnelles, qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce que l'on appelle la « pédagogie de projet ».

La manière d'insérer graphiquement, dans le tableau de la répartition annuelle, le « fait poétique » illustre bien, il me semble, cette volonté de maintenir inchangée l'orientation littéraire de la tradition didactique : curieusement, alors qu'il ne s'agit que d'un seul poème, il est présenté sur une ligne continue sur toute la durée du projet, mais en dehors du projet, comme si la littérature devait maintenir une présence à part tout au long du cours de langue, à l'abri des effets de la pédagogie de projet.

Le statut de l'enseignement de la langue dans la pédagogie de l'intégration, qui est celui de prestataire de service vis-à-vis du projet pédagogique, ne pouvait que maintenir cet enseignement dans sa tradition de forte directivité. Dans la pédagogie de l'intégration, les disciplines didactiques sont appelées à fournir à l'avance les ressources qui seront par la suite nécessaires aux élèves pour réaliser leur projet, ce qui oblige

l'enseignant à la fois à préprogrammer ces ressources (c'est la fonction de la répartition annuelle présentée ici), et parallèlement à maintenir la conception du projet dans le cadre dans lequel la mobilisation de ces ressources sera possible. Ce sont les mêmes contraintes que subissent d'ailleurs les manuels, pour la même raison : ils doivent forcément prédéfinir la tâche ou le mini-projet terminal des unités didactiques puisque sans cela ils ne peuvent assurer l'une de leurs fonctions de base, qui est la pré-programmation des contenus langagiers et des activités langagières.

Le projet pédagogique tel que ses grands représentants historiques l'ont conçu dans une finalité d'autonomisation et de responsabilisation des élèves, comme John Dewey aux États-Unis, Ovide Decroly en Belgique ou Célestin Freinet en France[24], repose sur un fonctionnement exactement inverse : ce sont les élèves qui conçoivent au départ le projet, le précisent voire le modifient en cours de route, et qui, en fonction des besoins dont ils se rendent compte et au moment où ils s'en rendent compte, vont rechercher, travailler puis exploiter les ressources nécessaires, l'enseignant organisant le travail sur la langue et la culture – y compris les exercices scolaires – à partir ou du moins à propos de ces ressources. Il était pour eux impensable que l'enseignement se fasse à partir d'un manuel. C'est pour cela que l'on peut parler d'une véritable « centration sur l'apprenant » dans cette pédagogie du projet, alors que dans cette répartition annuelle, comme dans le manuel de 1ère AS, il y a une centration sur les ressources du projet, autrement dit une centration traditionnelle sur les contenus d'enseignement.

Les projets officiellement introduits ces dernières années dans l'Éducation nationale française, à savoir au collège les EPI (« Enseignements pratiques interdisciplinaires ») et au lycée les TPE (« Travaux personnels encadrés ») sont obligatoirement interdisciplinaires, mais ils peuvent se faire *a minima*, c'est-à-dire avec seulement deux disciplines ; et surtout ils sont conduits en classe en parallèle avec les cours de langues habituels, qui peuvent ainsi continuer à se faire comme auparavant, avec les manuels existants.[25] Cela me paraît un modèle préférable non pas parce que c'est la solution retenue dans l'Éducation nationale française, mais parce que c'est une solution de sagesse : on introduit l'innovation dans un espace spécifique où il peut se donner libre cours, ce qui n'oblige pas à choisir entre rompre avec toute la tradition ou, comme ici, dénaturer l'innovation que constitue la pédagogie de projet pour maintenir la tradition ; on laisse ainsi le temps nécessaire aux enseignants de s'approprier l'innovation pour qu'elle « infuse » progressivement dans leurs pratiques quotidiennes, autrement dit pour qu'elle produise du *changement.*[26]

Tout s'est passé, en définitive, dans la tentative de couplage entre didactique et pédagogie, comme si l'innovation étant prise en charge entièrement par la pédagogie de l'intégration, l'enseignement des langues avait pu éviter toute remise en cause de sa tradition.

3.4 Innovation pédagogique et régression didactique

L'histoire de la DLC, pas plus que celle des sciences, ne s'est jamais déroulée sur le mode du progrès linéaire constant et indéfini (voir PUREN C. 1997d). C'est ainsi qu'il y a

eu des cas de régression en DLC, lorsque l'innovation venait d'autres disciplines et y était appliquée sans discernement. C'est ce qui s'est passé en France dans les années 1960, lors de la vogue des exercices structuraux, dont le prestige s'appuyait sur le distributionnalisme en linguistique, le béhaviorisme en psychologie de l'apprentissage et le magnétophone bi-piste en nouvelles technologies : cette innovation a amené à l'époque les enseignants français d'anglais et de FLE à abandonner les activités de repérage, conceptualisation et application grammaticales, qu'ils ont heureusement rétablies par la suite. Le même phénomène s'est reproduit quelques années plus tard avec les premières applications de l'informatique à l'enseignement des langues – « l'enseignement assisté par ordinateur, EAO » –, qui ont amené à nouveau certains enseignants à privilégier les seuls exercices mécaniques de grammaire aux dépens d'une première approche réflexive.

L'application de l'APC et de la pédagogie de l'intégration à la DLC fournit un nouvel exemple historique de régression didactique. Il entraîne une exclusivité en termes de modèle cognitif au constructivisme dans ses différentes variantes. Dans le *Référentiel général des programmes* publié en 2009 en Algérie, par exemple, on peut lire :

> *La nouvelle vision de l'évaluation doit être cohérente avec l'esprit des nouveaux programmes, produit de l'évolution universelle des sciences de l'éducation et des techniques, qui fait appel à des approches théoriques telles que le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme.* (2009c, p. 46 ; voir aussi 2009a, p. 26, et 2009b, p. 4)

Or, en ce qui concerne au moins l'enseignement-apprentissage des langues, le (socio)constructivisme ne peut être que l'un des modèles cognitifs auxquels l'enseignant de langues doit pouvoir recourir pour gérer la complexité des profils et stratégies d'apprentissage. Les élèves n'apprennent pas seulement la langue en la déconstruisant et en la reconstruisant ; ils l'apprennent aussi en écoutant les explications de l'enseignant, en écoutant parler l'enseignant et les autres élèves, en répondant aux questions de l'enseignant et en suivant ses consignes, en faisant des exercices, en communiquant avec les autres élèves, enfin en réalisant en langue étrangère des tâches et des projets avec les autres : toutes ces activités nécessaires correspondent à des modèles cognitifs différents voire opposés, mais complémentaires (voir PUREN C. 016 et 017).[27]

Conclusion

Pour reprendre les idées et les concepts de l'APC en les appliquant non plus à la situation d'apprentissage scolaire, mais à la situation de recherche universitaire, on peut dire que le couplage entre la pédagogie de l'intégration et la didactique du français génère une « situation-problème » provoquant entre les spécialistes des deux disciplines, comme on l'aura aisément constaté à la lecture de cet article, un fort « conflit socio-cognitif » dont la résolution demanderait à dépasser un « obstacle

épistémologique » de taille, celui de la différence entre les cadres conceptuels de chacune d'entre elles… Le seul ouvrage à ma connaissance qui confronte sérieusement l'APC et la DLC, celui de Jean-Jacques RICHER, s'intitule *La didactique des langues interrogée par les compétences* (2012). J'ai voulu montrer ici qu'à l'inverse, les compétences telles que les mettent en œuvre l'APC et la pédagogie de l'intégration doivent impérativement être interrogées par la didactique des langues.

Ce conflit interdisciplinaire, malheureusement, ne peut se régler, ou du moins se gérer, que sur le terrain des idées. L'avantage – si l'on peut dire – de la pédagogie, c'est que ce n'est pas une discipline scolaire, et que ses propositions, même mises en œuvre sur le terrain des pratiques de classe, ne sont jamais directement confrontées, comme le sont celles de la DLC, aux résultats des évaluations nationales et internationales : il n'y a pas et il n'y aura jamais d'enquête PISA sur la pédagogie… L'évaluation de l'efficacité pratique de ses idées ne pourrait donc se faire, en tout état de cause, que très indirectement, par l'intermédiaire des résultats obtenus dans les différentes disciplines appliquant ses principes, ce qui met objectivement les pédagogues « en situation d'irresponsabilité », au sens où l'on entend cette formule en Droit. Cela ne condamne certes pas les pédagogues au silence, mais devrait les inciter à plus de prudence, de modestie, et surtout d'attention aux contraintes, spécificités et cultures disciplinaires.

On est bien obligé de constater que l'exclusivité réservée à la pédagogie de l'intégration comme instrument de rénovation de l'enseignement des langues en Algérie depuis le début des années 2000 a eu comme effet de maintenir ce pays à l'écart des évolutions internationales de la DLC en général, et en particulier de la didactique du FLE : non seulement l'enseignement scolaire du français n'a pas rattrapé son retard en ce qui concerne la prise en compte effective des principes de l'approche communicative, malgré les orientations données en ce sens par les textes officiels[28], mais cet enseignement ne s'est confronté, depuis la publication du *CECRL* en 2001, ni aux méthodologies plurilingues[29], ni à la perspective actionnelle.[30] Il est temps sans doute, dans ce pays comme dans d'autres pays africains, de corriger un déséquilibre dont on a vu ici les effets négatifs, en construisant les réformes éducatives un peu moins sur les principes abstraits de la pédagogie générale, et un peu plus sur les exigences concrètes des didactiques disciplinaires.

Bibliographie

AMAR MEZIANE Ouardia Ait. 2014. « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences », http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf (dernière consultation 01/01/2018).

BERKAINE Mohammed Saïd. 2015. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse doctorale, Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2 T., 884 p. + 1 T. Annexes 362 p. Le Tome 1, qui traite en particulier de la problématique de la

contextualisation et opérationnalisation de l'APC en Algérie, est disponible en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/064/ (dernière consultation 02/01/2018).

CNP. 2005. Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), *Français 1ère année secondaire*, janvier, 32 p., www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/1-Ø³-Ù□Ø±Ù□Ø³Ù□Ø©-Ø§Ù□Ù□ØºÙ□Ù□Ø©.pdf (dernière consultation 14/01/2018).

– 2009a. Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, 81 p.

– 2009b. Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), *Argumentaire pour la réécriture des programmes*, 13 p.

– 2009c. Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale (Algérie), *Référentiel général des programmes*, 52 p.

DE KETELE Jean-Marie. 2000. « En guise de synthèse : convergences autour des compétences », pp. 187-191 in : BOSMAN, C., GERARD, F-M., ROEGIERS, X. (éds.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, 202 p.

LAUWERIER Thibaut, AKKARI Abdeljalil. 2013. « Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique ? Constats et controverses »,

http://www.rocare.org/jera/n5/lauwerier-jera5.pdf(dernière consultation 02/01/2018).

MARADAN Olivier. 2005. « Passages obligés sur le chemin d'un curriculum national défini par les compétences », pp. 91-106 *in* : MEN-UNESCO 2005.

MEN-UNESCO. 2005. Ministère [algérien] de l'Éducation national-UNESCO. *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation.* Rabat : Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, août 2005. Impr. Alger : ONPS, Office national des publications scolaires, 238 p.

OCDE. 2012. (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012. Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières.* PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), Paris : Éditions OCDE, 2013, 280 p. www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Cadre%20d'%C3%A9valuation%20PISA%202012%20e-book_FR.pdf (dernière consultation 03/01/2018).

ONPS. 2005. (Office National des Publications Scolaires, Alger), *Manuel de français de première année secondaire*, DJILALI Keltoum, BOULTIF Amel, LEFSIH Allel, 1e éd. 2005, rééd. 2016-2017 conformément à l'arrêté ministériel n°38 26/11/2009, 192 p.

ONPS. 2005 ? [s.d.]. (Office National des Publications Scolaire, Alger) *Français. Première année secondaire Lettres. Guide du professeur*. DJILALI Keltoum, 71 p.

PUREN Christian. 009. « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

– 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures »,www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

– 017. « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" »,

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

–050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

– 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.– 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

– 1994a. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* 2e éd. électronique, octobre 2013, 139 p. [1e éd. Paris : Nathan-CLE international, 1994, 217 p.], www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.

– 1997d. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes* n° 2/1997. Paris : APLV, pp. 8-14. Postface de septembre 2008. www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842 et www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/.

– 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.

– 2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.

– 2011b « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.

– 2011c. « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/.

– 2013k. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? »*Le Français dans le monde*, « Recherches et applications »n° 54, juillet 2013. Paris : CLE international, pp. 122-130. Version longue en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/.

– 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

– 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.

– 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants" ». Document n° 3 : « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/.

– 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.

– 2016g. « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/.

– 2016h. « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.

– 2017c. « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/.

– DLC4. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 4 : « La perspective didactique 2/4 : Objectifs et environnements », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/.

RICHER Jean-Jacques. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications, 194 p.

ROEGIERS Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, 304 p.

– 2006a. « L'APC dans le système éducatif algérien », pp. 51-84 *in : La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation-UNESCO, Alger : Ministère de l'Éducation nationale.

– 2006b. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, mars 2006, 53 p.

SAYAH Antoine. 2005. (Professeur à la Faculté de pédagogie de l'Université Libanaise)« La langue arabe : un enjeu linguistique et culturel », pp. 79-87 *in* : MEN-UNESCO 2005.

TARDIF Jacques 2006.L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal [Québec] : Chenelière Éducation, 2006, 363 p.

Notes

[1] Le Tome 1 de cette thèse est disponible en ligne : voir bibliographie finale.

[2] Pour une brève synthèse sur la PPO, voir MARADAN O. 2005, pp. 144-146.

[3] Cf. cette affirmation d'un universitaire algérien : « À notre avis, dans le contexte algérien, seule une pleine mise en œuvre de l'APC avec une notion de compétence qui s'inspire pleinement de la compétence développée dans le *Cadre* [*CECRL*] et le monde du travail permettra à l'APC d'échapper alors à ses dérives. » (AMAR MEZIANE Ouardia Ait 2014, p. 152)

[4] Autant le premier type de critique paraît difficilement contestable (quelle que soit la conclusion que l'on en tire), tellement il fait l'unanimité des chercheurs et acteurs de terrain, autant les deux autres types de critique me paraissent discutables : voir PUREN C. 2016g, pp. 38-42.

[5] Voir la reproduction de la « carte conceptuelle du concept de compétence » de cette page 16, avec mes commentaires, dans PUREN C. 2016g, pp. 48-49.

[6] C'est pourquoi je l'ai retenue pour ma part. Voir note précédente.

[7] Y sont ajoutés souvent – c'est le cas dans les écrits de J.-M. De Ketele et de X. Roegiers, chez les auteurs du *CECRL* comme chez ceux de la CNP 2009 – des « savoir-être ». Dans mon ouvrage de 2016(h) cité à la note ci-dessus, je propose de substituer à cette notion très critiquable et critiquée celle de « savoir-y-faire », utilisée par certains auteurs, dont Guy Le Boterf, mais de façon ponctuelle. Elle me paraît en effet adaptée à la fois à ce qu'entend par là J. Tardif dans son ouvrage de 2006, à savoir des « attitudes », des « valeurs » et des « schèmes d'action » (voir schéma p. 16 reproduit dans PUREN 2016g p. 48), et à la perspective actionnelle. Le savoir-**y-faire**, c'est le savoir-**faire en situation**, c'est-à-dire l'équivalent pour la situation d'action de ce qu'est pour la situation de communication la composante socioculturelle de la compétence communicative (voir PUREN 2016g chap. 3.2.3.3 pp. 52-54 et chap. 3.2.4.4 pp. 67-70). La notion de « savoir-y-faire » ainsi conçue, limitée aux attitudes et comportements, c'est-à-dire aux seules manières de faire observables et évaluables tant d'un point de vue technique que d'un point de vue éthique, permettrait de faire un peu le tri et de mettre un peu de cohérence dans les diverses notions que les auteurs

des *Cadres d'évaluation et d'analyse* des différentes enquêtes PISA ajoutent parfois aux savoirs et savoir-faire sans jamais utiliser la notion de « savoir-être », à savoir les « attitudes, intérêts, habitudes, comportements » (PISA 2009, p. 22), les « valeurs, motivations et attitudes » (PISA 2009, p. 118 et PISA 2012, p. 104 et pp. 130-131), les « attitudes » (PISA 2015, p. 19).

[8] On voit malgré tout au début de cette citation que la CNP admet une intégration purement intradisciplinaire ; elle y est obligée par réalisme, l'expérience ayant déjà montré à l'époque les difficultés souvent insurmontables auxquelles se heurte sur le terrain la réalisation de projets interdisciplinaires.

[9] On notera combien les définitions en extension (par énumération des composantes) de la notion de « compétence » tendent à ressembler à un poème à la Prévert lorsque les auteurs ne disposent pas, à côtés de « savoirs » et « savoir-faire », d'un concept qui soit à la fois assez générique et assez limitatif.

[10] On retrouve une occurrence de la notion de « compétence globale » dans le *Cadre d'évaluation et d'analyse* de PISA 2009 (p. 118) et une autre dans PISA 2012 (p. 104), où elles se réfèrent à la « culture scientifique ». Celle-ci y est définie de manière standard, c'est-à-dire comme intégrant « des savoirs et savoir-faire », ainsi que « la capacité de mobiliser des ressources cognitives et non cognitives » (OCDE 2012, p. 104). L'enquête PISA visant les élèves de 15 ans, ce sont donc là toutes les années précédentes de l'apprentissage scolaire qui sont prises en compte.

[11] C'est la thèse que j'ai déjà développée dans un article publié sur mon site en 2016 (PUREN 2016h).

[12] Sur cette série d'exercices différents, qui constitue historiquement la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire », mais qui vaut aussi pour le lexique et la graphie-phonie, voir PUREN 009.

[13] Ce sera donc une unité didactique de seulement 6 heures, si l'enseignement par exemple n'est que de deux heures par semaine.

[14] Un seul point de grammaire par unité didactique, ou un seul centre d'intérêt lexical, ou un seul document-support, ou une seule situation de communication, ou une seule tâche finale, comme cela a été fait successivement au cours de l'histoire de la DLC (cf. PUREN 2004c).

[15] En reprenant le vocabulaire du document support dans les exercices de lexique, de grammaire et de graphie-phonie, par exemple, ou en combinant compréhension de l'oral (celle des questions de l'enseignant), compréhension de l'écrit (celle du document support), expression orale (celle des réponses des élèves) dans le travail collectif en classe et expression écrite (dans une petite production des élèves en reprise ou en prolongement du texte, par exemple).

[16] Les élèves ont 15 ans, et ils passeront le baccalauréat deux ans plus tard. La classe de 1e AS équivaut donc à la classe de seconde dans le système scolaire français. Il est précisé dans le *Guide du professeur* de ce manuel qu'il a été conçu « pour les apprenants ayant eu un cursus de quatre ans dans le cycle précédent. »

[17] Dans les manuels de FLE actuellement édités en France, ces situations de réemploi vont de la tâche communicative de l'approche communicative au mini-projet de la perspective actionnelle : voir PUREN 050, où ce continuum est illustré par des exemples tirés d'unités didactiques de manuels.

[18] Pour le tronc commun Science et Technologie, la phase de travail sur l'interview dure en effet une semaine de plus (5 semaines).

[19] Sur ces deux logiques différentes (et les trois autres possibles), voir PUREN 066. Dans le *Guide du professeur* de ce manuel, pp. 13-15, le travail sur les textes est présenté comme relevant de la « lecture analytique », laquelle est un des modes de lecture en logique document, élaboré à l'origine en France dans les années 80 sous le nom de « lecture méthodique » pour l'enseignement scolaire du français langue maternelle.

[20] Cette affirmation est partiellement fausse : comme on l'a vu plus haut, pendant ces dernières décennies la didactique des mathématiques a plus influencé les sciences de l'éducation, que l'inverse.

[21] Sur les différents autres types d'applicationnisme qui ont sévi et sévissent encore dans la recherche en DLC – méthodologique, technologique et théorique –, voir PUREN C. 2015a, p. 10.

[22] Ces exercices ne peuvent pas être liés aux pages correspondantes citées, étant donné le contenu de celles-ci, pas plus que la « production d'une interview », en-dessous dans la même colonne. Il est difficile de les interpréter correctement ici, sans les précisions nécessaires que l'inspecteur devait dans doute donner aux enseignants.

[23] Ce sont en effet deux méthodologies opposées, mais complémentaires, voir PUREN 2014a. Plus généralement sur la perspective actionnelle, voir PUREN 2011c.

[24] Voir une courte présentation de ces pédagogues et de cette pédagogie du projet dans PUREN 2017c.

[25] Sur les EPI, voir PUREN C. 2017c.

[26] Sur la distinction importante à faire entre innovation et changement, voir PUREN C. 2016d.

[27] On peut lire dans le volume II des *Résultats du PISA 2015*, consacré à l'enseignement-apprentissage des sciences : « Aussi surprenant que cela puisse paraître, il n'existe aucun système d'éducation dans lequel les élèves ayant déclaré être

fréquemment exposés à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation (qui leur demande d'effectuer des expériences ou des travaux pratiques) obtiennent un score plus élevé en sciences » (p. 40). Pour ma part, ce résultat ne me surprend pas, si je le transpose dans l'enseignement-apprentissage des langues : de nombreuses activités de réflexion métalinguistique à partir de manipulations d'énoncés n'y garantiraient certainement pas de meilleures compétences d'usage en langue que de nombreuses activités communicatives.

[28] Voir par exemple le programme officiel pour la 1ère année secondaire (CNP 2005).

[29] Il ne s'agit pas seulement de « l'approche intégrée » permettant des « transferts » de « modes d'apprentissage » prônée par les auteurs de la CNP (2009c, p. 7 : on parle aussi de « didactique intégrée »), mais d'une formation en classe à la gestion concrète des situations de multilinguisme telles qu'on peut les rencontrer dans la société algérienne.

[30] Pour une présentation synoptique de toutes les orientations didactiques actuellement disponibles, qu'il faut toutes prendre en compte dans la réflexion sur les curricula de langues, voir PUREN C. 016 et 017.