

**Perspective actionnelle et plurilinguisme.
Pour un traitement didactique et non sociolinguistique
du plurilinguisme scolaire au Maghreb**

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale.....	2
1. Critique de l'approche sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb	3
Introduction du chapitre 1	3
1.1. Un usage idéologique du concept d'idéologie	5
1.2. « Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante »	6
Introduction du chapitre 1.2.....	6
1.2.1. Un système totalisant.....	7
1.2.2. Un système fermé	7
Conclusion du chapitre 1.2.....	10
1.3. La « transposition didactique »	11
Introduction du chapitre 1.3.....	11
1.3.1. Critique du point de vue de l'épistémologie de la didactique des langues-cultures.	11
1.3.2. Critique du point de vue de la philosophie de l'éducation	12
Conclusion du chapitre 1.3.....	13
1.4. La posture d'expertise	13
1.5. Les « orientations didactiques centrées sur les pluralités sociolinguistiques situées » ..	14
Conclusion du chapitre 1.....	15
2. Perspective actionnelle et plurilinguisme.....	16
Introduction du chapitre 2	16
2.1. Usages pré-actionnels du plurilinguisme en classe de langue	17
2.2. Plurilinguisme dans la société extérieure et dans la société-classe	18
2.3. Formation d'un acteur social et plurilinguisme dans un environnement multilingue	18
2.4. Projet pédagogique et plurilinguisme	19
2.5. « Logique documentation » et recours à la pluralité langagière en classe de langue....	20
2.6. Le statut didactique de la L2 en perspective actionnelle : une langue « contractuelle »	21
Conclusion du chapitre 2.....	22
Conclusion générale : propositions pour des pluralités sociolinguistiques centrées sur les orientations didactiques situées.....	24
Annexe : Fonctions de la traduction I1 ↔ I2 en didactique des langues-cultures.....	25
Bibliographie.....	27

Sigles régulièrement utilisés dans cet article

- *CECRL* : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, éd. Didier, 2001), « COE 2001 » en bibliographie
- COE : Conseil de l'Europe
- L1 : Langue source ; le dialectal ou le tamazight dans une classe d'arabe (littéral) au Maghreb, par exemple.
- L2 : Langue cible ; l'arabe littéral dans l'exemple ci-dessus.

Abréviations

Les expressions « l'article 2014 » ou « les auteurs 2014 » désigneront par commodité l'article ou les trois auteurs de l'article BLANCHET *et al.* 2014 (voir bibliographie).

Introduction générale

Le choix du thème de cet article, à savoir la relation entre la perspective actionnelle et le plurilinguisme telle qu'on peut la penser dans les systèmes scolaires du Maghreb, visait à l'origine à répondre à la demande des coordonnateurs d'un ouvrage collectif à paraître au Maroc. La perspective actionnelle, que j'ai contribué à élaborer en tant que didacticien des langues depuis la publication du *CECRL* en 2001 (COE 2001), est à mon avis une orientation didactique indispensable pour faire face aux enjeux de cet enseignement-apprentissage dans les années à venir, et je me suis donc donné comme projet d'écriture l'analyse et la présentation de ce que cette perspective actionnelle pouvait apporter à la prise en compte et plus encore à l'exploitation de ce plurilinguisme en classe, au service de l'enseignement-apprentissage des langues. Pour des raisons de compétence et d'expérience personnelles, j'ai élargi le thème de cet ouvrage au Maghreb et à toutes les langues enseignées, en prenant, quand cela était utile, l'exemple de ma participation, depuis quelques années, à la réflexion sur l'élaboration de la réforme en cours de l'enseignement des langues nationales et étrangères dans le système scolaire algérien.

De même que le plurilinguisme social ne désigne pas seulement la coexistence de diverses langues, variantes et variations de langues dans la société (cela correspond au « multi-linguisme »), mais un système où, comme l'écrivent les auteurs du *CECRL* (COE 2001, p. 11), « les langues sont en corrélation et interagissent » chez les locuteurs de manière positive au profit de leurs compétences de communication et d'action, je définirai ici le plurilinguisme scolaire comme le même système mis en œuvre par les élèves et l'enseignant au profit de leur communication en classe **et de leur action conjointe d'enseignement-apprentissage de la langue visée.**

Le cœur du débat, comme nous le verrons, porte sur la question de savoir :

- si on considère le plurilinguisme social comme un objectif en soi – on se donne alors comme objectif la revalorisation et la meilleure maîtrise du plurilinguisme social par les locuteurs incluant, dans le cas du Maghreb, le dialecte local de l'arabe, les variétés du tamazight et les variantes du « français maghrébin » –, ou
- si on le considère simplement, ainsi que le suggère ma définition ci-dessus du plurilinguisme scolaire, comme un moyen au service de l'enseignement-apprentissage de telle ou telle langue enseignée – ce qui constitue une forme que l'on peut légitimement estimer suffisante de revalorisation du plurilinguisme social.

C'est en tant que didacticien des langues-cultures, et seulement à ce titre, que j'apporte ici ma contribution à ce débat. Au cours de la préparation de mon article, j'ai lu un certain nombre de textes proposant des modes de traitement du plurilinguisme au Maghreb dans l'enseignement-apprentissage : j'ai constaté que les sociolinguistes étaient presque les seuls à traiter le sujet, qu'ils le faisaient en général seulement ès qualités¹, et que leurs propositions m'apparaissaient aussi critiquables d'un point de vue politique qu'inadéquates d'un point de vue didactique et irréalistes du point de vue pratique. Il m'a semblé nécessaire d'en faire d'abord une critique raisonnée, et intéressant de présenter mes propres propositions en contre-point des leurs. J'ai pris comme corpus un seul article cosigné de trois sociolinguistes, mais j'explique, en introduction du chapitre 1, pourquoi je le considère comme représentatif de l'approche sociolinguistique du pluralisme linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues au Maghreb : les autres sociolinguistes qui ne partagent pas, ou pas entièrement, les positions et

¹ Le long article de trois sociolinguistes sur lesquels je baserai ici mon analyse critique des positions et propositions de cette discipline sur le pluralisme scolaire au Maghreb (cf. l'introduction du chapitre suivant) a été publié dans le numéro 175 de 2014 des *Études de linguistique appliquée*. En toute fin du texte initial où il présente les différentes contributions en affirmant ses propres positions, le coordonnateur du numéro, Bruno Garnier, écrit ceci : « Il faut repenser les modes de transmission des langues et la définition de la langue elle-même. Une telle entreprise suppose un travail de fond impliquant linguistes, sociolinguistes et équipes pédagogiques pluridisciplinaires, car le problème qu'il faut affronter est pédagogique : c'est l'insuffisance de la pédagogie, l'inadaptation de la didactique, la faible prise en compte de la particularité culturelle de élèves issus du Maghreb, sur l'une ou l'autre des rives de la Méditerranée. » (GARNIER 2014, p. 279). Ce passage mériterait d'être précédé du sous-titre suivant : « De l'art de parler de didactique sans parler des didacticiens »...

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

propositions de ces trois auteurs voudront bien me pardonner ce qu'à juste titre ils considéreront de ce fait comme des généralisations abusives.

1. Critique de l'approche sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb

Introduction du chapitre 1

Je vais m'appuyer, pour mon analyse « critique » (dans le sens universitaire du terme) de cette approche, sur un article du n° 175, juil.-sept. 2014 de la revue *ÉLA Études de Linguistique Appliquée*, coordonné par Bruno Garnier, dossier qui, précise-t-il dans sa présentation, est « issu d'un symposium qui s'est tenu à Rabat à l'occasion du 9^e congrès de l'AISFL [Association internationale des sociologues de langue française] », les 2-6 juillet 2012, intitulé « Penser l'incertain », dont il annonce ainsi l'objectif dans sa « Présentation » :

Il s'agissait de l'approche pluridisciplinaire d'un problème éducatif de grande importance pour l'avenir des sociétés des deux rives maghrébine et française de la Méditerranée : les conditions de scolarisation des enfants issus du Maghreb², au regard de la question des langues d'enseignement employées. (GARNIER 2014, p. 263)

Cet article est le suivant :

BLANCHET Philippe, CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle. 2014. « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb ». (voir BLANCHET *et al.* 2014 en bibliographie ; désormais « l'article 2014 » ou « les auteurs 2014 »³).

Le statut de cet article est un peu particulier par rapport aux autres, et il justifie, me semble-t-il, qu'on lui accorde une certaine représentativité dans le champ de la sociolinguistique française appliquée à la didactique des langues. Il s'agit en effet d'un texte collectif de trois auteurs connus et reconnus dans leur domaine, qui court sur 20 pages dont 6 pages d'une bibliographie digne d'une thèse (plus de 100 entrées), présentant un programme (cf. le sous-titre « pour de nouvelles perspectives sociodidactiques » avec des analyses, des prises de position et des propositions que les auteurs considèrent comme « transposables dans d'autres contextes » (p. 284) et qui amènent à définir, comme ils le précisent en toute fin de conclusion, une nouvelle « finalité éducative relevant d'un projet de société » (p. 297). J'ajoute qu'il a été publié dans une revue, *Études de linguistique appliquée*, qui avait encore conservé un peu de son ancien prestige dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Étant donné ses contenus et son ton, on peut raisonnablement considérer cet article, même si les auteurs n'utilisent pas ce terme, comme un « manifeste » de l'approche sociolinguistique qu'ils proposent pour l'enseignement-apprentissage des langues au Maghreb.

L'inconvénient de se baser sur un seul texte est le risque que l'on prend quant à sa représentativité – j'ai donc pris ce risque –, les deux avantages étant que l'on voit plus aisément la cohérence des positions et propositions, et que l'on peut en faire une analyse détaillée.

Je tiens à avertir mes lecteurs, avant de commencer la critique de cet article, que je ne mets en cause d'aucune manière et à aucun degré ni la compétence scientifique de ces collègues dans

² On retrouve dans le titre du numéro des *ÉLA* cette expression « élèves issus du Maghreb », qui me semble inadaptée parce qu'elle ne s'applique, à mon avis, ni aux élèves maghrébins scolarisés dans leur pays au Maghreb, ni à l'ensemble des élèves ELCO d'arabe (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine, en France), qui sont pour la plupart de familles d'origine maghrébine, mais nés en France. Les expressions courantes qui semblent avoir servi en l'occurrence de modèle, telles que « issu d'un milieu modeste » ou « issu d'une famille riche » supposent en effet que la personne ainsi qualifiée y soit née **et** en soit sortie.

³ Cet article est disponible en ligne mais payant (5 €), contrairement à la longue « Présentation » de Bruno Garnier, qui donne une idée de l'ensemble du numéro avec un résumé détaillé de chaque article : cf. GARNIER 2014 en bibliographie. On pourra aussi se faire une bonne idée des positions des trois auteurs en lisant l'article publié quelques années plus tôt par l'un d'eux et disponible en ligne : cf. BLANCHET 2010 en bibliographie.

leur domaine de spécialité, ni leur bonne connaissance des sociétés et systèmes scolaires du Maghreb, ni la pertinence de leurs descriptions et analyses sociolinguistiques, ni leur engagement sincère dans leur projet d'amélioration de l'apprentissage au service des élèves et de leur société. Il se trouve en outre que je partage personnellement autant les valeurs qu'ils défendent que le constat qu'ils font des mauvais résultats au Maghreb de l'enseignement public des langues en général et du français en particulier. Et même si les causes de cet échec sont plus variées et « systémiques » que la non prise en compte en classe du plurilinguisme social des élèves – il y a aussi, entre autres, l'environnement socioéconomique et socioculturel des élèves, les traditions didactiques, la formation des enseignants, les conditions d'enseignement, l'image du français,... –, il est certain que cette impasse sur les compétences plurilingues des élèves en classe de langue produit des effets négatifs, au moins dans les toutes premières années d'apprentissage.

Comme il est maintenant de bon usage au début de publications scientifiques engagées, je déclare n'avoir avec ces personnes ni conflit personnel, ni conflit d'intérêts – aucune attaque *ad hominem* (*nec ad mulierem...*), donc, dans mes intentions –, et j'explicité ci-dessous sur quoi je fonde mes prétentions à critiquer leurs positions et propositions :

- sur mon expérience d'expertise didactique au Maghreb, principalement mon travail actuel, commencé depuis maintenant trois ans de manière intensive (chaque année à raison de 4 à 6 semaines entières espacées dans le temps) avec des conseillers ministériels, des inspecteurs et des professeurs d'université, sur une réforme globale de l'enseignement des langues nationales et étrangères en Algérie⁴ ; or c'est le Maghreb qui est pris comme sujet d'étude dans l'article 2014, comme d'ailleurs au symposium de Rabat des 2-6 juillet 2012 dont cet article est issu ;
- sur mon élaboration depuis plus de vingt ans, dans le cadre de ma spécialité, d'une « didactique complexe des langues-cultures » ; or ces trois auteurs déclarent au début de leur article inscrire leur étude « dans l'épistémologie de la pensée complexe »⁵ ;
- sur mon expérience de didacticien des langues-cultures dans les domaines de la recherche, de l'expertise internationale, de la formation et de l'élaboration de manuels ; or les trois auteurs 2014 terminent leur article par un ensemble de propositions didactiques ;
- enfin, *last but not least*, sur plusieurs travaux critiques de Bruno Maurer, en particulier sur son ouvrage de 2011 *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (MAURER 2011)⁶, dont je partage entièrement les analyses critiques, comme je l'ai indiqué dans le compte-rendu que j'ai publié de cet ouvrage sur mon site (PUREN 2012a). Bruno Maurer peut se prévaloir d'une longue expérience de terrain en Afrique, et il en outre l'un des rares collègues à se déclarer à la fois sociolinguiste **et didacticien** des langues : les compétences qu'il peut afficher dans les deux disciplines donnent par conséquent un poids particulier à ses critiques visant les positions et propositions des sociolinguistes promouvant l'éducation plurilingue et pluriculturelle en lieu et place de l'enseignement-apprentissage des langues.

Ce que je critique dans l'article collectif des trois auteurs 2014 – et j'annonce ainsi les différents chapitres de cette première partie de mon article –, ce sont : (1.1) l'usage idéologique qu'ils font du concept d'idéologie, (1.2) leur idéologie du plurilinguisme, (1.3) leur démarche d'intervention, à savoir la « transposition didactique », (1.4) leur posture d'expertise, et enfin (1.5) leurs propositions didactiques. Ces cinq aspects sont étroitement reliés les uns aux autres

⁴ J'ai publié récemment trois articles sur l'enseignement des langues en Algérie : PUREN 2016h, 2018e, 2018f. Ce dernier propose une démarche et des outils de réflexion sur un des enjeux de la réforme en cours, à savoir l'élaboration d'un modèle adéquat d'approche communicative.

⁵ Mon *Essai sur l'éclectisme*, qui contenait un chapitre entier sur l'épistémologie complexe d'Edgar Morin (auquel les auteurs 2014 font sans doute ainsi allusion : ils ne donnent pas de références bibliographiques), a été publié en 1994, à une époque où régnait encore sans grand partage, chez les didacticiens de FLE et spécialistes des « sciences contributives », la pensée unique de l'approche communicative-interculturelle.

⁶ À défaut d'un accès à cet ouvrage, qui n'est pas disponible en ligne, les lecteurs pourront lire les 8 pages très denses d'un résumé fidèle de ses critiques dans son article « Impasses de la didactique du plurilinguisme » (MAURER 2015).

de manière récursive⁷, ce qui fait d'ailleurs la grande cohérence de leur texte : ce n'est assurément pas sur ce point que je pourrais les critiquer. Je signalerai au passage quelques liens entre ces différents aspects, mais bien d'autres existent, que mes lecteurs pourront établir eux-mêmes.

1.1. Un usage idéologique du concept d'idéologie

Les auteurs recourent fréquemment à l'accusation d' « idéologie » : la deuxième partie de leur article porte sur « les tendances hégémoniques des idéologies linguistiques francophones et maghrébines et leurs effets en termes d'insécurité linguistique » (pp. 288 *sqq.*), et ils y dénoncent de manière répétée « l'idéologie hégémonique glottophobe, monolingue et mononormative » dont l'école française et l'école maghrébine seraient des lieux privilégiés de reproduction (pp. 289, 290, 295).

Si « mononormative » s'applique effectivement à l'enseignement de l'arabe et du français dans les systèmes scolaires maghrébins, dans lesquels les variantes locales de ces langues ne sont pas prises en considération, je ne vois pas comment on peut accuser ces systèmes scolaires d'idéologie « monolingue », alors que l'enseignement du français y est obligatoire très tôt dans le cursus scolaire à côté de l'arabe. La France, quant à elle, est à ma connaissance le pays d'Europe où le plus grand pourcentage d'élèves apprennent obligatoirement deux langues vivantes en plus de la langue nationale.

Je ne vois pas non plus comment on peut accuser les enseignants maghrébins et français de « glottophobie », du moins si l'on entend ce dernier concept, ainsi que le voudrait son étymologie, comme « la peur des langues », ou à *la limite*, « le rejet des langues », à condition de sous-entendre alors « ... des langues autres que la sienne ». À *la limite*, parce que par exemple l'arachnophobie n'est pas la peur des araignées autres que celle que l'on élèverait chez soi dans un bocal sur la table de son salon, ni la peur de certaines variantes d'araignées, mais la peur de *toutes* les araignées⁸. Or le rejet des autres langues s'accompagne d'une survalorisation de la sienne – il en est même un instrument. Entendre ce curieux néologisme de « glottophobie », à l'instar des auteurs, comme qualifiant une discrimination sociale par rejet des variantes et variations sociolinguistiques d'une langue enseignée (« discrimination sociale que nous appelons glottophobie », p. 289), dépasse en revanche pour moi largement la limite⁹. L'hypothèse la plus probable, en effet, est que la plupart des enseignants ne rejettent pas ces variantes et variations en elles-mêmes, mais seulement dans l'enseignement et pour des raisons d'apprentissage ; et même si l'on considère non valables ces raisons, cela ne permet pas de les accuser de « glottophobie ». Rares sont à mon avis ceux qui partagent la position extrémiste de la collègue citée à la même page 289 par les auteurs pour appuyer leur dénonciation, qui considère que « pour des raisons tant pratiques que didactiques, sociales et même idéologiques, c'est bien le français standard qu'il faut enseigner à l'école ». La fin de cette citation est soulignée par les auteurs : en ce qui me concerne, c'est « pour des raisons [...] idéologiques » que j'aurais seulement souligné, parce que c'est cela qui rend l'énoncé discutable, et il l'est tout autant si on y remplace « c'est bien le français standard qu'il faut enseigner à l'école » par « ce sont les variations du français maghrébin qu'il faut enseigner à l'école ».

Pour filer une dernière fois la métaphore arachnéenne, on peut tout à fait aimer les araignées dans son jardin au centre de leurs splendides toiles toutes décorées de rosée matinale, mais ne pas les vouloir pendues aux branches du luminaire de son salon au-dessus de son assiette. Il est probable que certains enseignants qui refusent les variations du français en classe de français non seulement les apprécient dans la société, chez des amis ou à la télévision, mais les utilisent eux-mêmes dans leur vie quotidienne parce qu'ils les considèrent alors tout aussi utiles pour la

⁷ « L'idée de boucle récursive est plus complexe et riche que celle de boucle rétroactive [...] : c'est un processus où les effets ou produits sont en même temps causeurs et producteurs dans le processus lui-même, et où les états finaux sont nécessaires à la génération des états initiaux. » (MORIN 1986, p. 101)

⁸ La *glottodidattica*, en italien, c'est la didactique *des* langues.

⁹ Je passe sur l'erreur logique de la formulation : la glottophobie, en tout état de cause, ne peut « être » une discrimination sociale, mais en être la cause.

communication que légitimes. Or je fais personnellement l'hypothèse que cette conception est de loin la plus fréquente chez les enseignants qui pensent :

- (1) que leur devoir d'éduquer leurs élèves implique en priorité de les entraîner à gérer les situations d'expression orale et écrite dans lesquelles l'usage de variations sociolinguistiques de leur milieu d'origine peut les desservir socialement ou professionnellement, et
- (2) que l'enseignement de la grammaire standard du français est déjà suffisamment difficile pour ne pas introduire une grammaire des variations sociolinguistiques de cette langue, grammaire qui à ma connaissance n'existe pas, et qui serait de toutes manières d'une complexité didactiquement ingérable.

C'est cette conception, en définitive, et non celle des auteurs 2014, que l'on peut considérer comme un véritable pluralisme linguistique, qui tient compte de la pluralité des situations de communication et d'action avec leurs normes sociales, leurs contraintes et leurs enjeux particuliers en termes d'usages des différentes langues avec leurs variétés et variantes.

Bref, je ne vois pas personnellement, pour décrire, analyser ou interpréter la conception ainsi résumée de ces enseignants, quelle est la pertinence scientifique d'un concept tel que celui de « glottophobie », élevé qui plus est au rang d'une idéologie : elle ne m'apparaît pas autrement que comme la version... *idéologique* d'un procès d'intention généralisé. Les accusations d'idéologie, lorsqu'elles sont accompagnées comme dans cet article d'une dénonciation d'effets recherchés de discrimination sociale, sont suffisamment graves pour devoir être maniées avec la plus grande prudence et la plus grande rigueur logique et conceptuelle.

Pour conclure le paragraphe ci-dessus et ce chapitre, il me semble que dans cet article 2014, à partir de leur positionnement exclusivement sociolinguistique, ces auteurs sont eux-mêmes victimes – pour reprendre la bonne définition de l'idéologie qu'ils donnent en page 288 – des effets négatifs de leur « système total et clos d'idées *a priori* tendant à répondre à tout, qui appelle une conviction collective totale ». Bref, il y a dans cet article un biais idéologique original, celui d'un usage idéologique du concept d'idéologie.

1.2. « Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante »

Introduction du chapitre 1.2

L'expression que j'utilise comme titre de chapitre 1.1.2 est reprise du sous-titre de l'ouvrage de 2012 de Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. J'écris à son propos, dans le compte-rendu que j'ai publié sur mon site (PUREN 2012a) :

L'auteur de l'ouvrage y développe, avec de solides arguments et des citations très éclairantes, une critique en règle de l'orientation actuelle du Conseil de l'Europe – déjà présente dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, mais qui s'est renforcée depuis –, celle d'un enseignement-apprentissage des langues instrumentalisé au service exclusif d'une « éducation plurilingue et interculturelle ». (p. 1)¹⁰

Les lecteurs ne seront pas surpris que cette instrumentalisation renforcée, que je retrouve dans l'article de 2014, est la plus forte critique que je puisse formuler à son encontre depuis ma spécialité, la didactique des langues, puisque cette discipline a précisément pour objet le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture. Ses auteurs se situent explicitement dans cette orientation lorsqu'ils font référence, page 286, aux « pratiques plurilingues et à la didactisation effective de ces compétences plurilingues [qui] sont au cœur du référentiel pour l'enseignement-apprentissage des langues aujourd'hui le plus largement adopté au monde, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* »¹¹. Ce sont les

¹⁰ La critique des critiques de B. Maurer par Gilles Forlot ne m'a pas du tout convaincu, mais les lecteurs pourront consulter son article (FORLOT 2012), disponible en ligne, pour en juger eux-mêmes.

¹¹ Pour les lecteurs qui pourraient mal comprendre (?) cette citation, je signale que ce qui a été « largement adopté au monde », c'est seulement la partie « référentiel de niveaux de compétences » du CECRL, référentiel qui est strictement monolingue et ne prend aucunement en considération les compétences

sociolinguistes qui avaient fortement contribué eux-mêmes à impulser à l'époque de l'élaboration du CECRL cette idée de « compétence plurilingue », et les lecteurs n'ont donc pas non plus à être surpris qu'ils la reprennent ensuite à leur compte.

B. Maurer parle à juste titre d' « idéologie » à propos du statut accordé au plurilinguisme par les experts de la Division des politiques linguistiques du COE. On y trouve effectivement deux grandes caractéristiques de l'idéologie, qui est, pour reprendre la définition donnée par les auteurs 2014 eux-mêmes, un système *totalisant* – ses idées sont supposées couvrir toute la réalité de ce qu'il s'est donné comme domaine, fournir tous les outils d'analyse de cette réalité et d'intervention sur cette réalité –, et *fermé* – ses idées sont dotées de forte cohérence interne, s'imposent à l'esprit comme certaines et indiscutables.

1.2.1. Un système totalisant

Dans le CECRL, la « compétence plurilingue » partageait encore le terrain avec la « compétence à communiquer langagièrement » héritée de l'approche communicative, et l'élaboration de la perspective actionnelle allait faire émerger postérieurement – pour me limiter aux compétences langagières – les compétences informationnelle et co-langagière¹². Depuis, le plurilinguisme a fini par occuper tout l'espace de la question langagière dans les publications du COE avec la notion unique d' « éducation plurilingue ». Sur le « Portail des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe » (www.coe.int/fr/web/language-policy/home), il est précisé que « les instruments d'analyse et d'intervention produits ainsi que les études et les documents de référence proposés ont pour fondement commun le respect et la prise en compte de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle. Nombre d'entre eux se concentrent sur le développement et les conditions de mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle ». Et la « plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle » (www.coe.int/lang-platform/fr) concerne toutes les langues et tous leurs statuts d'enseignement scolaire : « langues régionales, minoritaires et de la migration », « langues de scolarisation », « langues étrangères vivantes et classiques ».

On retrouve ce statut totalisant accordé au plurilinguisme chez les auteurs 2014 : la notion de « compétence » n'apparaît qu'accompagnée du qualificatif de « plurilingue » (pp. 295, 286, 293, 296) ; ils annoncent dans leur introduction préférer parler de « développement de ressources linguistiques plurielles dans un répertoire verbal » plutôt que « d'enseignement-apprentissage des langues », et ils remplacent l'expression « didactique des langues » par celle de « didactique de la pluralité linguistique » (cf., dans la conclusion de leur article, leurs propositions didactiques, p. 296, qui portent sur cette didactique des langues ainsi rebaptisée). Cette exclusivité du plurilinguisme en tant que seul objectif scolaire est justifiée à leur yeux par le plurilinguisme en tant que mode unique de pratique sociale langagière : ils jugent que l'école doit tenir compte « des pratiques sociales ordinaires et donc plurielles » (p. 296, je souligne). Enfin, ils estiment que « [l']ensemble de propositions pour des politiques linguistiques et éducatives » qu'ils avancent est valable « dans d'autres contextes » car, écrivent-ils, « nous pensons nos analyses et propositions transposables » (p. 284, je souligne).

1.2.2. Un système fermé

Deux des principales critiques de B. Maurer vis-à-vis des textes du COE, sont l' « ambiguïté [du statut] des rédacteurs : scientifiques, consultants ou conseillers ? » (p. 86), et l'absence de véritable débat scientifique sur leurs positions et propositions.

La première critique de B. Maurer ne s'applique pas aux auteurs 2014, qui affichent clairement leur statut de sociolinguistes, et publient leur article dans une revue scientifique. Concernant la seconde critique, je l'ai formulée moi aussi à plusieurs reprises dans mes conférences, articles ou billets de blog (par ex. 21/06/2012 et 2015f). Certes, les auteurs 2014 citent deux collègues

plurilingues. Il faut attendre février 2018 (après la publication de cet article de 2014, donc), pour voir proposer, dans un *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (COE 2018), deux échelles de compétences concernant la compétence plurilingue : « Compréhension plurilingue » (p. 168) et « Exploiter un répertoire plurilingue » (pp. 169-170). Ces deux référentiels ne vont pas sans susciter des critiques, réserves et interrogations, mais c'est là un autre sujet.

¹² Voir PUREN 052 puis PUREN 2009c.

favorables au maintien d'une norme linguistique en classe (M.A. Paveau, et C. Frey, pp. 289-290), mais ils n'entrent dans la discussion d'aucun de leurs arguments, l'idéologie « mononormative et glottophobe » invalidant sans doute *ipso facto* à leurs yeux toute leur argumentation¹³. Comme ils l'écrivent eux-mêmes : « Il ne s'agit donc pas ici de stigmatiser telle ou tel auteur-e, mais d'exemplifier une idéologique sous-jacente, y compris aux discours scientifiques » (p. 290, je souligne).

On dira peut-être, en termes familiers, que c'est là « de bonne guerre » (qui ne l'a pas fait ?...). En revanche, lorsque les auteurs de cet article de 2014 font appel, à l'appui de leurs positions, à (1) Bruno Maurer (précisément...) et (2) à Patrick Dahlet, ce qu'ils font alors me paraît autrement critiquable :

(1) Ils citent deux textes de Bruno Maurer, dont son rapport de recherche pour l'AUF de 2010 sur *Les langues de scolarisation en Afrique francophone* (disponible en ligne : voir MAURER 2010 en bibliographie).

Dans ce rapport, B. Maurer se déclare certes en faveur de l'introduction des langues africaines à l'école, mais comme on le voit ci-dessous dans les dernières lignes de sa conclusion, il appelle à la prudence et au réalisme, met l'accent sur la responsabilité de chaque pays dans la conception de la réforme, et met en garde contre ses possibles effets « dévastateurs » si toutes les conditions favorables ne sont pas réunies :

La pluralité des modes d'utilisation des langues nationales, qui apparaît à la lecture des rapports, fournit des voies pour que chaque pays fasse les choix qui lui appartiennent et se fixe des objectifs adaptés, atteignables, réalistes. En matière de réformes éducatives, la prudence est de mise, tant les effets peuvent être dévastateurs ; plus les réformes sont importantes, plus les esprits doivent être conquis, plus les capacités de pilotage du système doivent être effectives (appuis possibles chez les partenaires en planification, partage d'expérience, expertise, volonté politique, méthode, compétences, moyen). À l'heure où un consensus se dégage dans la communauté internationale pour l'usage des langues maternelles dans l'éducation, il serait sans doute contre-productif de précipiter le mouvement ou d'aller à marche forcée, de même que ne rien faire serait probablement une erreur. (p. 91)

Cette conclusion est très différente de celle des auteurs 2014, dont le ton est beaucoup plus assuré, et la démarche technocratique. Qu'on en juge par ces quelques passages :

L'approche sociodidactique mise en œuvre, du point de vue de la recherche, dans la synthèse précédente, permet une observation et une analyse de problématiques d'enseignement-apprentissage politiquement, socialement et sociolinguistiquement contextualisées. [...]

Cette approche et les analyses qu'elle permet nous conduisent à des repositionnements en termes d'interventions didactiques : définir les finalités éducatives, les objectifs d'apprentissage, les contenus, les modalités et critères d'évaluations, en termes de pluralité (ici, pour et par l'entrée « langues ») ; [...]

Cela permet de proposer des pratiques renouvelées d'enseignement des « langues », incluant notamment les relations que les élèves entretiennent avec ces langues et leurs pratiques sociolangagières (donc plus largement sociales) hors situations didactiques.

¹³ Dans le chapitre 2 de son article de 2010, intitulé « Réponses agacées à de faux prétextes » (*sic*), Ph. Blanchet reprend en revanche en détail les arguments des partisans d'un « enseignement mononormatif » et les discute point par point. Mais à mes yeux l'ensemble de son argumentation est vicié : comme je le soutiendrai plus avant, il faut distinguer, comme tout didacticien le fait spontanément, mais non Ph. Blanchet, entre l'enseignement et l'apprentissage et entre le moyen et l'objectif ; en l'occurrence, entre le plurilinguisme social comme moyen d'enseignement – les différentes langues, variantes et variations linguistiques sont alors intégrées dans les modes de communication et l'action en classe – et le plurilinguisme social comme objectif d'apprentissage. Le premier est utile et nécessaire, et sa mise en œuvre est aisée – même si, pour cette raison précisément, elle doit être soigneusement pensée et dosée –, le second relève de l'idéologie et du fantasme didactique.

Dans le contexte maghrébin, cela signifie : [...]. [Suit toute une série de propositions didactiques concrètes.]

Mais surtout, les auteurs de l'article 2014 ne font pas mention de l'ouvrage de 2011 de B. Maurer, où il dénonce le plurilinguisme comme « nouvelle idéologie dominante », et dans lequel il m'apparaît qu'une bonne partie de ses critiques s'appliquent pleinement à leurs positions et propositions. Il y attire en particulier l'attention sur le fait que les experts de la Division des politiques linguistiques du COE cherchent à « *imposer le plurilinguisme comme idéologie dominante et faire de l'éducation plurilingue et interculturelle un paradigme incontournable.* » (p. 61), et qu'ils justifient leurs positions scientifiques par la promotion des valeurs démocratiques.

L'un des auteurs de cet article 2014, Marielle Rispaïl, avait publié l'année précédente dans la revue *LIDIL* un compte-rendu de cet ouvrage de B. Maurer (voir RISPAIL 2013 en bibliographie, texte disponible en ligne), dans lequel elle écrit que si « la démarche est provocante », « elle est pourtant rigoureuse et documentée ». Elle relève avec une citation de B. Maurer que celui-ci espère par la publication son ouvrage « commencer à ouvrir le débat au sein de la communauté de chercheurs », estimant elle-même personnellement que « le consensus devrait faire peur ». Mais elle ne fait aucune analyse critique des critiques de B. Maurer, alors qu'elle avait pourtant là, avec ce compte-rendu, une occasion naturelle d'exposer le dissensus fondamental entre le plurilinguisme dénoncé comme une idéologie par l'auteur et le plurilinguisme qu'elle-même promeut avec les deux autres auteurs 2014 au rang de premier objectif de l'enseignement-apprentissage des langues.¹⁴

(2) Les auteurs 2014 citent également un article de Patrick Dahlet qui se trouve être lui-aussi disponible en ligne (voir DAHLET 2011 en bibliographie), dans lequel, effectivement, cet auteur constate que l'essentiel des pratiques linguistiques est fait de « mélanges, métissages, hybridations, alternances » de variétés différentes.

Mais d'une part cet auteur, comme le laisse déjà présager le titre de son article (« Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violence des pratiques ») s'inscrit très clairement et très fermement en faux contre l'idée que le plurilinguisme social serait un modèle de société à transposer dans l'éducation :

Certes c'est la demande de concorde plurilingue qui nous porte et à laquelle il faut faire confiance, mais assurément pas en la retenant au début et à la fin d'un cycle plurilingue attendu comme projet de société, au risque de méconnaître les retentissements des violences qui lui sont coextensives et sans la (dé)mesure desquelles il n'y a pas de mise en réseaux possible de consciences et de sociétés plurilingues. L'expérience plurilingue ne laisse que rarement les coudées, ou plutôt les langues franches, aux locuteurs qu'elle implique dans un face-à-face souvent angoissant et qui déstabilise, voire fait voler en éclats, des postures identitaires en elles-mêmes déjà fragilisées. (p. 45)

Les auteurs 2014 citent par ailleurs un article de D. de Robillard dans lequel il affirme que « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique »¹⁵. À quoi on peut ajouter que selon P. Dahlet, la pluralité des normes génère chez les locuteurs un taux maximal d'insécurité linguistique. On peut raisonnablement se demander, si l'expérience plurilingue sociale est généralement si angoissante et déstabilisante, quels seraient les effets de sa transposition à l'école, et si les systèmes scolaires actuels présentent toutes les garanties nécessaires à la réussite d'une opération aussi risquée que délicate, qui pourrait simplement aboutir à transposer à l'école l'insécurité linguistique déjà vécue par les élèves dans leur milieu social. L'école n'a pas pour seule fonction de préparer les élèves à la société, elle a aussi pour mission de les aider à

¹⁴ Dans mon article 2015f, intitulé précisément « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques », je déplore l'absence presque totale de tout débat scientifique entre chercheurs dans le domaine du FLE en France.

¹⁵ Je n'ai pas moi-même eu accès à cet article. Références données par les auteurs qui le citent : « Le concept d'insécurité linguistique : à la recherche d'un mode d'emploi », *Français régionaux et insécurité linguistique*, L'Harmattan-Université de la Réunion, Paris, 1996, pp. 55-76.

se construire dans un milieu protégé et sécurisé, de manière ensuite, en tant que citoyens, à améliorer leur société.

P. Dahlet, d'autre part, attire l'attention sur la dérive des « recherches visant à mieux comprendre le plurilinguisme et à améliorer les compétences et les dispositifs d'enseignement en ce sens » dans des termes qui correspondent clairement à la dénonciation d'un fonctionnement idéologique (voir le souligné) :

[...] force est de constater que [ces recherches] s'accompagnent d'une tendance à applaudir et à louer le plurilinguisme pour lui-même, comme si le contraire du monolinguisme, qui fait aujourd'hui l'unanimité contre lui dans la communauté politico-éducative (généralement sans trop de distinction, notons-le, des langues et lieux concernés), était nécessairement en soi un bien pour soi. (p. 48, je souligne)

Conclusion du chapitre 1.2

En définitive, alors qu'ils se réclament de l' « épistémologie de la pensée complexe », les auteurs 2014 proposent un système fermé et totalisant incompatible avec ses principes. Edgard Morin, dans deux ouvrages de 1986 et 1990(a) (cf. bibliographie finale, et PUREN 066), oppose ainsi le paradigme de simplification au paradigme de la complexité :

– Dans la « logique de rationalisation » du paradigme de simplification, on est certain de détenir la vérité et on cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).

– Dans la logique de la « rationalité ouverte » du paradigme de complexité, on est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).

La démarche des auteurs 2014 me semble bien relever du « paradigme copernicien », leur étoile unique, qui les éclaire et guide non seulement leurs analyses dans leur domaine, mais leurs propositions didactiques, étant la sociolinguistique.

Or si l'on aborde du point de vue de l'épistémologie complexe la question de la pluralité en général qui est posée dans le pluralisme linguistique, celle de l'unité doit aussi être posée :

La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité. [...] (MORIN 1999, p. 17)

Il faut concevoir l'unité du multiple, la multiplicité de l'un. L'éducation devra illustrer ce principe d'unité/diversité dans tous les domaines. (id., p. 28)

Il en est de même du pluralisme culturel :

Ceux qui voient la diversité des cultures tendent à minimiser ou occulter l'unité humaine, ceux qui voient l'unité humaine tendent à considérer comme secondaire la diversité des cultures. Il est au contraire approprié de concevoir une unité qui assure et favorise la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. (ibid.)

Entre unité et diversité, la tension est permanente : s'opposant à une représentation irénique d'une société plurilingue et pluriculturelle¹⁶, Ruth AMOSSY (2014) affirme ainsi que « la société pluraliste est par définition régie par le conflit et la confrontation des positions antagonistes » (p. 215).

J'ai présenté récemment une réflexion sur cet antagonisme structurel nécessaire entre unité et diversité dans une conférence intitulée « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité » (PUREN 2017e). Je conclus ainsi le diaporama correspondant en ligne, commenté par écrit :

¹⁶ B. Maurer donne un bon exemple de cette représentation idéalisée avec une citation de J.-C. Beacco selon lequel « une éducation visant des compétences pluriculturelles et plurilingues » permet de construire « un mode d'être linguistique serein et accueillant, tirant profit des plaisirs innombrables du plurilinguisme » (cité p. 71). Ce n'est pas du tout, comme nous l'avons vu plus haut, le constat que tire P. Dahlet de ses études de terrain sur la manière dont le plurilinguisme est le plus souvent vécu.

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

Contrairement à la pensée unique de la seule multiplicité positive – la diversité-pluralité –, il faut, dans tous les domaines de la didactique des langues-cultures, penser de manière complexe, ce qui implique de prendre en compte simultanément la diversité-pluralité et l'hétérogénéité au sein de la multiplicité, ainsi que la multiplicité et l'unité. (p. 30)

1.3. La « transposition didactique »

Introduction du chapitre 1.3

Les propositions des auteurs 2014 reposent sur « une approche didactique plurinormaliste¹⁷, qui prend véritablement en considération les pratiques linguistiques et culturelles des élèves » (Résumé, p. 284, je souligne), une « didactique de la pluralité linguistique qui ferait *une place – à nos yeux centrale – aux pratiques plurielles ordinaires nécessaires à la vie sociale et à l'ouverture interculturelle des apprenants* » (p. 296, je souligne). Ils proposent pour ce faire le concept de « transposition didactique ».

Ce concept, qui est donc au cœur de la conception de l'approche sociolinguistique proposée par les auteurs, n'est pas défini explicitement par eux – ils se contentent de renvoyer (p. 293) à toute une série d'articles cités en bibliographie –, mais on suppose malgré tout à la lecture de leur texte qu'ils partagent l'idée exprimée dans ces travaux « qui proposent de façon récurrente *une intégration effective des pratiques linguistiques des élèves dans les dispositifs didactiques et les pratiques pédagogiques* ». Si l'on ajoute à la partie soulignée par moi dans cet énoncé, pour éviter toute ambiguïté, « des pratiques linguistiques *sociales* des élèves », il définit sans doute ce qu'entendent les auteurs par « transposition didactique ».

Ce concept me semble pouvoir être soumis à deux critiques fondamentales, l'une épistémologique, l'autre philosophique.

1.3.1. Critique du point de vue de l'épistémologie de la didactique des langues-cultures

Le concept de « transposition didactique » vient de la didactique d'une « science exacte », celle des mathématiques¹⁸. Il correspond à l'idée que les « savoirs savants » des scientifiques doivent subir des transformations pour être enseignables dans les salles de classe. On se pose la question de savoir si ce sens n'est pas aussi attaché chez les auteurs 2014 à leur usage de ce concept, quand on lit qu'ils proposent d'introduire en classe des connaissances sociolinguistiques historiques : la « didactique de la pluralité linguistique », selon eux « pourrait inclure provisoirement des formes standardisées à *condition d'y ajouter une historicisation de cette standardisation [...] pour en révéler la construction, la relativité, les enjeux et les effets* » (p. 296)¹⁹. Je souligne : quand on imagine ce qu'impliquerait concrètement une telle exigence en classe, devant les élèves, on se dit qu'il y a là de la part de ces auteurs une totale perte de réalisme didactique.

¹⁷ On sait que certains choix lexicaux peuvent être en soi révélateurs d'un parti-pris idéologique : les auteurs 2014, comme Ph. Blanchet dans son article de 2010, dénoncent l'idéologie « *mononormative* » et promeuvent une approche « *plurinormaliste* ». Or des normes plurielles restent toujours des normes : on retrouve là l'union de la pluralité et de l'unité, chère à Edgar Morin, ... et la complexité qui va être celle d'une gestion didactique d'une profusion de normes différentes, voire opposées.

¹⁸ Yves Chevallard introduit ce concept dans sa discipline au début des années 80, et elle y restée très présente jusqu'à présent. On pourra consulter la présentation qu'il en fait dans un article disponible sur son site personnel (CHEVALLARD 1994). On aurait attendu des auteurs de l'article 2014, prolixes sur leurs références bibliographiques, qu'ils en fournissent au moins une sur l'origine de ce concept.

¹⁹ On trouve la réponse claire à cette question dans un article antérieur de Philippe Blanchet (BLANCHET 2010, p. 2), dans lequel il s'insurge contre le fait que les systèmes scolaires se refusent à « prendre en compte dans l'enseignement ces usages linguistiques effectifs [pluriels], à *la fois comme pratiques sociales à transposer en objectifs d'apprentissages (via ou non des analyses savantes pour lesquelles la sociolinguistique constitue le cadre scientifique de référence)* ». Les auteurs 2014 utilisent donc le concept de transposition avec deux sens opposés : celui de la « transposition didactique » de Chevallard, qui demande une réélaboration des savoirs savants, et celui d'une transposition directe, l'« *intégration effective des pratiques linguistiques des élèves dans les dispositifs didactiques et les pratiques pédagogiques* ». Il est très gênant qu'un concept aussi central dans les propositions didactiques des auteurs 2014 manque ainsi de cohérence.

Dans le sens qu'a le concept de « transposition didactique » en didactique des mathématiques, le recours à ce concept, chez les auteurs 2014, me paraît, du point de vue épistémologique, simplement réactiver sous une appellation plus « didactiquement correcte » l'applicationnisme dont l'histoire de la didactique des langues-cultures nous a amplement montré les limites et effets négatifs (voir par ex. PUREN 2009f). Il s'agissait, dans les années 1950-1960, d'applicationnisme linguistique, qui organisait l'enseignement des langues précisément à partir de ces « savoirs savants » sur la langue que sont les descriptions scientifiques de son fonctionnement fournies par la linguistique structurale de l'époque.

La discipline actuelle « didactique des langues » s'est construite sous cette appellation au tout début des années 70 en opposition frontale à la « linguistique appliquée » (cf. PUREN 003 pour une compilation de citations correspondantes), dans un premier temps en se posant comme une « science carrefour » faisant appel à une pluralité de « sciences connexes » telles que la linguistique, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie, l'anthropologie culturelle, la sociologie. L'appellation de « sociodidactique », dont se réclament au moins deux des auteurs 2014²⁰, tout comme, actuellement, celle de « neurodidactique », correspondent à une simplification de la complexité didactique à laquelle on veut donner un centre de référence scientifique unique ou du moins privilégié, alors qu'un tel centre ne peut exister ni en externe, ni même en interne : le « paradigme copernicien », comme l'appelle Edgar Morin, n'y fonctionne pas²¹.

1.3.2. Critique du point de vue de la philosophie de l'éducation

Une classe de L2 en perspective actionnelle est exactement à l'image de la société à laquelle on se propose désormais de former les élèves :

- Elle est forcément elle aussi multilingue : il y a au moins en présence la L1 et la L2 ; et multiculturelle : il y a au moins en présence la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage, mais on sait que celle-ci est très variable d'un élève à l'autre en fonction des profils cognitifs, des cultures sociales, des expériences d'apprentissage antérieures et des stratégies personnelles.
- L'enjeu actionnel y est le même : il s'agit pour les élèves et l'enseignant non seulement de bien communiquer entre eux et d'y maintenir autant que possible ce qu'on appelle précisément la « convivialité », mais aussi et surtout de bien y travailler, c'est-à-dire d'y réaliser efficacement le projet collectif d'enseignement-apprentissage de la L2, raison première pour laquelle ils se retrouvent périodiquement ensemble dans l'espace et le temps des séquences de classe. Ce projet collectif est logiquement mis en œuvre, dans la perspective actionnelle, sous la forme préférentielle de projets pédagogiques : le principe fondamental de la pédagogie de projet en classe de langue est en effet celui de l'exploitation, au service de l'apprentissage langagier et de l'éducation citoyenne des élèves, de l'homologie entre la société-classe et la société à laquelle on veut les préparer.

Cependant, cette homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure ne justifie pas que l'on opère en classe de langue une transposition de la pluralité linguistique sociale. Certes, « les situations didactiques s'inscrivent en tant qu'espaces sociaux non dissociés du reste du monde social » (BLANCHET *et al.* 2014, p. 284), mais cela ne préjuge en rien des relations que l'on doit établir entre les deux sociétés :

- Les usages sociaux des différentes langues et de leurs variations modélisent les comportements langagiers des élèves en classe, mais à l'inverse ces usages sont aussi en partie les produits du système scolaire et les conséquences de ses lacunes. Pour expliquer ce qu'est une relation récursive²², E. Morin donne l'exemple de « la société produite par les interactions entre les individus, mais qui, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit » (1990a, p. 100). Il en est de même de la relation école-société : la société crée en partie l'école, mais celle-ci crée à son tour en partie la société.

²⁰ Cf. l'article de M. RISPAIL & Ph. BLANCHET 2011, disponible en ligne.

²¹ Sur l'impossibilité d'un centre unique en didactique des langues-cultures, cf. ma critique du concept de « centration sur l'apprenant », PUREN 1995a.

²² Cf. *supra* note 7, p. 5.

- D'autre part le rôle de l'école est aussi de modéliser les comportements sociaux, de conduire les élèves plus loin que les usages de leur environnement social, comme le veut l'étymologie du terme latin *e-ducare*, « conduire en dehors ».
- Enfin, l'école doit être aussi un espace protégé pour que les élèves puissent « grandir » de manière sécurisée : le recours en classe aux répertoires langagiers pluriels des élèves aurait comme résultat prévisible de transposer à l'école des inégalités, voire des rivalités, qui existent dans la société extérieure, mais qui n'ont pas leur place dans le milieu éducatif. Il n'y a pas plus de légitimité *a priori* à transposer dans la salle de classe les usages sociolinguistiques d'un pays déterminé, qu'à y transposer les clivages ethniques, culturels, idéologiques... que la pluralité langagière sociale, précisément, reflète en partie. »

Conclusion du chapitre 1.3

Il m'apparaît très paradoxal, de la part des auteurs 2014, de se réclamer de l'épistémologie de la complexité – dont relève assurément leur discipline sociolinguistique, qui est confrontée à l'extrême complexité des usages des langues, de leurs variantes et variations au Maghreb – tout en proposant pour l'enseignement-apprentissage des langues une simple démarche de transposition – transposition directe des usages plurilingues sociaux, et transposition médiée des connaissances sur ces usages élaborées par une unique discipline scientifique extérieure. Dans la modélisation du « système général de la recherche » que j'ai proposé pour décrire le fonctionnement de la recherche dans cette discipline (PUREN 2015a), la transposition didactique correspond seulement à l'un des nombreux modes de mise en relation possibles entre certaines composantes, et c'est l'un des plus simples, pour ne pas dire simplistes, dans la mesure où il est unidirectionnel et qu'il court-circuite la confrontation avec le terrain et la conceptualisation des données fournies par cette confrontation (voir dans PUREN 2015a le schéma de la page 48). Par nature, la démarche de transposition didactique s'effectue avant toute expérimentation pratique, voire fait considérer celle-ci comme inutile au prétexte que ses contenus de connaissance seraient déjà validés du point de vue théorique.

Il est tout aussi paradoxal de se réclamer de l'épistémologie complexe, et en même temps de vouloir fonder sans soumettre à débat un projet de société fondé sur une seule approche scientifique. Là encore, je ferai appel à Edgard Morin, qui considère que « ce qui doit être absolument sauvegardé comme condition fondamentale de la vie même de la science, c'est la *pluralité conflictuelle* au sein d'un jeu qui obéit à des règles empiriques-logiques. (1990b, p. 24) Je souligne : il s'agit bien de la pluralité des sciences ou disciplines. Chez les auteurs 2014, l'exigence de prise en compte de la pluralité, apparemment, s'arrête lorsqu'il s'agit de leur propre discipline, qu'ils estiment en l'occurrence suffisante pour étayer à elle seule la mise en œuvre didactique d'un projet éducatif. Ils proposent, à partir d'elle, ce qu'ils considèrent comme « des remises en question radicales (au sens étymologique : aller à la racine du problème) en termes de politiques linguistiques et de choix didactiques de légitimation de la pluralité linguistique en général » (p. 289). Mais radicalité pour radicalité, si l'on veut opérer de telles remises en question radicales à partir de connaissances scientifiques, comme ils le font, il faut se rappeler, encore avec E. Morin, que « la connaissance est radicalement relative et incertaine »²³. (1986, p. 16)

1.4. La posture d'expertise

L'ensemble du chapitre 1.3 précédent, et particulièrement sa conclusion, fournit déjà tous les éléments nécessaires à la caractérisation d'une certaine conception de l'expertise internationale comme source de savoirs scientifiques permettant et autorisant à eux seuls la détermination des grandes orientations non seulement d'une politique linguistique, mais d'un « projet éducatif » et même, au-delà, d'un « projet de société ». Cette posture, qui est d'une grande prétention, est critiquable des points de vue philosophique et politique.

- D'un point de vue philosophique, pour ne pas citer à nouveau E. Morin, je ferai appel au philosophe Henri-Jacques Sticker : « Ce n'est pas au nom des causes, pourtant reconnues justes, qu'on nous fera accepter l'autoritarisme compétent et éclairé. Nous

²³ Le colloque où a été présenté la communication à l'origine de l'article de 2014 s'intitulait « Penser l'incertain » : on ne peut pas dire que les auteurs se soient inscrits dans le cadre de cette problématique...

savons ce que valent les experts et leurs expertises. En humanité, personne n'est expert. » (1979, p. 117-118)²⁴. En projet éducatif et en projet de société non plus, personne n'est expert.

– D'un point de vue politique, celui d'une démocratie dont les auteurs 2014 se réclament justement des valeurs, la critique qu'adresse Bruno Maurer aux experts de la Division des politiques linguistiques du COE me semble s'appliquer aussi à eux :

[...] on s'empresse de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle comme un modèle dominant alors que son adoption n'a jamais fait l'objet de débats dans les États, que ses effets n'ont pas été appréhendés dans leur ensemble, et encore moins mesurés dans les détails. (2011, note 13 pp. 25-26).

Or ce débat n'est pas tranché et risque de ne pas être consensuel si, comme le dénoncent les auteurs 2014, « l'idéologie hégémonique glottophobe, monolingue et mononormative » est en dernière analyse « une idéologie politique hégémonique servant la domination de certain-e-s [sic] parties de la société sur d'autres » (p. 295).

Quelles que soient leurs compétences dans leur domaine, des experts internationaux n'ont aucune légitimité à entrer en concurrence avec leurs valeurs dans des débats politiques internes à des pays étrangers. Personnellement, j'admets qu'on fasse état de valeurs que l'on considère comme universelles, et même qu'on argumente sur le fait qu'elles sont étayées par ses connaissances scientifiques, mais il faut clairement marquer qu'on tient alors un autre type de discours depuis un autre lieu, que l'on parle alors non plus en tant qu'expert, mais en tant que citoyen du monde. J'ai noté précédemment que le discours des auteurs 2014 était d'une grande cohérence ; il est aussi, malheureusement, d'une grande homogénéité énonciative.

1.5. Les « orientations didactiques centrées sur les pluralités sociolinguistiques situées »

Après leurs deux premiers chapitres intitulés « 1. Une dynamique plurielle d'acclimatation du français dans sa diffusion. 2. Les tendances hégémoniques des idéologies linguistiques francophones et maghrébines et leurs effets en termes d'insécurité linguistique », les auteurs terminent leur texte par un dernier chapitre ainsi intitulé : « 3. Conclusion : propositions pour des politiques linguistiques éducatives et des orientations didactiques centrées sur des pluralités sociolinguistiques situées ». Le fait de donner à des propositions didactiques le statut de « conclusions » tirées de descriptions et d'analyses sociolinguistiques illustre le type de démarche des auteurs, qui relève bien de l'applicationnisme : ils ne prennent pas en compte le fait que la didactique des langues posséderait ses propres logiques, exigences et contraintes, et produirait ses propres effets.

Les « propositions pour des politiques linguistiques éducatives » de cette conclusion reprennent ce qui a été dit dans le corps de l'article. Je reproduis ci-dessous la totalité du passage correspondant aux « Orientations didactiques centrées sur des pluralités sociolinguistiques », présentées comme « permet[tant] de proposer des pratiques renouvelées d'enseignement des langues [...] dans le contexte maghrébin » (p. 296) :

- *intégrer du français dit maghrébin dans l'enseignement de/en français et de l'arabe dit dialectal dans l'enseignement de l' / en arabe, langues pensées comme légitimement plurielles, et ceci notamment en termes d'attentes dans les productions orales et écrites des apprenant-e-s ;*
- *s'appuyer, quelle que soit la « langue » enseignée, sur des approches plurielles, des didactiques intégrées et autres pédagogies convergentes, inclusives des autres ressources linguistiques des élèves/étudiant-e-s et de leurs environnements sociaux (variétés et variations de français, d'arabe, d'amazighe, et le cas échéant d'espagnol, d'anglais, etc.) et réellement inclusives de la compétence plurilingue au sens où on y vise et valorise les pratiques hybrides partielles et bricolées des apprenant-e-s ;*

²⁴ J'avais placé cette citation – ici reprise en partie – en toute fin de la conclusion de ma thèse de 1984, ce qui m'avait valu une critique unanime des membres de mon jury, Directeur de thèse compris...

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

- *inscrire le tout dans une didactique dite plurinormaliste (Marcellesi, Romian et Treignier, 1985 ; Blanchet, 2010)²⁵ qui vise le développement d'une utilisation consciente de l'ensemble d'un répertoire linguistique pluriel.* (p. 296)

Ces trois points énoncent des principes didactiques cohérents entre eux (parce qu'ils sont très largement redondants) et cohérents avec le projet des auteurs. Les énoncés eux-mêmes confirment qu'il s'agit bien non pas d'un enseignement-apprentissage de différentes langues, mais d'un « développement de ressources linguistiques plurielles dans un répertoire verbal » : les pratiques plurilingues sont « visées » dans l'enseignement et « attendues » dans les productions écrites et orales.

Comme on le voit, les orientations didactiques concrètes que les auteurs 2014 considèrent comme des formes déjà existantes de mises en œuvre de leur projet sont simplement énumérées. Il serait nécessaire de les reprendre une à une pour les passer au crible d'une analyse critique du point de vue didactique. Pour ne pas allonger démesurément mon texte, je me contenterai de reprendre deux critiques pertinentes pour mon propos, que Bruno Maurer formule dans son article de 2015, intitulé significativement « Impasses de la didactique du plurilinguisme » :

- Les propositions sont les mêmes depuis plus de 20 ans : « L'examen du numéro spécial du *Français dans le Monde* (Coste et Hébrard, 1991, [« Vers le plurilinguisme ? », *Le français dans le Monde*, « Recherches et applications »]) révèle que l'essentiel de la didactique du plurilinguisme était alors déjà en place.
- Elles en sont restées au même point qu'à l'époque : elles sont toujours constituées d'« un ensemble composite d'approches » qui révèle une « incapacité à proposer réellement une didactique, au-delà de quelques pratiques ». (p. 1)

Conclusion du chapitre 1

Comme le font les auteurs 2014 dans la conclusion de leur article, je conclurai ce chapitre sur la question des outils didactiques et méthodologiques.

De la part des auteurs 2014, la simple reprise, sous forme de listes, d'« orientations didactiques » connues depuis longtemps, dans les « conclusions » d'un article réclamant, sur la base unique d'analyses sociolinguistiques, un changement de projet éducatif et de projet de société, me semble personnellement d'une grande désinvolture. Mais c'est, en même temps que l'illustration de cette « impasse du plurilinguisme » que constate Bruno Maurer, et, ajouterai-je pour ma part – pourquoi les didacticiens n'auraient-ils pas le droit, eux aussi, de pousser des « coups de gueule » ?²⁶... – une manière de se condamner à l'impuissance, d'échapper à la confrontation de ses idées avec la réalité de leur mise en œuvre, de camper sur un Aventin auréolé de certitudes scientifiques et protégé par de grandes idées généreuses.

Ce n'est assurément pas en poursuivant la même stratégie – du moins peut-on l'espérer – que les sociolinguistes pourront encore occuper longtemps, dans le débat didactique sur les réformes de l'enseignement des langues au Maghreb, la place indue qu'ils occupent depuis des années au détriment des réflexions et constructions didactiques et méthodologiques. Un jour viendra, forcément, où pourra être dressé le bilan réel de leurs apports concrets à l'amélioration des pratiques d'enseignement des langues au Maghreb. Cet avenir était déjà inscrit dans les gènes de l'idéologie du plurilinguisme : à propos du numéro du *Français dans le monde* de 1991 cité plus haut, Bruno Maurer, dans son article de 2015, écrit ainsi :

²⁵ Références complètes données en fin d'article :

– MARCELLESI, Ch., ROMIAN, H., TREIGNIER, J. 1985. « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères* n° 67, pp. 23-31.

– BLANCHET Ph. 2010 (cf. bibliographie). On retrouve sans surprise dans ce texte de Philippe Blanchet, affirmées et argumentées plus vigoureusement, comme le laisse entendre le titre de l'article, les positions affichées dans l'article 2014.

²⁶ Cf. le titre de l'article BLANCHET 2010 : « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ».

L'introduction du numéro posait péremptoirement que devrait s'opérer un changement de paradigme : il faudrait mettre au second plan la réflexion sur la méthodologie d'enseignement [...]. La didactique du plurilinguisme est bien allée de pair avec un abandon de la réflexion méthodologique, comme si plus rien n'était à faire ni à dire de ce côté. (p. 1)²⁷

En ce qui concerne la formation des enseignants, ce bilan peut déjà être tiré : depuis des années, les sociolinguistes ont détourné de nombreux étudiants d'une véritable formation didactique active et pratique, avec expérimentation dans des classes, au profit de recherches en sociolinguistique dans lesquelles ces étudiants ne peuvent, sauf exception, que compiler ou répéter les résultats des innombrables recherches antérieures, dans le meilleur des cas en appliquant sur leur terrain des méthodes d'analyse toutes faites pour des résultats et des propositions déjà connus.

C'est la démarche exactement inverse à celle des auteurs 2014 que je présenterai dans la suite de cet article, à partir de mon expérience actuelle auprès du Ministère algérien de l'Éducation nationale, lancé dans une profonde réforme de l'enseignement des langues nationales et étrangères. Je partirai en effet du choix méthodologique décidé par les responsables, à savoir la perspective actionnelle, pour analyser ce qu'elle implique en elle-même en termes de gestion du plurilinguisme scolaire.

2. Perspective actionnelle et plurilinguisme

Introduction du chapitre 2

Comme je l'indique dans l'introduction d'un article de 2018 (PUREN 2018f) :

Pour cette réforme de l'enseignement des langues nationales (l'arabe et le tamazight) et étrangères (principalement le français et l'anglais), le choix des responsables [algériens], en termes de méthodologie d'enseignement-apprentissage, s'est porté sur la perspective actionnelle pour deux fortes raisons convergentes :

- Elle leur a paru la méthodologie la plus en accord avec la finalité première qu'ils assignent à l'enseignement des langues, à savoir apporter sa contribution spécifique, à côté des autres disciplines scolaires, à la formation d'un citoyen acteur social engagé dans le « faire société » avec les autres sur la base de valeurs partagées et d'un projet collectif commun.*
- Elle est orientée vers l'usage social, à l'instar des épreuves de langue des enquêtes PISA, épreuves auxquelles ils ont décidé de faire participer l'Algérie dans le but de confronter régulièrement son système scolaire à des standards internationaux reconnus. (p. 2)*

Je suis pour ma part en total accord avec cette décision des responsables politiques, qui correspond à la conception que je me fais de la didactique des langues-cultures. Cette discipline propose en effet différentes « configurations didactiques », avec leurs méthodologies, qui correspondent à des objectifs sociaux de référence différents (cf. PUREN 029 et 052), et qui génèrent des effets différents sur l'éducation des élèves : le choix de ces configurations, ainsi que leurs articulations (de manière chronologique) et combinaisons (en synchronie) suivant les langues²⁸, les filières et les cursus scolaires, ne sont donc pas de simples mises en œuvre techniques des décisions politiques, mais relèvent de plein droit et directement de ces décisions.

La particularité de la perspective actionnelle est que son agir d'apprentissage et d'usage de référence, l'agir social, est par nature complexe, et que de ce fait la réalisation de cet agir va

²⁷ J'avais aussi de mon côté critiqué cet abandon, la première fois dans un article de 2006 intitulé « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » (PUREN 2006b), puis dans PUREN 2015f.

²⁸ Cf. PUREN 029 et 052. Les différentes « configurations didactiques » valent aussi bien pour les langues étrangères que pour les langues nationales, même si les mises en œuvre méthodologiques présentent bien entendu des variantes.

demander la mobilisation, en combinaison ou articulation, de toutes les méthodologies disponibles (y compris des éléments des « méthodologies expérientielles », cf. PUREN 052, schéma initial et dernier commentaire en dernière page). Le mode pédagogique de référence de cet agir social est le projet, parce qu'il exploite l'homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure : pour former les élèves aux valeurs citoyennes et aux compétences d'action sociale, l'enseignant leur demande d'agir en classe en tant qu'élèves comme des citoyens de leur société classe²⁹. Or, en tant qu'action complexe se réalisant dans une certaine durée et nécessitant des ressources documentaires diverses relevant de traitements différents (cf. *infra* chap. 2.5, p. 21), toutes les méthodologies et tous les « objets méthodologiques »³⁰ disponibles peuvent être sollicités à différents moments au cours de la réalisation d'un projet³¹. De sorte que toutes les fonctions possibles de la L1 (ou « langue source ») en classe de L2 (ou « langue cible »), telles qu'elles sont apparues au cours de l'évolution de la didactique des langues, sont susceptibles d'être mobilisées.

Cela n'implique pas toutefois que la classe se fasse constamment et entièrement à partir de lourds projets pédagogiques conçus et conduits par les élèves, ce qui ne serait guère réaliste dans la plupart des classes, et dans toutes sans doute si cela se faisait à longueur d'année scolaire. On peut parfaitement envisager, comme objectifs terminaux des séquences de classes, toutes les formes d'activités qui se situent sur un continuum entre la tâche communicative et le projet pédagogique, en passant par la « tâche actionnelle » et le « mini-projet » : c'est ce qui se fait déjà dans différentes collections de manuels de français langue étrangère, d'où j'ai extrait cette typologie (cf. PUREN 050).

2.1. Usages pré-actionnels du plurilinguisme en classe de langue

Le tableau reproduit en annexe (il s'agit d'un T.P. avec son corrigé) présente les 12 fonctions que peut assurer la L1 ou les passages L1→L2 ou L2→L1 en classe de langue, les 9 premières étant déjà disponibles avant l'arrivée de la perspective actionnelle. Les lecteurs pourront se reporter au document en ligne PUREN 033, où ce tableau est accompagné de son « corrigé » et de commentaires, dont une mise en garde importante qui commence par ces lignes :

Il faut malgré tout constamment tenir compte du fait que le recours à la L1 se paie d'un temps qui n'est pas consacré à l'usage de la L2 en classe. Il a donc un coût, qui est a priori élevé étant donné que l'on pense toujours qu'un moyen incontournable pour apprendre à utiliser une L2, sinon le moyen le plus efficace, est d'utiliser cette L2, et c'est un coût d'autant plus élevé que le temps d'apprentissage est limité. (commentaire n° 5, p. 4)

L'approche communicative, dont la version standard française est fortement monolingue, est une approche à la fois opposée à/ et complémentaire de/ la perspective actionnelle (cf. PUREN 2014a). L'expérience que j'ai vécue en Algérie d'animation d'ateliers d'élaboration de séquences didactiques en perspective actionnelle avec des inspecteurs du secondaire m'a montré – ce que je n'avais pas saisi auparavant – que « cette perspective est difficile à comprendre et impossible à mettre en œuvre à partir de traditions didactiques pré-communicatives » (cf. PUREN 2018f, p. 2). J'aurais dû m'en rendre compte plus tôt : dans la perspective actionnelle, la communication n'est plus à la fois l'objectif et le moyen de l'apprentissage, comme dans l'approche communicative, mais elle y reste un moyen indispensable, ne serait-ce que parce que les modes de travail impliquent des passages constants entre le travail individuel, le travail de groupes et le travail en groupe-classe.³²

²⁹ Pour plus de développements de cette idée, cf. la bibliographie donnée *infra* à la note 37, p. 19.

³⁰ Sur la notion d'« objets méthodologiques », cf. PUREN 2012f. Pour une liste à jour des principaux objets méthodologiques disponibles, cf. PUREN 2017e, annexe p. 31.

³¹ Le projet, dans la perspective actionnelle, fonctionne comme un « intégrateur » (on dirait aussi maintenant un « agrégateur ») méthodologique. Le document PUREN 053 en présente un exemple concret sous la forme d'un T.P. avec son corrigé.

³² L'approche communicative reste indispensable quelle que soit l'orientation didactique choisie (sauf à imaginer que la classe se fasse entièrement en L1...). C'est une autre erreur, à mon avis, des auteurs 2014, que de penser que des méthodologies centrées uniquement sur l'éducation plurilingue sont possibles : B. Maurer signale ainsi, sur la base d'une enquête de terrain incluant des visites de classe, que ladite « pédagogie convergente » que citent les trois auteurs comme l'un des modèles de méthodologie

Un modèle d'approche communicative en adéquation avec la perspective actionnelle³³ devra envisager les moments et activités où la communication en classe pourra se réaliser en L1, ou au besoin dans une autre langue partagée entre plusieurs élèves. On ne fera ainsi que revenir, d'ailleurs, à la conception initiale des pionniers de cette approche communicative. Je note dans mon article 2018f le phénomène suivant :

Les traditions didactiques dans certains pays ont bloqué des principes pourtant à la source de l'AC [approche communicative]. Un cas frappant est celui de la poursuite en France de l'application stricte de la méthode directe (i.e. du non recours à la langue maternelle des apprenants), alors que trois des premiers grands spécialistes de l'AC, H.G. WIDDOWSON (en 1978) ainsi que M. CANALE et M. SWAIN (en 1980) considéraient comme logique que le travail d'acquisition d'une compétence communicative dans une langue étrangère s'appuie sur la compétence communicative déjà acquise en langue maternelle, et, éventuellement, dans d'autres langues étrangères. (p. 11)

2.2. Plurilinguisme dans la société extérieure et dans la société-classe

L'approche communicative devait recourir à la simulation pour reconstituer artificiellement une homologie entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage : on demandait aux élèves de faire comme s'ils étaient des étrangers ou devaient parler à des étrangers, comme s'ils n'étaient pas en classe mais dans le pays étranger. À l'inverse, il y a une homologie naturelle entre la classe de langue en perspective actionnelle et la société extérieure (cf. *supra* chap. 1.3.2., pp. 12-13).

Cependant, cette homologie ne justifie absolument pas, comme je l'ai argumenté *supra* au même chapitre 1.3.2 (p. 13), que l'on opère en classe de langue une « transposition didactique de la pluralité sociolinguistique », ni qu'on le fasse avec recours à des méthodologies spécifiques, comme le proposent les auteurs 2014. Au contraire, l'homologie naturelle en perspective actionnelle entre la classe de langue et la société extérieure amène à y considérer comme légitimes tous les usages plurilingues sociaux, mais avec exactement la même fonction qu'ils ont dans la société extérieure, à savoir comme moyens de communication, et non comme objectifs comme le proposent les auteurs 2014. Le recours aux modes de communication plurilingues en classe de langue doit cependant, à partir du moment où l'on se place dans une perspective didactique, et non sociolinguistique, se soumettre aux mêmes règles que celles qui régissent l'usage de la L1 en classe de L2 (cf. *supra* le début du chapitre 2.1, p. 17).

2.3. Formation d'un acteur social et plurilinguisme dans un environnement multilingue

Même si de nombreuses réflexions et propositions les ont précédées, il est toujours intéressant de partir de celles du CECRL de 2001 en tant que marquant symboliquement, dans l'évolution de la DLC, la prise de conscience collective en Europe d'une nouvelle « situation sociale de référence », c'est-à-dire la situation que des élèves doivent être capables de gérer en L2 à la fin de leur formation³⁴. Pour les auteurs de ce texte, les *curricula* de langue doivent désormais viser le « développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu³⁵, pour lui

plurilingue n'est en réalité qu'une variante de l'approche communicative (MAURER 2004, p. 31). Ces auteurs sont sans doute victimes du fameux « syndrome du réverbère » : on ne voit, ou on ne veut voir, que ce qu'éclaire la perspective que l'on a adoptée (pour une application de ce concept à une certaine conception très restrictive et autoritaire de l'inspection, cf. PUREN 2013g).

³³ Mon article 2018f est entièrement consacré à la présentation des différents choix institutionnels à opérer pour élaborer un modèle d'approche communicative en adéquation avec la perspective actionnelle.

³⁴ Sur la notion de « situation sociale de référence », cf. PUREN 2012f, Introduction générale, et les exemples donnés au chapitre 1.

³⁵ Notons que la formule n'implique pas que cet objectif soit visé dans des classes spéciales avec cet objectif spécifique : dans le CECRL, l'évaluation est monolingue ; et aussi « mono-méthodologique », si l'on me permet ce néologisme : les descripteurs de compétence sont directement inspirés de l'approche communicative à tous les niveaux où cette méthodologie pouvait s'utiliser de manière exclusive, i.e. de A1 à B1. Les manuels communicatifs, à partir du niveau B2 ne sont en effet plus communicatifs que de nom : le travail en classe se faisant essentiellement sous forme de commentaires de documents authentiques, les

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

permettre de faire face aux *problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle* » (COE 2001, p. 6, je souligne). On peut considérer qu'un tel projet sur un tel constat présente un bon degré de pertinence pour le Maroc comme pour les autres pays du Maghreb.

En même temps que l'énoncé marque la prise de conscience de ce nouvel enjeu formatif, sa formulation en montre les limites :

– D'une part, la vie commune dans une telle société ne pose pas seulement à ses citoyens des problèmes de communication, mais de *comportements* – il ne suffit pas, par exemple, d'expliquer clairement aux autres pourquoi on se comporte différemment d'eux dans l'espace public : il faut adopter des comportements acceptables par tous. D'où précisément les propositions des auteurs de ce texte concernant la « compétence plurilingue et pluriculturelle », différente de la « compétence à communiquer langagièrement » qu'ils reprennent par ailleurs de l'approche communicative.

– D'autre part, à partir du moment où ils habitent en permanence au sein d'une telle société, les citoyens ne sont pas amenés seulement à y « vivre ensemble », mais aussi à y « agir ensemble » dans les domaines public, éducationnel et professionnel, ce qui exige d'adopter des *conceptions* communes de l'action – avec tout ce que cela implique³⁶ –, et même, au-delà, de se donner et de réaliser des projets communs. D'où précisément les propositions des auteurs du *CECRL* concernant la perspective actionnelle, même si, en ce qui concerne cette nouvelle orientation didactique, ils ne sont guère allés au-delà du seul exposé de l'idée fondamentale, celle de « considère[r] avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » (COE 2001, p. 15). Mais cela suffit pour que l'un des objectifs fondamentaux de l'approche interculturelle, à savoir le respect des différences, s'en trouve fortement relativisé : comme je l'écrivais dans un article publié l'année suivant la publication du *CECRL*, « lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble" (coexister ou cohabiter), mais de "faire ensemble" (co-agir), nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances » (PUREN 2002b, p. 8).

On notera – et cela justifie la première partie du titre du présent article –, qu'à partir du moment où la société de référence est multilingue et multiculturelle, les langues qui y sont utilisées sont susceptibles d'y servir non pas seulement à communiquer avec les autres et à vivre harmonieusement ensemble, mais aussi à agir efficacement en commun dans le cadre de projets collectifs. Interviewé pour un numéro de cette année (n° 212, janvier 2018) de la revue *Le Courrier de l'Atlas* dans le cadre d'un dossier pourtant consacré au « vivre ensemble », le politologue et sociologue Vincent GEISSER va même jusqu'à considérer que le vivre ensemble « est une posture intellectuelle, politique et sociétale qui prône la tolérance, l'antiracisme et l'anti-discrimination. Mais la formule est devenue un fourre-tout. [...] Le discours du vivre-ensemble sert de plus en plus à masquer notre incapacité à agir ensemble. » (p. 28, voir mes commentaires de cette interview dans PUREN 01/02/2018).

2.4. Projet pédagogique et plurilinguisme

Nous avons vu plus haut (à la fin de l'introduction du chapitre 2) que l'agir à la fois scolaire et social de référence de la perspective actionnelle est le projet, et qu'en tant qu'intégrateur méthodologique il est susceptible de demander le recours à toutes les configurations didactiques pré-actionnelles, avec leurs méthodologies, et par voie de conséquence à tous les modes d'utilisation de la L1 en classe de L2 qu'elles envisageaient déjà³⁷. Les trois dernières fonctions du tableau en annexe (n° 10, 11 et 12) ont émergé avec la perspective actionnelle, ou du moins

manuels reviennent à la configuration didactique antérieure, celle de la méthodologie active (cf. PUREN 029).

³⁶ Cf. PUREN 045.

³⁷ Les lecteurs trouveront sur mon site de nombreux travaux portant sur la pédagogie de projet, en particulier les conférences PUREN 2017c et 2017g, le (gros) dossier de travail 2014b, et une (copieuse) bibliographie à l'adresse www.christianpuren.com/bibliographies/pedagogie-de-projet/, avec une partie spécifique concernant la pédagogie de projet dans l'enseignement des langues.

sont apparues alors comme plus importantes : je renvoie mes lecteurs à la lecture de cette partie de ce tableau, en me contentant des exemples suivants pour le Maghreb :

- Fonction n° 10 : l'arabe dialectal ou le « français maghrébin » peuvent servir en classe à certains moments de « langues de travail », exactement comme elles le sont dans les milieux de travail de la société extérieure dans des situations où les conventions sociales et professionnelles l'acceptent (voir *infra*, chapitre 2.6, pp. 22-23, le concept de « langue contractuelle »)³⁸.
- Fonction n° 11 : l'enseignant peut intégrer, dans la documentation proposée aux élèves pour l'enseignement de n'importe quelle langue, quelques documents dans une autre langue ou dans plusieurs autres langues, dont des documents oraux en arabe dialectal ou en « français maghrébin », ou demander aux élèves de rechercher, sélectionner et traiter des documents dans ces langues³⁹.
- Fonction n° 12 : dans la conception des projets, quelle que soit la langue enseignée, il est possible de prévoir, comme l'une des productions finales, une intervention orale en arabe dialectal dans la société extérieure.

Il est possible d'imaginer, enfin, des projets interdisciplinaires entièrement « interlangues », c'est-à-dire réalisés sous la responsabilité conjointe d'enseignants de langues différentes : toutes ces fonctions spécifiques à la pédagogie de projet seront alors plus intensivement encore mobilisées.

Mais il est pour moi évident qu'il revient aux décideurs politiques, et non aux sociolinguistes, ni même aux didacticiens, de fixer langue par langue, année de cursus par année de cursus et filière par filière, les normes de recours à ces fonctions didactiques, ainsi que les marges de manœuvre laissées aux enseignants dans leur pratiques de classe « situées », c'est-à-dire adaptées en temps réel à leurs élèves et à l'ensemble de leur environnement d'enseignement-apprentissage.

2.5. « Logique documentation » et recours à la pluralité langagière en classe de langue

L'information considérée dans une perspective actionnelle présente une exigence qui n'est plus satisfaite par la simple compétence communicative, mais par la *compétence informationnelle*, qui est la compétence à agir en tant qu'acteur social responsable sur et par l'information (cf. PUREN 2009c). S'impose de ce fait en classe de langue une logique de traitement des documents – une « logique documentaire » – particulière, à savoir la « logique documentation » : les documents et leurs informations proposés par le manuel, apportés par l'enseignant ou recherchés par les élèves eux-mêmes, vont devoir être soumis à toute une série d'opérations pré-communicatives – par exemple identification, évaluation, sélection, réorganisation, reformulation – et post-communicatives – en particulier élimination ou conservation, et dans ce dernier cas mises à jour régulières (cf. PUREN 2008b, 2009c).

Un acteur social responsable doit être capable également, dans sa lecture des documents, d'aller au-delà des informations elles-mêmes en les mettant en relation les unes avec les autres (analyse), avec leur auteur et le contexte de production (interprétation et extrapolation), avec d'autres documents et d'autres informations (comparaison), avec lui-même en tant que lecteur (réaction, transposition, jugement), et même avec d'autres lecteurs dont il sera capable d'envisager la manière dont ils réaliseront ces mêmes opérations : il s'agit là de la « logique document » qui était travaillée dans la méthodologie scolaire des années 1920-1960 en France,

³⁸ Cette fonction est essentielle en perspective actionnelle, parce qu'elle concerne la compétence informationnelle, et c'est je la reprends dans le chapitre suivant 2.5.

³⁹ J'avais demandé au groupe d'inspecteurs algériens du secondaire pour les langues, tamazight, français, anglais et espagnol qui devaient élaborer en ateliers au cours de l'année 2016 une séquence de classe en perspective actionnelle, d'y intégrer impérativement au moins un document en arabe ; et aux inspecteurs d'arabe, d'y intégrer au moins un document dans l'une de ces langues.

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

la « méthodologie active », et que l'on retrouve maintenant en partie dans les critères des épreuves PISA⁴⁰.

Ces deux logiques sont en relation directe, comme on le voit, avec les finalités éducatives du système scolaire, et sont très différentes de la « logique support » qui est celle des débuts de l'approche communicative⁴¹, dans laquelle les documents étaient moins travaillés pour eux-mêmes que comme un prétexte à faire communiquer le plus vite et le plus intensément possible les élèves entre eux dans la langue enseignée⁴².

Or, à partir du moment où la situation sociale qu'il s'agit de former les élèves à gérer en L2 est celle d'une société multilingue et multiculturelle, il est logique que les documents utilisés par les élèves selon ces différentes logiques puissent être proposés dans les différentes langues qui leur sont accessibles (cela correspond à la fonction n° 11 du tableau en annexe, déjà abordée plus haut), même si, bien entendu, la plupart des documents doivent être dans la langue étudiée – en français dans une classe de français, par exemple – puisqu'eux seuls peuvent assurer la présentation en contexte de nouvelles formes langagières, nécessaire à l'apprentissage.

L'insertion dans le dossier documentaire de documents rédigés dans d'autres langues que la langue étudiée amène tout naturellement les élèves à réaliser des activités de médiation, activités qui sont, en mode interlangue, des activités langagières et culturelles particulièrement sollicitées chez les acteurs sociaux dans une société multilingue et multiculturelle. Les activités de médiation en mode intralangue – comme le sont par exemple le résumé d'un document ou la synthèse d'un dossier dans la même langue – sont elles aussi très sollicitées en classe lorsque l'action des élèves est un projet d'une certaine importance réalisé sur une certaine durée, puisque ce projet va exiger des alternances de travaux individuels, en petits groupes et en groupe-classe sur de la documentation différenciée.

2.6. Le statut didactique de la L2 en perspective actionnelle : une langue « contractuelle »

L'homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure en perspective actionnelle représente une rupture par rapport à l'approche communicative, dont l'agir de référence, celui auquel on prépare les élèves tout au long de chaque unité didactique, était la gestion d'une situation de communication *simulée*⁴³ : on passe, entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, de la notion-clé de *simulation* à celle de *convention*.

J'utilise ci-dessus le terme « convention » dans le sens où l'on parle en droit des entreprises d'une « convention collective », c'est-à-dire d'un accord de type contractuel conclu entre un ou des employeurs et une ou des organisations syndicales pour établir un ensemble de conditions d'emploi, de travail et de garanties sociales. La notion de « contrat » est couramment utilisée en pédagogie générale dans l'expression « pédagogie de contrat », et en didactique des mathématiques dans l'expression « contrat didactique »⁴⁴. Cette dernière expression aurait

⁴⁰ Cf. OCDE 2018, Partie 3, « Cadre d'évaluation de la compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2015 », pp. 53-69, en part. la « Description succincte des sept niveaux de compétences en compréhension de l'écrit dans l'enquête PISA 2015 », pp. 66-67.

⁴¹ Ensuite, à partir du niveau B1 on revient progressivement, dans les manuels, à la logique document.

⁴² D'où, dans l'approche communicative, comme dans l'enseignement aux enfants, la priorité accordée aux opérations de réaction et de transposition. Sur ces trois logiques, cf. PUREN 066. Pour un élargissement aux deux autres logiques documentaires disponibles pour les textes littéraires (logiques « littéraire » et « sociale »), cf. PUREN 2014c, avec les références bibliographiques jointes. On notera, à la fin du document 066 (p. 5), l'exemple présenté pour illustrer la particularité du projet : en tant qu'action complexe, il peut amener à mettre en œuvre chacune des cinq logiques différentes.

⁴³ À force de (se) répéter qu'il s'agissait de simuler une situation de communication *authentique*, les méthodologues communicativistes avaient fini par (faire) oublier que cette simulation était en elle-même *artificielle*...

⁴⁴ Voir les nombreuses références bibliographiques que l'on obtient lorsque l'on recherche ces deux expressions sur le Web.

toute sa place également en didactique des langues-cultures⁴⁵, mais avec sens qui lui serait propre : de la même manière que dans telle ou telle entreprise la langue de communication et d'action est par convention le français, l'anglais ou l'allemand, dans une classe de français, par exemple, la langue de communication et d'action est par convention le français ; même si, dans les entreprises comme en classe, d'autres langues sont souvent utiles et même parfois indispensables : dans les entreprises qui travaillent à l'international ou dans des pays multilingues, on embauche même pour cela des locuteurs de ces autres langues.

Un Marocain qui travaille au Maroc dans une entreprise américaine ne « simule » pas être un Américain lorsqu'il est amené à y communiquer en anglais, pas plus qu'il ne « simule » y être un Français lorsqu'il est sans doute amené aussi à y communiquer en français. Il en est de même en perspective actionnelle dans une classe de langue, qui est aussi une « entreprise » dans le sens où l'enseignant et les élèves y ont *entrepris* un projet commun d'enseignement-apprentissage. Il n'y a aucune nécessité pour un élève à simuler être un Français pour parler en français dans une classe de français langue étrangère, comme cela se faisait en approche communicative, et ce quel que soit le statut de cette langue dans son pays : simplement, il travaille dans cette classe, et il se trouve que la langue de travail y est le français.

Dans une classe de français au Maroc, la langue française peut bien correspondre du point de vue *sociolinguistique*, pour certains élèves à une langue « étrangère », pour d'autres à une langue « seconde », pour d'autres à leur langue « première », constamment parlée dans leur famille, pour d'autres encore à la langue « de scolarisation »... : la typologie peut s'allonger indéfiniment au gré de subtilités conceptuelles dont l'utilité pratique pour l'enseignement et l'apprentissage me semble encore à démontrer. Mais du point de vue institutionnel, ainsi que du point de vue *didactique*, lequel est par définition le point de vue de la relation de travail entre l'enseignant et les élèves, elle est simplement pour tous la *langue contractuelle*⁴⁶. Dans une classe de langue, le contrat portant sur cette langue, qu'il ait été explicité ou qu'il soit resté implicite, est encore plus fort que celui qui régit l'usage d'une langue dans une entreprise industrielle ou commerciale, puisqu'il concerne cette langue non pas seulement en tant que *moyen* de communication et d'action, mais en tant qu'*objectif*.

Conclusion du chapitre 2

La perspective actionnelle et son agir social de référence, le projet, ont radicalement changé la donne en didactique des langues par rapport à la version française de l'approche communicative, en particulier en ouvrant des possibilités de recours aussi naturels que fonctionnels au plurilinguisme scolaire en classe de langue. Les sociolinguistes, depuis la quinzaine d'années que cette nouvelle perspective a émergé, ne s'en sont pas rendu compte ou ne s'y sont pas intéressés, suivant encore en cela l'orientation prise par les experts de la Division des politiques linguistiques du COE dans les années 2000, qui ont rapidement abandonné la piste actionnelle ouverte par le CECRL au profit de la seule « éducation plurilingue et pluriculturelle »⁴⁷.

⁴⁵ Émilie PERRICHON l'utilise d'ailleurs dans sa thèse de 2008 dans l'enseignement du FLE : trois types de contrats, un « contrat didactique », un « contrat d'apprentissage » et un « contrat social » sont à son avis indispensables pour réguler la relation enseignement-apprentissage dans la conduite des projets (cf., dans la bibliographie du présent article, les références de la thèse, disponible en ligne ; et, pour une présentation succincte de cette typologie, PUREN 2008b, p. 9.).

⁴⁶ Dans le premier article où j'ai présenté cette idée de passage, entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, de la simulation à la convention, j'ai utilisé l'expression « langue conventionnelle » (cf. PUREN 2009b, chap. 4. « L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention », pp. 8-9). Le qualificatif de « conventionnelle » risque de prêter à confusion dans cette expression parce qu'il n'y renvoie pas obligatoirement à l'idée de « convention collective ». Les « conventions sociales » peuvent correspondre ainsi aux simples règles de courtoisie, et, plus gênant, l'expression de « langue conventionnelle » est utilisée par exemple pour qualifier une langue utilisée de manière très normée, ou encore pour désigner une langue artificielle telle que l'Espéranto.

⁴⁷ Dans son article de 2010, Ph. Blanchet en reste à « la révolution communicative [qui] a eu lieu en didactique des langues entre 1975 et 1985 » (p. 7), constatant que « l'observation des pratiques enseignantes et des systèmes éducatifs montre hélas qu'elle est loin d'avoir produit des effets en profondeur. » On se demande par ailleurs pourquoi il considère que ses effets auraient été positifs, alors qu'à ma connaissance, la mise en œuvre de cette approche a été strictement monolingue, et que l'évaluation de la « compétence à communiquer langagièrement » l'est encore tout autant dans le CECRL

La prise en compte du plurilinguisme linguistique dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle/ pédagogie de projet amène nécessairement à faire appel à une autre pédagogie, la pédagogie de contrat, qui laisse à l'enseignant et à ses élèves la marge de manœuvre nécessaire à des recours à des modes différenciés et évolutifs de plurilinguisme qui soient pertinents et efficaces en contexte. Le « contrat de classe », dans les marges fixées par les consignes institutionnelles, explicite dans chaque classe de langue et pour chacune des autres langues disponibles les moments et activités en question, les fonctions remplies, les modes d'usage et les critères d'évaluation. Au contrat de classe peuvent s'ajouter des « contrats individuels d'apprentissage » pour certains élèves, par exemple pour les élèves les plus en difficulté (qui pourront ainsi pendant un certain temps recourir à des aides plurilingues particulières), ou au contraire pour les élèves les plus avancés (qui pourront ainsi se passer de toute aide plurilingue... ou à l'inverse réaliser des activités plurilingues ambitieuses).

Si l'on ajoute à la pédagogie de projet et à la pédagogie de contrat les deux autres orientations didactiques qui les accompagnent nécessairement, à savoir la pédagogie de groupe et la pédagogie différenciée, il y a là à la disposition des étudiants-chercheurs – étant donné la diversité des usages sociolinguistiques à l'intérieur des pays et des régions du Maghreb, ainsi que la diversité des publics et des objectifs au cours du long cursus scolaire – une source inépuisable de ces *expériences*⁴⁸ didactiques qui sont indispensables à la formation à la recherche dans cette discipline, et qui pourraient être réellement utiles, si elles étaient correctement diffusées, à l'évolution des cultures d'enseignement sur le terrain.

La proposition des sociolinguistes de mettre en œuvre des pédagogies « réellement inclusives de la compétence plurilingue au sens où *on y vise* et valorise *les pratiques hybrides partielles et bricolées des apprenant-e-s* » (BLANCHET *et al.* 2014, p. 296, je souligne) n'est pas non plus acceptable du point de vue des didacticiens parce que les pratiques correspondantes ne sont pas évaluables, qu'elles heurtent de front les cultures d'enseignement en place, et qu'on sait déjà qu'elles ne pourront se faire qu'au détriment de l'acquisition effective des compétences de communication et d'action dans la langue enseignée⁴⁹.

Il semble que les responsables politiques africains en soient conscients depuis longtemps : au cours de la décennie 2000, à une période où les experts de la Division des politiques linguistiques du COE ont commencé à préconiser l'éducation plurilingue, les pays du Maghreb, comme d'autres pays africains où le français est langue seconde, ont fait le choix pour la réforme de leurs systèmes scolaires non pas de l'éducation plurilingue, mais de l'approche par les compétences ou de sa variante, la « pédagogie de l'intégration ». L'échec constaté de cette réforme, conçue et accompagnée sur le terrain par des pédagogues, et non par des didacticiens de langues, provient bien entendu de multiples facteurs externes tels que l'environnement socioculturel des élèves, la motivation pour l'apprentissage, la culture pédagogique, les conditions de travail et la formation des enseignants⁵⁰, mais aussi de ce qui provoquerait également l'échec de l'éducation plurilingue, à savoir la non prise en compte des exigences et contraintes de l'enseignement-

de 2001. La mise en adéquation d'un modèle d'approche communicative compatible avec la perspective actionnelle (sujet traité dans mon article PUREN 2018f) est nécessaire en partie en raison des exigences de cette dernière en termes d'usages d'autres langues.

⁴⁸ Sur la distinction entre le paradigme de l'innovation, dans lequel se situe l'expérimentation, et le paradigme du changement, dans lequel se situe l'expérience, cf. PUREN 2018c, en part. la diapositive n° 4.

⁴⁹ Deux des critiques de Bruno Maurer vis-à-vis du projet d'éducation plurilingue sont la « minoration du linguistique » : « minoration des compétences linguistiques dans l'apprentissage des langues » (p. 26), « minoration du rôle de l'école dans le développement des compétences en langues » (p. 31), « minoration du linguistique dans la formation des enseignants » (p. 47), ainsi que l'absence d'évaluation : [...] *on s'empresse de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle comme un modèle dominant alors que [...] ses effets n'ont pas été appréhendés dans leur ensemble, et encore moins mesurés dans les détails.* (2011, note 13 pp. 25-26). Aux différentes « minorations » énumérées par Bruno Maurer, j'ajoute pour ma part la fréquente « minoration du didactique » dans les travaux de recherche universitaires des étudiants... en didactique des langues : cf. *supra* ma conclusion du chapitre 1, p. 16.

⁵⁰ Cf. le très important travail de recherche documentaire et de recherche de terrain réalisé par Mohamed Saïd Berkaine pour sa thèse de 2015 (BERKAINÉ 2015).

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

apprentissage scolaire des langues que les didacticiens connaissent et s'efforcent de prendre en compte depuis plus d'un siècle.⁵¹

Conclusion générale : propositions pour des pluralités sociolinguistiques centrées sur les orientations didactiques situées

Cet article, comme l'article 2014, se voulait programmatique – poser les principes et les prémisses d'une conception didactique du plurilingue scolaire. Il a pris progressivement, au fil de mes analyses et de mon écriture, la forme d'un manifeste vigoureux contre ce que je considère finalement comme les prétentions indues de sociolinguistes qui se mêlent inconsidérément de didactique des langues.

Les auteurs de l'article 2014 ont intitulé leur conclusion « Propositions pour des politiques linguistiques éducatives et des orientations didactiques centrées sur des pluralités sociolinguistiques situées ». Ce que j'ai proposé dans la seconde partie de mon article, ce sont, à l'inverse, des « propositions pour des pluralités sociolinguistiques centrées sur les orientations didactiques situées ». La position que j'ai défendue ici, à partir de mon expérience en cours en Algérie, est en effet que c'est à partir des orientations didactiques retenues par les responsables politiques sur la base de tous les choix et critères de choix disponibles présentés par les didacticiens, que ceux-ci ensuite peuvent proposer, et enfin, après validation institutionnelle, que les auteurs de manuels⁵² et les enseignants peuvent adapter, des formes contextualisées de prise en compte méthodologique du plurilinguisme social qui conjuguent respect des élèves, finalités éducatives, objectifs institutionnels et efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues.

⁵¹ Sur l'analyse des effets de ce dernier facteur dans la « pédagogie de l'intégration » introduite officiellement dans le système scolaire algérien dans les années 2000, cf. PUREN 2016h et 2018e.

⁵² Cf. PUREN 069 : « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe de langue sur les unités didactiques des manuels de langue ? ». Une véritable formation didactique à l'usage des manuels doit aussi être proposée en formation initiale : cf. PUREN 2015e.

Annexe : Fonctions de la traduction I1 ↔ I2 en didactique des langues-cultures

T.P. : Cochez toutes les cases qui correspondent à votre conception de l'usage de la L1 en classe de L2 (« Corrigé » dans les commentaires à la suite de ce tableau dans le document PUREN 033).

	ACTIVITÉS	OBJECTIFS	TYPES
1.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire d'emblée en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le " texte " (dialogue ou texte écrit) en L2	<input type="checkbox"/> faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document	<input type="checkbox"/> traduction d'explication sémantique/littérale
2.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le « texte » après les avoir expliqués en L2	<input type="checkbox"/> contrôler ou assurer la compréhension sémantique/littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2	<input type="checkbox"/> « traduction pédagogique », qui vise les correspondances les plus étroites possibles en langue
3.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 dans un registre soutenu des expressions idiomatiques, ou tout un texte préalablement commenté en L2	<input type="checkbox"/> vérifier la compréhension profonde <input type="checkbox"/> entraîner à l'écriture en L1	<input type="checkbox"/> « traduction interprétative », qui vise les équivalences globales en discours rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc.
4.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une structure étrangère	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du fonctionnement spécifique de la structure de la L2 par comparaison avec la structure correspondante en L1	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale
5.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des structures de L1	<input type="checkbox"/> contrôler la capacité à repérer la règle mise en jeu, à se remémorer cette règle, et à l'appliquer de manière réfléchie	<input type="checkbox"/> « thème grammatical »
6.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une série de mots de L2	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du découpage différent de la réalité dans chaque langue	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation lexicale
7.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des mots ou expressions de L2 demandées par les apprenants	<input type="checkbox"/> fournir à la demande aux apprenants les moyens linguistiques que l'on considère utiles ou indispensables pour leurs besoins d'expression	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants
8.	<input type="checkbox"/> donner d'emblée aux apprenants la liste traduite des mots et expressions de L2 qui leur seront utiles pour réaliser une tâche langagière en L2 (commentaire d'un texte ou d'un dessin,	<input type="checkbox"/> fournir d'emblée aux apprenants les moyens linguistiques ou les connaissances culturelles dont on sait qu'ils auront besoin	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

	par exemple), ou la traduction d'un document entier		
9.	<input type="checkbox"/> faire traduire d'emblée et de manière de manière plus ou moins intensive L1 ↔ L2 dans un sens ou dans l'autre	<input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en faisant automatiser l'application des règles correspondantes	<input type="checkbox"/> traduction d'entraînement grammatical
		<input type="checkbox"/> entraîner à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction ou impliquant partiellement la traduction.	<input type="checkbox"/> « traduction simultanée », interprétariat, traductions spécialisées professionnelles et autres activités sociales de « médiation ».
10.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une consigne d'exercice ou de tâche donnée initialement en L2, des idées exprimées ou des « documents intermédiaires » (prises de notes, programmes de travail, etc.) produits en grand groupe ou en petits groupes en cours de réalisation travail sur leur action finale.	<input type="checkbox"/> s'assurer de la bonne compréhension des échanges concernant le travail, et de la bonne « utilisabilité » des consignes et des documents intermédiaires de travail	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'activité des élèves
11.	<input type="checkbox"/> Les apprenants utilisent des documents en L1 ou dans une autre langue pour leur documentation, en les traduisant en L2 ou en les adaptant en partie ou en totalité en L2 (« médiation ») pour la préparation de leur action finale.	<input type="checkbox"/> enrichir la documentation disponible <input type="checkbox"/> intégrer dans la documentation des informations utiles pour la projection de leur action dans leur propre société	<input type="checkbox"/> traduction d'apport à la documentation de la tâche ou projet final
12.	<input type="checkbox"/> Les apprenants traduisent en L1 (en les adaptant éventuellement) le/les document(s) qu'ils ont produit(s) en L2 pour leur action finale.	<input type="checkbox"/> diffuser dans leur propre société les résultats de leur tâche ou projet	<input type="checkbox"/> traduction L2 → L1 pour projeter l'action finale dans la société des apprenants.

L1 = langue source

L2 = langue cible

Bibliographie

AMOSSY Ruth. 2014. *Apologie de la polémique*, Paris : PUF, 240 p.

BEACCO J.-C, BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M.E., GOULLIER F., PANTHIER J. 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, novembre 2010, 110 p., Ouvrage disponible en ligne : www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf (dernière consultation 06/12/2010, lien brisé). Version 2016, 178 p. : <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a> (dernière consultation 19/08/2018).

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, Direction Bruno Maurer, 2015, 2 T. 884 p. + 1 T. annexes 362 p. Tome 1 disponible en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/064/ (dernière consultation 30/08/2018).

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF Agence Universitaire de la Francophonie – EAC Éditions des Archives Contemporaines, 2011, 509 p. La totalité de l'ouvrage est disponible en ligne : www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819 (dernière consultation 17/08/2018).

BLANCHET Philippe. 2010. « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », pp. 165-183 in : FEUSSI V., EYQUEM-LEBON M., MOUSSIROU MOUYAMA A., BLANCHET Ph. (dir.), « Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues », *Cahiers de Linguistique* n° 35/2, 2009 [2010]. Le lien indiqué dans l'article 2014 est brisé. Lien valide à la date du 28/08/2018 : www.lairedu.fr/wp-content/uploads/2016/04/postfaceblanchetfrfsfeussi.pdf (Texte non paginé de 26 p. Les numéros de page indiqués dans le présent article correspondent à une repagination de cette version.)

BLANCHET Philippe, CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle. 2014. « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *ELA Études de linguistique appliquée*, n° 175, juillet-septembre 2014, pp. 283-302. Disponible en ligne (5€) : www.cairn.info/revue-ela-2014-3-p-283.htm (dernière consultation 17/08/2018).

CHEVALLARD Yves. 1994. « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf (dernière consultation 28/08/2018).

COE 2001. Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 2001, 192 p. Disponible en ligne (dernière consultation 31/07/2017) : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf.

COE 2018. Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, trad. fr. Strasbourg : Conseil de l'Europe, février 2018, 254 p. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (dernière consultation 21/03/2018).

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

DAHLET Patrick. 2011. « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », pp. 45-60 in : BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dir.). Disponible en ligne (voir ouvrage collectif).

FORLOT Gilles. 2012. « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible », *Langage et société* n° 172, pp. 105-114. Disponible en ligne : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-2-page-105.htm (dernière consultation 24/08/2018).

GARNIER Bruno. 2014. « Présentation. Multiculturalisme et insécurité linguistique en éducation dans l'espace méditerranéen », *ELA Études de linguistique appliquée*, n° 175, juillet-septembre 2014, pp. 263-281. Disponible gratuitement en ligne : www.cairn.info/revue-ela-2014-3.htm (dernière consultation 17/08/2018).

MAURER Bruno. 2004. « De la pédagogie convergente à l'éducation bilingue au Mali : les transformations du modèle pédagogique », in : *Penser la francophonie*, Actes des Journées scientifiques des réseaux langue de l'AUF, Ouagadougou, 29 et 30 mai 2004, Paris : AUF. Republié en 2013 sous le titre « De la "pédagogie convergente à l'éducation bilingue" : généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la PC », *Éducation et Sociétés Plurilingues* n° 34-juin 2013, pp. 29-42. Disponible en ligne (dernière consultation 30/08/2018) :

www.cebip.com/download.asp?file=/elementi/www/esp034_04_maurer.pdf.

– 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone*, rapport de – recherche, AUF, 94 p. Le lien Internet indiqué dans l'article BLANCHET *et al.* 2014 pour consulter ce rapport est inexact ou a été modifié depuis : c'est à ce jour (23/08/2018) le suivant : www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=828.

– 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 156 p. Compte-rendu disponible en ligne : PUREN 2012a.

– 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in : DEFAYS *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Vol. 1, Bruxelles : EME & InterCommunications, 12 p. Disponible en ligne : <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf> (dernière consultation 28/08/2018)

MIGUEL ADDISU Véronique. 2015. « Le FLS dans les lycées français de l'étranger : voie de l'institution et voix des élèves », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 10, pp. 117-137. Disponible en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01473682/document> (dernière consultation 16/08/2018).

MORIN Edgar. 1986. *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 256 p.

– 1990a. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 1990, 160 p.

– 1990b. *Science avec conscience*, Paris, Seuil, nouv. éd. 1990, 320 p.

– 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO-Seuil, 67 p. Disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf> (dernière consultation 24/08/2018).

OCDE 2018. Organisation de Coopération et de Développement Économique, *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015*, 30 mars 2018, Librairie PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). Disponible en ligne : www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963785/ (dernière consultation 17/08/2018).

– PERRICHON Émilie. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, direction Christian Puren, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, 23 octobre 2008, 400 p. + annexes + deux DVD.

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

Textes disponibles en ligne : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029 (dernière consultation 17/08/2018).

PUREN Christian. 003. « Compilation de citations concernant la conception de la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/003/.

– 01/02/2018. « Le "faire ensemble" plus pertinent que le "vivre ensemble" (Vincent GEISSER, sociologue) », billet de blog en date du 1er février 2018, www.lecourrierdelatlas.com/dossier-du-courrier-vincent-geisser-le-faire-ensemble-me-parait-plus-pertinent--10333.

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

– 033. « Fonctions de la traduction L1 ↔ L2 en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/.

– 045. « Composantes sémantiques du concept de "conception [de l'action]" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.

– 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/.

– 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.

– 066. « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.

– 069. « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue ? », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/.

– 21/06/2012. « Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ? », Billet blog en date du 21 juin 2012, www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/.

– 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.

– 2006b. « Le *Cadre européen commun de référence* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/.

– 2008b. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008. Présentation écrite (format pdf), enregistrement oral (format mp3) et diaporama correspondant (format pdf), www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/.

– 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : Évelyne ROSEN (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/. [Ce lien renvoie à la version longue et remaniée de l'article, intitulée « Variations sur la perspective 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 », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.

– 2009f. « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), *Ciências da linguagem e didática das línguas. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne »*, Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p.

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

- 2012a. « MAURER Bruno, Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante (Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.). Compte-rendu de lecture... et de relectures personnelles », par Christian Puren, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012, www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.
- 2013j. « Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale sur l'évaluation des enseignants, ou le syndrome du réverbère ». Analyse de : *L'évaluation des enseignants. Rapport n° 2013-035 à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale*, Brigitte DORIATH, Reynald MONTAIGU, Yves PONCELET, Henri-Georges RICHON, Inspecteurs généraux de l'éducation nationale. Rapport remis en avril 2013, rendu public en juillet 2013, www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.
- 2014b. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle ». Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet », Institut français de Fès, 8-10 avril 2013.
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants ». Document 1 : « Choix et usages des manuels de langue - Matrice de problématisation (T.P.) ». Document 2 : « Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages ». Document 3 : « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/.
- 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, 2015, 312 p.
- 2016h. « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2018h/.
- 2017c. « Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles ». Conférence du 21 mars 2017 au Lycée français du Caire (diaporama sonorisé) sur la mise en œuvre de la pédagogie de projet dans les EPI, Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (cycle 4 du collège, classes de 5e-4e-3e, élèves de 12 à 15 ans), www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/.
- 2017e. « Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/.
- 2017g. 'L'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères : entre apprentissage scolaire et usage social'. Enregistrement d'une conférence vidéoscopée à destination des enseignants de langues au primaire, mercredi 18 octobre 2017, au Lycée Bellevue à Albi.
- 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée (en français, 1h00) au XXVII^e Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018. Enregistrement vidéo + reproduction du diaporama au format pdf, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.
- 2018e. « Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire », *TDFLE, Travaux de didactique du Français Langue Étrangère*, n° 72/2018. Lien direct sur l'article sur le site de la revue : <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72/65-pedagogie-de-l-integration-et-integration-didactique-dans-l-enseignement-des-langues-un-exemple-de-conflit-interdisciplinaire> (dernière consultation 23 août 2018).
- 2018f. « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée »,

Christian PUREN, « Perspective actionnelle et plurilinguisme. Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb »

www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/.

RISPAIL Marielle. 2013. « Bruno Maurer, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* » [compte-rendu de lecture], *LIDIL* n° 44. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/3161> (dernière consultation 20/08/2018).

RISPAIL Marielle, BLANCHET Philippe. 2011. « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », pp. 65-69 in : BLANCHET, Ph., CHARDENET, P. (dir.) 2011. Disponible en ligne (voir ouvrage collectif).

STIKER Henri-Jacques. 1979. *Culture brisée, culture à naître*, Paris : Aubier-Montaigne, 189 p.