

Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique

Proyecto pedagógico e ingeniería de la unidad didáctica

Christian Puren



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3119>

DOI : 10.4000/apliut.3119

ISBN : 978-2-8218-1259-8

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Édition imprimée

Date de publication : 15 février 2011

Pagination : 11-24

ISSN : 2257-5405

Référence électronique

Christian Puren, « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, mis en ligne le 15 février 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3119> ; DOI : 10.4000/apliut.3119

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique

Proyecto pedagógico e ingeniería de la unidad didáctica

Christian Puren

NOTE DE L'ÉDITEUR

Le tableau publié en annexe 1 était erroné dans la version papier de cet article. L'erreur a été corrigée dans la version en ligne

2

1. Introduction

- 1 Dans leur appel à communication, les responsables de l'APLIUT écrivent que les enseignants de langues, dans les filières LANSAD en général et dans les IUT en particulier, sont appelés à mettre en œuvre une ingénierie de projet « qui concerne tous les types de projet : projet de recherche, projet pédagogique, projet d'équipement ou de partenariat ».
- 2 J'ai eu, au cours de ma carrière, quelque expérience de « projets de recherche » - mais il s'agissait de recherches en didactique des langues-cultures -, et je n'ai aucune expérience de projets d'équipement ou de partenariat dans un cadre LANSAD. Je vais donc traiter ici de ce que je connais bien, à savoir l'ingénierie de projet pédagogique¹, en me limitant aux dispositifs conçus par l'enseignant dans l'espace de la classe avec un objectif principal explicite d'enseignement-apprentissage de la langue-culture étrangère, que ce dispositif corresponde à l'ensemble de son projet ou qu'il corresponde à une exploitation didactique en classe d'activités ou de projets réalisées en dehors de la classe (exploitation de documents recueillis ou d'expériences vécues lors d'un stage professionnel à l'étranger, par exemple) ou, à l'inverse, à une préparation en classe de projets qui seront ensuite conduits sur le terrain. Plus précisément encore, je vais m'intéresser à une forme de dispositif aussi centrale qu'incontournable (et nous verrons pourquoi), à savoir l'unité

didactique, dont je vais montrer qu'elle assume des fonctions indispensables, alors qu'elle pose problème lorsque l'enseignant met en œuvre des projets pédagogiques : la combinaison des deux formats constitue une véritable « problématique » : autant dire qu'en conclusion je ne proposerai pas de solution(s), mais des modes possibles de gestion.

2. L'enseignant, un ingénieur concepteur de dispositifs didactiques

- 3 Il est courant, en pédagogie générale, de définir l'enseignant par les différentes fonctions qu'il assume. Il existe de nombreux modèles de ce type en pédagogie générale mais, en didactique des langues-cultures, il me semble que ses fonctions de base sont les suivantes² :
- *transmission de connaissances* : en tant que spécialiste de la langue-culture et de son enseignement, l'enseignant apporte en classe son savoir et la garantie de ce savoir ;
 - *formation à l'apprentissage* : l'enseignant est aussi un spécialiste de l'apprentissage, auquel il doit progressivement former les apprenants de manière à les rendre plus autonomes ;
 - *correction d'erreurs* : la théorie cognitive dominante dans notre discipline, en effet, est le constructivisme, selon lequel l'apprentissage est une déconstruction-reconstruction permanente de l'interlangue ; on apprend par hypothèses-essais-erreurs, et la correction est donc indispensable à l'apprenant pour qu'il se rende compte de ses erreurs et fasse de nouvelles hypothèses et de nouveaux essais ;
 - *aide et guidage* : la version dominante de cette théorie est le socioconstructivisme, avec l'idée que l'apprentissage s'effectue dans ce que Vigostky appelle la « zone proximale de développement » ; on apprend en faisant, grâce à l'« étayage » en particulier de l'enseignant (son aide et son guidage), ce qu'on ne pourrait pas faire sans lui ;
 - *animation* : la classe est un espace et un temps collectifs où l'enseignant doit forcément gérer les phénomènes de groupe, organiser l'alternance entre des types différents d'activités (repérage, conceptualisation, application, entraînement...) et des modes différents d'activités (individuelles, en petit groupe ou en grand groupe) ;
 - *conception de dispositifs didactiques (d'enseignement-apprentissage)* : c'est, pour certains pédagogues et didacticiens, au nombre desquels je me compte, la fonction centrale, celle à laquelle viennent se subordonner toutes les autres en se mettant à son service ; on sait que la conception est au cœur du métier de l'ingénieur, et c'est pourquoi ces pédagogues et didacticiens considèrent principalement l'enseignant comme un concepteur de dispositifs didactiques et le métier d'enseignant comme de l'« ingénierie didactique ».
- 4 Pour ma part, j'appuie ma conception de la didactique des langues-cultures – son épistémologie – sur trois auteurs de référence :
- 5 Étant donné la prégnance historique de la métaphore du « bain linguistique » dans notre discipline, on voit où je veux en venir avec cette métaphore du pont que je lui oppose : le principal intérêt d'une classe de langue réside dans son artificialité même ; dans sa capacité à proposer des dispositifs artificiels qui vont guider et aider les apprenants dans leur voyage entre les deux rives de leur langue maternelle et de la langue étrangère, faciliter leurs déplacements au sein de leur « interlangue ». L'épistémologie simonienne de l'ingénierie, appliquée à la didactique des langues-cultures, permet de rompre avec le projet de l'approche communicative qui consistait, à l'inverse, par le recours systématique à la « simulation », à transformer la salle de classe en un mini-bain

linguistique. Certains se noient dans les grandes eaux linguistiques (la plongée brutale en pays étranger), d'autres, à l'inverse, ne trouvent pas leur compte parce que la rivière se réduit à un petit filet (celui des heures réduites de cours). C'est cela, le génie de l'ingénieur des ponts et chaussées : concevoir et réaliser un ouvrage d'art qui permette de passer d'une rive à l'autre aussi bien quand la rivière est en crue que quand son lit est à sec...

- 6 Voici la manière dont un enseignant français d'allemand a filé la métaphore du bain linguistique à la fin du XIX^e siècle :

Que de gens font fi de la grammaire ! Pour un grand nombre, il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre ; mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où prendre ce plein d'allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit que l'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût apprendre à y nager. L'allemand ne coule à pleins bords que de l'autre côté du Rhin. Veut-on que nous y conduisions tous nos élèves ?⁶

M. Girard, « De la Méthode dans les Classes Élémentaires [III] », *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, n° 5, juillet 1884, pp. 143-146.

- 7 Il réagissait ainsi, à la suite de nombreux autres collègues, à l'instruction officielle du 29 septembre 1863, dont le rédacteur avait voulu imposer dans l'enseignement scolaire une méthode qui leur paraissait complètement inadaptée à leur environnement : « La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger... ».

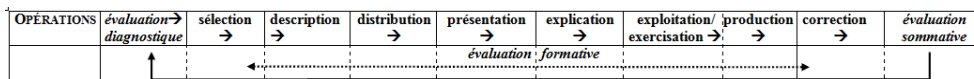
3. Les trois niveaux d'ingénierie didactique

- 8 On peut considérer qu'il y a trois niveaux d'ingénierie didactique :
- 9 **3.1 Le niveau « micro »**, celui des « tâches » dans le sens que j'attribue pour ma part à ce terme, celui d'unités de sens au sein de l'agir d'apprentissage. J'avais abordé ce niveau dans ma conférence lors d'un congrès précédent de l'APLIUT, celui des 5-7 juin 2003 à Auch, conférence qui s'intitulait « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », et qui a été publiée dans le numéro des *Cahiers de l'APLIUT* qui a recueilli les actes de ce congrès⁷. J'y proposais en particulier une typologie des tâches sur la base de leur orientation principale, repérable à leur premier critère d'évaluation : les tâches peuvent être orientées communication, langue, procédure, processus, résultat ou encore produit. C'est, bien sûr, un niveau incontournable de conception des activités d'apprentissage.
- 10 **3.2 Le niveau « méso »**⁸ : c'est celui de ce que l'on appelle traditionnellement l'« unité didactique » (ou la « leçon ») dans les manuels de langue.
- 11 C'est un niveau tout aussi incontournable que le niveau micro des tâches. À ce niveau moyen, en effet, les unités didactiques remplissent au moins quatre fonctions absolument indispensables :
- 12 a) Les unités didactiques découpent la totalité des contenus et objectifs d'apprentissage en portions qui vont pouvoir être disposées de manière progressive dans un parcours rationnel balisé et contrôlé par des objectifs intermédiaires et des évaluations

périodiques. Prenons l'exemple d'un cours de 50 heures : il ne serait pas envisageable de proposer une seule évaluation, celle qui correspondrait, tout au bout de ces 50 heures, à la certification finale. Les apprenants, comme l'enseignant, ont besoin de contrôler régulièrement en cours de route si leur parcours se déroule correctement et sur un bon rythme de progression.

- 13 Sur ce point, la structure des unités didactiques, quelle qu'elle soit, est la pointe émergée (pour les apprenants, et dans les manuels) de ce que j'appelle la « procédure primaire de la conception didactique » : cf. la figure 1 ci-dessous, que je reprends et commente dans l'annexe du présent article.

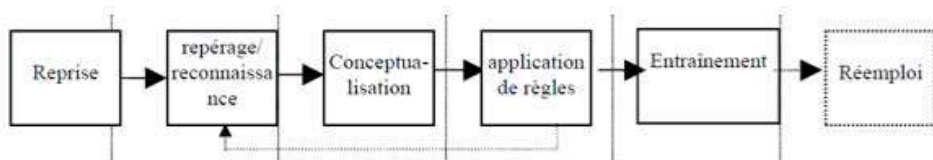
Figure 1



Procédure primaire de la conception didactique

- 14 On retrouve dans la partie émergée de cette procédure la fameuse structure ternaire de l'unité didactique que les anglo-saxons désignent par le sigle « PPP », *Presentation - Practice - Production* : à « *Presentation* » correspondent dans mon modèle « *Présentation* » et « *Explication* » ; à *Practice*, « *exploitation* » et « *exercice* »⁹.
- 15 b) Les unités didactiques, comme leur nom l'indique, mettent de l'unité, c'est-à-dire de la cohérence, entre les différents domaines d'activité didactique, qui se trouvent être nombreux et hétérogènes : compréhensions de l'oral et de l'écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexique, phonétique, culture. Il ne serait pas plus envisageable de passer les 50 heures de ce cours à simplement aligner une série de tâches juxtaposées sans lien entre elles. Dans cette même conférence à Auch en 2003 (et dans l'article correspondant), j'ai présenté les différents principes d'unité de l'unité didactique qui ont été successivement privilégiés au cours de l'histoire de la didactique des langues-cultures. C'est toujours une « unicité », qui est annoncée dans les titres de ces unités : unicité...
- 16 c) Les unités didactiques mettent en synergie les différentes tâches proposées aux apprenants dans ces différents domaines, de manière à ce qu'elles se renforcent les unes les autres. Il ne serait pas plus envisageable dans ce cours de 50 heures, de regrouper les tâches par type, en passant par exemple 10 heures à présenter des documents, 10 heures à les exploiter, 10 heures à des exercices de langue, puis 10 heures sur des tâches communicatives. Prenons l'exemple de la procédure standard d'enseignement scolaire de la grammaire (apparue avec la méthodologie directe du début du XX^e siècle), et qui est « secondaire » par rapport à la précédente, puisqu'elle ne concerne qu'une partie de celle-ci, l'« *exercice* » :

Figure 2



Procédure secondaire de la conception didactique (celle qui est appliquée aux activités sur la grammaire et le lexique)

- 17 C'est l'articulation ainsi conçue de ces différentes tâches, appliquée successivement à chacune des structures grammaticales sélectionnées, qui est censée amener progressivement les apprenants à un niveau de maîtrise suffisant de cette structure pour qu'ils puissent la réemployer pour leur expression personnelle.
- 18 d) Les unités didactiques, enfin, assurent l'indispensable répétition intensive d'un nombre limité de contenus langagiers et culturels sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage possible, en concentrant toutes les activités sur ces mêmes contenus en temps limité. Il ne serait pas plus envisageable, toujours dans ce même cours de 50 heures, de ne prévoir qu'une seule apparition de chaque forme linguistique nouvellement introduite, et qu'une seule occasion de réemploi de la part des apprenants.
- 19 Le dispositif le plus couramment utilisé pour ce que l'on appelle aussi le « rebrassage » est l'intégration didactique à partir et à propos d'un document unique, texte authentique ou dialogue fabriqué. L'unité didactique audiovisuelle de première et deuxième génération¹⁰ semble très différente de l'explication de textes à la française, mais on y retrouve le même dispositif d'intégration didactique maximale : un document unique sert de support à toutes les activités programmées au sein de l'unité didactique.
- 20 3.3 Le niveau « macro », celui des projets didactiques, qui vont forcément se dérouler au moins sur plusieurs semaines, voire sur plusieurs mois ou une année entière.
- 21 Or, s'il y a une compatibilité parfaite entre le niveau micro des tâches et le niveau méso de l'unité didactique (la fonction de celle-ci est précisément de mettre les différentes tâches en cohérence et en synergie), cette compatibilité n'existe pas *a priori* entre les unités didactiques et le projet (un projet n'est pas un ensemble d'unités didactiques : ça, c'est la définition d'un manuel !...).
- 22 Je prendrai deux exemples concrets qui illustrent la difficulté à combiner les deux temporalités différentes, celle de l'unité didactique et celle du projet pédagogique :
- 23 À l'unité 3 de ce manuel est proposée, parmi d'autres, la « tâche-projet » suivante :

Figure 3

4. Journal de la classe
<p><i>Débat en classe sur le nom du journal.</i></p> <p><i>Chaque jour, un(e) étudiant(e) (ou un binôme) rédige un article sur les événements qui se sont déroulés dans la ville, en choisissant une photo.</i></p> <p><i>Le journal est édité à la fin de la quinzaine ou du mois.</i></p>

Exemple de tâche-projet

- 24 Ce projet, comme on le voit, ne « tient pas » dans l'unité, et ne pourrait tenir dans aucune : on se demande pourquoi un journal de classe ne devrait commencer qu'à l'unité 3, et s'il est poursuivi ensuite, il sera forcément intéressant que les apprenants y réutilisent aussi les acquisitions des unités suivantes.
- 25 Dans leur ouvrage de 1993 intitulé *Pour une pédagogie du projet*¹³, Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, à la suite de tous les spécialistes de la question, pointent comme principal danger des projets pédagogiques celui de « dérive productive »¹⁴ (p. 148) : la réussite des projets (en particulier la qualité de la production finale, quand c'est le cas) prend le pas

sur l'apprentissage de la langue-culture, alors que ces projets – du moins ceux organisés par les enseignants de langue – doivent rester en partie un prétexte à cet apprentissage et ne pas être un objectif en eux-mêmes. Le problème me semble se poser de manière particulièrement aiguë dans le cas des projets organisés par les enseignants de langue du secteur LANSAD (auquel ne se réfèrent pas ces auteurs), parce que les projets y ont forcément un objectif autre que celui de l'apprentissage linguistique, à savoir celui de la professionnalisation.

4. Éléments disponibles d'ingénierie didactique en didactique des langues-cultures

- 26 D'où la problématique implicitement posée dans le titre de ma conférence (« Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique »), et qui peut être définie par la question suivante : comment combiner ces deux échelles différentes de conception de dispositifs didactiques ? Et par une seconde question non subsidiaire : existe-t-il en didactique des langues cultures un « différentiel » dans le sens technologique du terme (mécanisme qui gère la différence de vitesse de rotation des roues avant lorsqu'une voiture à traction avant prend un virage), c'est-à-dire un système permettant de gérer simultanément ces deux échelles temporelles, celle du projet et celle de l'unité didactique ?
- 27 Plus prosaïquement, la question aussi globale que concrète est la suivante : comment exploiter en classe les activités réalisées au cours des projets hors-classe et, à l'inverse, comment orienter les projets de manière à permettre cette exploitation ?
- 28 En classe, comme nous l'avons vu, on ne voit pas pour l'instant comment il serait possible de se passer d'unités didactiques. Pour revenir à la métaphore du différentiel, c'est la cohérence didactique globale en vigueur – ce que j'appelle une « configuration didactique », qui devrait normalement fournir ce mécanisme d'adaptation permettant cette articulation dans les deux sens entre projet hors-classe¹⁵ et activités en salle de classe.
- 29 J'ai présenté et illustré en détail ce concept de « configuration didactique » dans une conférence disponible sous forme de présentation PowerPoint sonorisée sur Internet¹⁶. Une configuration didactique est un ensemble cohérent d'éléments qui se sont « configurés » les uns par rapport aux autres¹⁷ à partir d'une nouvelle situation sociale de référence (*i.e.* la situation que l'on veut former les apprenants à être capables de gérer en langue-culture étrangère). Ces éléments sont ceux qui apparaissent dans les titres des colonnes du tableau qui me sert à présenter l'évolution historique des différentes configurations depuis un siècle :

Figure 4

Situation sociale de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
Compétences sociales de référence				
langagière	culturelle			

Évolution historique des configurations didactiques

- 30 Or, il se trouve que du point de vue didactique, nous nous retrouvons actuellement avec quatre « configurations didactiques » simultanément actives (excusez du peu...). Ce sont elles qui nous donnent les « éléments d'ingénierie didactiques » actuellement disponibles.
- 31 La première configuration, qui correspond en didactique scolaire aux méthodologies directe et active, fournit deux modèles d'unité didactique :
- 32 La deuxième configuration, qui correspond à l'approche communicative, déstructure fortement l'unité didactique (on y mêle les différentes phases du modèle canonique de l'unité didactique, que les anglo-saxons appellent le « modèle PPP » (*Presentation-Practice-Production*) au service des deux dispositifs privilégiés : l'interaction immédiate entre apprenants et la simulation (par laquelle on veut échapper à la situation de classe).
- 33 La troisième configuration, qui correspond à la mise en œuvre de ce que les auteurs du *CECRL* appellent la « compétence plurilingue et pluriculturelle », oriente vers la mise en œuvre systématique de la compétence de médiation, c'est-à-dire vers des activités relevant de l'interprétation, de la reformulation ou de la traduction, comme des synthèses ou, à l'inverse, des développements explicatifs, ou encore des rapports et comptes rendus d'activité. Ces activités de médiation ne peuvent suffire à elles seules à construire un autre modèle d'unité didactique, mais elles sont désormais incontournables pour la préparation des étudiants à un monde professionnel de plus en plus internationalisé.
- 34 La quatrième configuration, celle de la perspective actionnelle qui émerge elle aussi dans le *CECRL*, intéresse particulièrement notre problématique puisque, dans ses mises en œuvre actuelles, les auteurs de manuels cherchent à intégrer le projet – qui est l'activité la plus en homologie avec le nouvel objectif de formation d'un « acteur social » – à l'intérieur même des unités didactiques. L'entreprise n'est pas aisée (elle est même paradoxale, pour les raisons que nous avons vues plus haut), et on comprend que ces auteurs utilisent prudemment, pour désigner ce qu'ils proposent à la fin de leurs unités didactiques, les appellations de « tâche ». C'est le cas par exemple dans *Rond Point 1* (Difusión, 2004), premier manuel de FLE se réclamant de l'« approche actionnelle »¹⁸. Les auteurs d'*Édito* (cf. références note 10 *supra*) se sont, quant à eux, inspirés du célèbre jugement de Salomon en choisissant l'appellation de « tâches-projets »... Cette expression qu'ils ont retenue est une parfaite illustration du très réel problème d'ingénierie didactique auquel sont maintenant confrontés les concepteurs de manuels, mais aussi les enseignants : comment articuler et/ou combiner unités didactiques et projets pédagogiques ?

5. Conclusion

- 35 Il existe *a priori* deux stratégies possibles pour gérer cette problématique de l'impossible et pourtant nécessaire combinaison entre le projet pédagogique et l'unité didactique tels qu'ils existent et tels qu'on les connaît. Ces deux stratégies sont déjà bien attestées :
- 36 a) La première consiste à réduire le projet pédagogique à la dimension de l'unité didactique classique en en faisant une « tâche finale » qui vient simplement remplacer la simulation communicativiste dans sa fonction première de situation de réemploi des formes linguistiques introduites dans cette unité. C'est la stratégie privilégiée jusqu'à présent par les éditeurs (du moins ceux que je connais le mieux, ceux de français langue étrangère). Et on les comprend parce que, plus les apprenants ont d'autonomie (ce qui est

l'une des finalités du projet pédagogique), moins le travail sur les contenus langagiers et culturels sont pré-programmables (or une telle pré-programmation correspond précisément à la fonction principale des manuels).

- 37 b) La seconde consiste, à l'inverse, à élargir l'unité didactique à la dimension d'un mini-projet : c'est ce que permettent par exemple les « Cyber enquêtes » (*Webquests*) et les « scénarios » tels que celui mis en œuvre pour la certification dans le Diplôme de Compétence en langue (DCL : www.d-c-l.net/).
- 38 c) Mais il existe une troisième stratégie, tout aussi logique que les deux précédentes, et qui consiste à abandonner l'unité didactique tout en intégrant – parce qu'il reste absolument indispensable qu'elles soient assurées – ses différentes fonctions dans la conception et la gestion mêmes des projets pédagogiques.
- 39 Je suis sûr que beaucoup d'enseignants se sont déjà lancés dans cette forme tout aussi nécessaire qu'innovante d'ingénierie didactique. L'intérêt de journées comme celles de l'APLIUT est assurément de leur permettre de confronter collectivement leurs questions et leurs réponses.
- 40 La fonction du didacticien – celle que j'ai voulu assurer ici – relève aussi de l'ingénierie, celle d'un type de projet qui n'était pas envisagé dans les thématiques de ce XXXII^e congrès de l'APLIUT, celui du projet de formation. Je reprendrai à son propos la métaphore du pont : un didacticien (mais je crois que la définition ne se limite pas à celui de langue-culture) est un ingénieur qui cherche à améliorer les ponts que se construisent les praticiens entre les questions qu'ils se posent et les réponses qu'ils se donnent. Avec, comme objectif principal, de les mettre à double sens, parce qu'il sait qu'une fois le pont franchi apparaissent immédiatement, sur l'autre rive, d'autres questions, qui vont amener à le retraverser en sens inverse. Je crois qu'on appelle cela une « problématisation », artéfact intellectuel conçu pour que les réponses génèrent aussitôt de nouvelles questions. J'espère, par cette conférence – parce que c'était là mon objectif –, avoir motivé mes collègues à opérer de nombreux va-et-vient réflexifs, sur la base de leur pratique, entre projet pédagogique et unité didactique.
-

ANNEXES

Annexe 1

Procédure primaire de la conception didactique

Opérations	évaluation → prospective	sélection →	description →	distribution →	présentation →	explication →	exploitation / exercice	production →	correction	évaluation sommativ
						évaluation formative				
										évaluations
TYPES (exemples)		analyse préalable des besoins langagiers	analyse de discours	linéaire	globale	« explication de textes à la française »	argumentation			certificative
CRITÈRES		fréquence	simplicité	utilité	contexte favorable	mots-clés	compétence active	centration sur le sens	réemploi	complexité syntaxique
MÉTHODES (exemples)		analyse des besoins	analyse distributionnelle	unité didactique	dialogue oral fabrique	synonymie	méthode répétitive	méthode articulatoire	débat	écart à la moyenne
OUTILS (exemples)		liste de fréquence	ouvrage de grammaire	programme officiels	magnétophone	dictionnaire	cahier d'exercices	fichier auto-correctif	cannevas de jeu de rôles	descripteurs de compétence

Annexe 2

Définition des différentes opérations

évaluation : opération consistant à recueillir des informations par mesure quantitative et/ou appréciation qualitative de productions d'apprenants, soit avant une séquence d'enseignement/apprentissage pour aider à sa conception (« évaluation prospective » ou « diagnostique »), soit au cours d'une séquence pour aider à son pilotage (« évaluation formative »), soit à la fin d'une séquence pour en faire le bilan (« évaluation sommative »).

sélection : opération consistant à choisir les formes linguistiques ou les faits culturels que l'on a décidé d'enseigner. Elle peut être faite sur des critères explicites, comme celle du *Français fondamental*, à la fin des années 50, sur la fréquence, la distribution et la répartition.

description : opération consistant à appliquer aux formes linguistiques et aux faits culturels un modèle de compréhension commune : par exemple, l'étymologie ou un champ sémantique pour le lexique, la grammaire morphosyntaxique pour la phrase, la grammaire textuelle pour les textes, etc.

distribution ou **gradation** : opération consistant à distribuer chronologiquement les formes linguistiques et les faits culturels retenus par sélection.

progression : cas particulier de **distribution**, définie en fonction de critères explicites et rationnels tels que connu → inconnu, composé, simple → complexe, facile → difficile, fréquent → rare, plus utile → moins utile, langue standard → langue de spécialité, registre standard → registre particulier, etc.

présentation : 1. opération consistant à faire apparaître pour la première fois une nouvelle forme linguistique (à l'oral ou à l'écrit, par l'enseignant, le manuel ou un apprenant). Dans la **methodologie** audiovisuelle, par exemple, cette présentation se réalise au moyen de l'écoute initiale du dialogue de base. 2. Tout mode organisé de présentation d'une forme linguistique : dialogue, centre d'intérêt, liste alphabétique, champ sémantique, constantes morphologiques, famille étymologique, etc.

explication : action visant à faire accéder les élèves au sens ou à la signification (« explication sémantique »), ou à la conceptualisation des régularités ou règles de la langue (« explication métalinguistique »).

exercice : mise en exercices, depuis des exercices étroits et dirigés (par ex., récitation de textes ou paradigmes appris par cœur) jusqu'à des exercices plus ouverts (par ex., jeux de rôles à partir de canevas).

production : elle correspond à des situations où l'apprenant va pouvoir réemployer les formes langagières introduites dans l'unité didactique avec d'autres acquises auparavant pour son expression personnelle en situation de communication (en méthodologie audiovisuelle, cela correspondait à la phase finale dite d' « expression libre »).

correction : opération consistant à informer l'apprenant de la conformité de sa production aux différents types de règles (phonologiques, syntaxiques, morphologiques, culturelles, etc.).

Ces différentes opérations s'appliquent aux dix domaines d'enseignement/apprentissage :

1. compréhension orale	6. grammaire
2. compréhension écrite	7. lexicale
3. expression orale	8. phonétique
4. expression écrite	9. relation phonie-graphie (orthographe, ponctuation, présentation)
5. culture	10. méthodologie d'apprentissage

Les exemples donnés dans le tableau ci-dessus concernent des domaines différents.

NOTES

1. Je devrais parler ici de l'ingénierie de projet « didactique », puisque c'est l'adjectif qui correspond à notre discipline, la « didactique des langues-cultures ». Je fais mienne malgré tout sans états d'âme l'expression de « projet pédagogique » : parce qu'elle est passée dans l'usage commun, et surtout parce que ce sont assurément les pédagogues, et non les méthodologues/didacticiens de langue-culture, qui ont inventé et diffusé le projet comme dispositif d'enseignement-apprentissage.

2. Je les liste ici dans un ordre non hiérarchique : suivant les environnements et les moments, ce sera l'une ou l'autre de ces fonctions qui se révélera être prioritaire.

6. On appréciera l'habileté de la dernière question, qui était ressentie comme totalement rhétorique à une époque où la France baignait dans un « revanchisme » aigu après sa défaite de 1870 face à la Prusse, et la perte de l'Alsace-Lorraine.

7. Christian Puren, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Actes du XXV^e Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26.

8. « Méso » est un néologisme d'origine grecque synonyme d' « intermédiaire », de « moyen ».

9. Il manque assurément, dans ce modèle « PPP », le cadre dans lequel il doit forcément être inclus pour être cohérent, à savoir l'évaluation dans ses trois moments et ses trois fonctions (diagnostique, formative et sommative).

10. Cf. les pages 354-356 de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Disponible en ligne sur mon site personnel à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>).

13. Isabelle Bordallo & Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation, 192 p.
14. J'aurais dit pour ma part « dérive productiviste », mais « dérive productive » est effectivement l'expression généralement utilisée par les pédagogues.
15. On voit mal comment, dans une formation de type LANSAD, les projets pourraient se limiter à l'espace didactique de la classe de langue...
16. Cette conférence, intitulée « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures », peut être vue et écoutée, ou téléchargée, à l'adresse <http://www.christianpuren.com>, « Mes travaux : liste et liens », 2010g.
17. Exactement dans le sens où l'on qualifiera un ordinateur de « configuration cohérente » si ses différents composants (processeur, carte graphique, mémoire de masse, écran, logiciels, etc.) sont adaptés les uns aux autres pour une efficacité optimale en fonction des besoins et des usages des utilisateurs, tels que prévus par ses concepteurs.
18. Le sous-titre du manuel est d'ailleurs le suivant : « Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches ». L'expression de « tâche finale » est celle qui est le plus couramment utilisée actuellement par les auteurs des instructions officielles françaises concernant l'enseignement scolaire des langues. L'adjectif « finale » y a bien sûr le sens de « à la fin de chaque unité didactique ».

RÉSUMÉS

La nouvelle « perspective actionnelle » ébauchée dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, Didier 2001) se donne comme finalité la formation d'un « acteur social ». Cette finalité amène tout naturellement à considérer le « projet pédagogique » comme activité de référence parce qu'il engage par définition les apprenants comme des acteurs sociaux à part entière de leur propre projet d'apprentissage dans l'espace de la classe et pendant le temps de leur apprentissage. C'est (ou ce devrait être) particulièrement le cas dans des environnements d'enseignement-apprentissage tels que les IUT, où les projets pédagogiques proposés par les enseignants peuvent soit simuler de futures activités professionnelles, soit correspondre à des projets réels tels que ceux impliquant la conception, la préparation, la réalisation et l'exploitation de stages de terrain à l'étranger. On se propose d'examiner ici la nouvelle question d'ingénierie didactique qui se pose du coup aux enseignants et concepteurs de matériels didactiques : comment concilier la logique (d'autonomie maximale) et le temps (long) des projets pédagogiques avec un dispositif - ladite « unité didactique » - qui reste malgré tout nécessaire, mais qui obéit à une logique contraire (celle de la pré-programmation des contenus et des activités) et à un temps plus court.

El nuevo “enfoque orientado a la acción” esbozado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (edición francesa Didier 2001) se fija como finalidad la formación de un “actor social”. Si se aplica la ley de homología fin-medio - según la cual el actuar de aprendizaje siempre debe ser el más parecido posible al actuar social -, tal finalidad supone naturalmente considerar el “proyecto pedagógico” como actividad de referencia, ya que en el proyecto los alumnos por definición se implican como unos actores sociales de pleno derecho en su propio proyecto de aprendizaje en el espacio del aula y el tiempo de su aprendizaje. Es (o debería ser) el caso en los entornos de enseñanza-aprendizaje como los IUT, donde los proyectos pedagógicos propuestos

por los profesores pueden o bien simular futuras actividades profesionales, o bien corresponder a proyectos reales como los que suponen la concepción, preparación, realización y explotación de prácticas profesionales en el extranjero. El autor de este artículo examina la nueva cuestión de ingeniería didáctica a la que por consiguiente se encuentran confrontados los profesores y autores de materiales didácticos : cómo conciliar la lógica (de autonomía máxima) y el tiempo (largo) de los proyectos didácticos con un dispositivo -la llamada "unidad didáctica"- que sigue siendo necesario a pesar de todo, pero que obedece a una lógica contraria (la de la pre-programación de los contenidos y de las actividades) y a un tiempo más corto.

INDEX

Mots-clés : perspective actionnelle, projet pédagogique, unité didactique, ingénierie didactique

Palabras claves : enfoque orientado a la acción, proyecto pedagógico, unidad didáctica, ingeniería didáctica

AUTEUR

CHRISTIAN PUREN

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en français et en espagnol langues étrangères, Christian Puren est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne. Il est Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), membre des Comités scientifiques de plusieurs revues françaises et étrangères consacrées à la didactique des langues-cultures, et auteur/co-auteur de plusieurs ouvrages et de nombreux articles.
<http://www.christianpuren.com>.