



HAL
open science

Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective

Emilie Perrichon

► **To cite this version:**

Emilie Perrichon. Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. Synergies Pays Riverains de la Baltique, 2009, 6, pp.91-111. hal-03624463

HAL Id: hal-03624463

<https://hal.science/hal-03624463>

Submitted on 30 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Emilie Perrichon
Université du Littoral, Boulogne, France



Résumé: *En privilégiant une perspective de type actionnel pour l'enseignement-apprentissage des langues et en considérant l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches, les auteurs du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) (2001 : 15) ne se doutaient certainement pas de l'impact de l'utilisation du terme de « perspective actionnelle » en didactique des langues-cultures étrangères (DDLCE). Dans la définition proposée par les rédacteurs du CECRL, on remarque la distinction entre apprentissage et usage de la langue. La perspective actionnelle correspond au lien qu'entretiennent ces deux types d'agir. Pourtant mise à jour récemment dans le CECRL, cette distinction n'est qu'une redécouverte. Nous avons en effet depuis longtemps une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage, à savoir le « projet pédagogique ». Cette tâche d'enseignement-apprentissage des langues constitue un modèle de co-construction culturelle du savoir. Les savoirs, les savoir-faire, les savoir-agir qui constituent les cultures d'action individuelle de chacun des participants d'un projet permettent de construire (dans la coopération) une culture d'action partagée. Autrement dit, à travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet.*

Mots-clés: *pédagogie du projet, perspective actionnelle, culture d'action commune, co-action, co-culturel*

Abstract : *The task-based approach in foreign language teaching and learning considers learners as 'social agents', i.e. members of society who accomplish tasks (not exclusively language-related) in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While speech acts occur in language activities, these activities are part of a wider social context, which provides them with a meaning. The authors of the Common European Framework of Reference for Language were probably not aware of the impact of such an idea. In the CEFR definition, we can notice the distinction between using and learning action. This distinction is not really new and we have got a task which links up these two action types: education plan. This teaching and learning task constitutes a cultural co-construction model of knowledge and know-how. Knowledge, savoir-faire, savoir agir, which constitute individual cultures of action, allow the construction of a culture of shared action. Through an educational plan,*

social agents make use of their individual culture of action in order to create a common culture of action, which is materialized by the products of the educational plan.

Keewords : *education plan, action-oriented approach, culture of action, co-action, co-cultural*

Introduction

J'ai choisi de traiter la pédagogie du projet sous un angle un peu différent de celui habituellement utilisé, sous un angle culturel ou plutôt « co-culturel », en partant des questions suivantes : comment la pédagogie du projet permet-il de rendre visible et observable par et dans l'action les cultures d'action, et comment le projet permet-il de passer d'une culture d'action individuelle à la construction d'une culture d'action collective ?

Nous verrons qu'à travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet. Je m'intéresse alors aux différentes composantes culturelles en jeu dans le passage de la culture individuelle à la construction collective d'une culture d'action en vue d'un produit matérialisable.

I. Le projet

En privilégiant une perspective de type actionnel pour l'enseignement-apprentissage des langues et en considérant l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches, les auteurs du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) (2001 : 15) ne se doutaient certainement pas de l'impact de l'utilisation du terme de « perspective actionnelle » en didactique des langues-cultures étrangères (DDLCE). Depuis quelques années, « l'action », « l'agir » sont devenus des concepts à la mode au programme de nombreux organismes de formation qui proposent des « ateliers actionnels » ou des tables rondes sur cette thématique, le terme « perspective actionnelle » devenant alors progressivement un terme « marketing » dans l'édition de manuels de langue.

Dans la définition faite par les rédacteurs du CECRL, on remarque d'emblée la distinction entre apprentissage et usage de la langue. Christian Puren « propose d'appliquer cette différence pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société » (2004 : 12). Cette distinction permet de différencier deux types d'agir, l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage (ou social). La perspective actionnelle correspond au lien qu'entretiennent ces deux types d'agir. Pourtant mise à jour récemment dans le CECRL, cette distinction n'est qu'une redécouverte. Nous avons en effet depuis longtemps une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage, à savoir le projet pédagogique.

1.1. Définition

La pédagogie du projet trouve en effet ses racines à la fin du XIX^{ème} siècle chez Dewey. Son mot d'ordre « *learning by doing* » (« apprendre par l'action ») contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Pour lui, la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification. Les élèves doivent être capables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école dans la vie communautaire quotidienne, et *vice-versa*. Le centre, et la source, de son enseignement est la mise en place d'activités à orientation sociale, comme nous pouvons aussi le voir chez Célestin Freinet. C'est en effet au moyen d'outils comme l'imprimerie que cette pédagogie va pouvoir mettre en œuvre une orientation sociale et se distinguer ainsi des pédagogues liés au mouvement d'Éducation Nouvelle (Houssaye, 2002). Par une pédagogie développant l'esprit de solidarité, d'entraide et de coopération, les apprenants se responsabilisent et s'autonomisent.

Les contenus enseignés étant directement mis en action, le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage est particulièrement fort dans les préceptes de Dewey et de Freinet ; et ce sont ces principes sur lesquels je me suis basée pour la mise en place de projets pédagogiques en classe de français langue étrangère.

L'établissement d'un projet humain semble nécessaire dans nos sociétés actuelles. Au lendemain du grand bond technologique et devant l'avènement de la mondialisation, la marque notre époque est le déséquilibre, déséquilibre économique et politique dû à la mondialisation, déséquilibre écologique et humain. « En 1955, F. Perroux prenait acte du contraste entre notre pouvoir sur la nature et notre impuissance à inventer des équilibres humains ; de ce fait, il réclamait l'urgence d'un projet humain qui puisse l'emporter sur l'équilibre mécaniste ; un tel projet défini au regard des valeurs jugées essentielles à promouvoir, certains l'ont appelé projet existentiel, d'autres projet sociétal, d'autres encore projet de référence » (Boutinet, 1992 : 9).

Le projet semble répondre également à un besoin biologique lié au comportement humain, toujours en perpétuelle adaptation. « Mais une telle nécessité est devenue impérative pour d'autres raisons dans une culture de l'anticipation et de l'obsolescence¹ qui engendre une nouvelle temporalité » (Boutinet, 1992 : 10). Cette nécessité pour l'être humain de mettre en place des projets provient de l'une de ses caractéristiques psychologiques essentielles, qui est la volonté d'anticipation et de projection dans le futur, lesquelles sont elles-mêmes liées à son besoin de contrôle. Pro-jeter, c'est partir du présent pour aller vers l'avenir tout en (ré-) utilisant les acquis du passé : projet et temporalité sont donc fortement liés. Le projet implique en effet une certaine vision de la temporalité. Il demande de se pro-jeter, étymologiquement de « jeter en avant » des actions tout en se référant aux expériences présentes et passées. La projection est la phase la plus importante dans l'élaboration d'un projet comme le rappelle Schütz (1998 : 54) :

« Toute projection consiste en une anticipation de la conduite future sur le mode imaginaire. [...] Je dois visualiser l'état de choses à exécuter par mon agir futur, avant

que je puisse faire le brouillon des étapes singulières de mon agir futur, duquel cet état de choses résultera. [...] Pour projeter mon action future telle qu'elle se déroulera, je dois me placer imaginativement en un moment futur où cette action aura déjà été accomplie, où l'acte résultant aura déjà été matérialisé. C'est alors seulement que je peux reconstruire les étapes singulières qu'a produit cet acte futur. Ce qui est anticipé dans le projet n'est pas, dans notre terminologie, l'action future, mais l'acte futur², et il est anticipé au future perfect, modo futuri exacti. »

Cette perspective temporelle spécifique au projet a des conséquences assez importantes puisqu'il concerne à la fois le passé, le présent et le futur. Au sein du projet, Jean Vassileff propose de faire la distinction entre Pro-jet et Projet, « le Pro-jet (la projection) est la dimension spatiale du projet, celle qui se réalise dans le présent, dans l'ici et le maintenant, tandis que le Projet s'inscrit dans l'ailleurs et le plus tard » (*Ibid.*, 2003 : 35). Pour lui, « Pro-jet et Projet sont donc deux concepts complémentaires dans la pédagogie du projet : le projet donne à la projection sa signification sociale, la projection inscrit le projet dans une recherche d'authenticité, dans un processus d'autonomisation. Mais en tout état de cause, l'action précède son résultat, la projection précède le projet. Pour simplifier, on peut dire que la pédagogie du projet propose aux formés de se projeter avant de faire un projet » (Vassileff, 2003 : 37).

En outre, il existe plusieurs types de projets en lien avec l'éducation, J.-P. Boutinet en a recensé trois : le projet éducatif, le projet pédagogique et le projet d'établissement. « Le projet éducatif est orienté vers le mode d'insertion qui permettra au jeune de se dire autonome : insertion sociale, culturelle, professionnelle ; dans la mesure où ce projet dépasse le cadre de l'école, l'institution scolaire et ses collaborateurs ne peuvent prétendre être seule partie prenante d'un projet éducatif » (Boutinet, 1990 : 174). Ce dernier vise l'insertion des participants et l'autonomie. Il permet de développer une visée sociale, culturelle ou professionnelle. Il sort du cadre institutionnel, scolaire pour s'ancrer dans une réalité plus large. Dans le cadre d'un projet éducatif, et dans une perspective d'enseignement-apprentissage des langues, l'apprenant ne peut être que considéré comme un acteur social puisque la visée de ce type de projet se passe en société. C'est le projet de plusieurs acteurs, enseignant(s), apprenants et collaborateurs extérieurs.

En revanche, « contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il refuse de s'ouvrir à l'environnement extérieur, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants, les élèves ». (Boutinet, 1990 : 176)

Le projet d'établissement n'implique pas seulement une classe, mais engage tout l'établissement vers un projet commun. Le projet pédagogique est donc, selon Boutinet, le projet fait à l'école et dont les acteurs sont les apprenants et le(s) enseignant(s) seulement. Il pose également à juste titre la question du glissement sémantique opéré par le langage entre les deux expressions « pédagogie du projet » et « projet pédagogique » :

« En définitive, ce retournement de langage qui transforme le projet pédagogique en pédagogie du projet est pour nous l'occasion d'opérer une distinction instructive entre la description opératoire d'une intention, consignée dans l'un ou l'autre des projets

éducatifs, pédagogiques ou d'établissement, et la référence à une méthodologie basée sur le projet : la pédagogie du ou par le projet. (Boutinet, 1990 : 186) ».

Il s'agit donc de distinguer clairement projet pédagogique et pédagogie du projet comme a pu le faire Boutinet en proposant l'expression « projet-objet » pour désigner le projet pédagogique et « projet-méthode » pour la pédagogie du projet³. À partir de l'analyse de J.-P. Boutinet, je propose la distinction suivante pour éclairer la différence entre projet pédagogique et pédagogie du projet :

Tableau 1 : Analyse du glissement sémantique entre projet pédagogique et pédagogie du projet

	PROJET PÉDAGOGIQUE projet-objet	PÉDAGOGIE DU PROJET projet-méthode
Orientation	Produit	Processus
Objectif visé	La fin	Les moyens
Désignation	Il est déterminé par les objectifs. Il peut donner lieu à une évaluation sommative	C'est une méthodologie, une démarche avant tout. Elle peut donner lieu à une évaluation formative.
Types d'action	POESIS (elle se termine par un résultat qui se détache de l'action)	PRAXIS (ce qui se dégage de la pratique en cours)
Agir	d'apprentissage	d'usage
Centration	Centration sur l'action terminée	Centration sur l'action en cours

Dans notre société moderne, avec entre autres, l'utilisation des nouvelles technologies, la multiplicité des échanges internationaux, le projet prend une place de plus en plus importante. En outre, tout être humain fonctionne par projets, que ce soient des projets individuels ou collectifs, des projets implicites ou explicites, tout être humain est tourné vers le futur et met en place des projets d'envergure variable et de nature différente, de l'économie de quelques sous pour acheter une nouvelle veste au projet professionnel à long terme. On parle sans cesse de projets (projet d'apprentissage, projet de vie, projet d'établissement, projet social, professionnel, projet de réinsertion, projet d'orientation, projet d'entreprise, etc.). Il semble que le terme même de « projet » légitime la mise en place d'un avenir d'un point de vue social et rassure nos aspirations futures. Le projet est fortement ancré dans la vie sociale, ce qui lui permet d'être adapté à toutes sortes de contextes et de situations.

L'établissement d'un projet humain semble nécessaire dans nos sociétés actuelles. Au lendemain du grand bond technologique et devant l'avènement de la mondialisation, la marque de notre époque est le déséquilibre économique mais aussi politique dû à la mondialisation, ainsi qu'un déséquilibre écologique et humain.

Mettre en place un projet pédagogique demande une organisation particulière. M'appuyant sur ma propre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère, je distingue cinq phases dans la formulation d'un projet : l'identification, l'élaboration, la mise en œuvre, l'action et l'évaluation. Le

projet en didactique des langues-cultures permet la mise en action de traits culturels particuliers. Un projet comme la publication d'un conte, dans une perspective d'écriture collaborative, va permettre de mettre en action un certain nombre d'éléments culturels notamment la culture d'action de chacun des participants en plus de sa culture « savante »⁴.

Il s'agit alors de placer les apprenants dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté à agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres acteurs sociaux. Il s'agit ainsi de définir des conceptions communes indispensables au travail collectif.

1.2. Le projet : une macro-tâche

Par la mise en lien de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage, cette tâche d'enseignement-apprentissage des langues constitue un modèle de co-construction culturelle du savoir. Les savoirs, les savoir-faire, les savoir-agir qui constituent les cultures d'action individuelle de chacun des participants d'un projet permettent de construire (dans la coopération) une culture d'action partagée. Autrement dit, à travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet. Cela permet également une redécouverte du sujet et de son individualité à travers sa réalisation et son épanouissement dans la collectivité.

1.3. Trois exemples

À partir d'exemples de mise en œuvre de projets pédagogiques, je propose de mettre à jour les processus présents lors, d'une part, de la co-construction du savoir et d'autre part de la co-construction d'une culture d'action collective, et ceci au moyen de trois exemples de projet.

Le projet « conte » a été mis en place en 2004 au Centre International de Langue Et de Civilisation de Saint Etienne avec des apprenants adultes de niveau A2-B1 de différentes nationalités (coréenne, chinoise, turque, brésilienne). Ce projet s'inscrivait dans un programme de cours intensif, à raison de 15h de français par semaine, et les apprenants ont écrit ce conte en une semaine dans un objectif de réutilisation des temps du passé et dans une perspective co-culturelle.

Le projet « cuisine »⁵ a été mis en place au lycée hôtelier de Zabok en Croatie en 2005 avec des grands adolescents de niveau A2 en terminale « hôtellerie ». Ce projet a été réalisé en partenariat avec le professeur de français et le professeur de cuisine, avec le soutien de l'ambassade de France en Croatie. À ces élèves peu motivés par l'apprentissage du français, il fallait proposer un projet proche de leurs préoccupations et de leur propre projet de vie. L'objectif des cours de français était la préparation d'un dîner officiel, avec comme invités d'honneur l'Ambassadeur de France en Croatie, le Conseiller culturel, l'Attaché de coopération linguistique, les responsables du Conseil Régional, et enfin le maire. Les élèves devaient préparer des plats français et croates, puis

les présenter aux invités avant le dîner. Pour l'occasion, les médias (télévision nationale, presse écrite nationale et radio) étaient présents, et ce projet a fait l'objet d'un reportage télévisé.

Le projet « journal » a été mis en place à l'Alliance Française de Busan en Corée du Sud avec des apprenants adultes de niveau B1-B2 sous la forme d'un atelier à raison de deux heures par semaine pendant un bimestre. L'objectif était de produire un journal bimestriel destiné à la communauté francophone de Busan. Ce projet englobait toute la chaîne de production d'un journal, de la conception à la réalisation. Ce groupe était composé de différentes nationalités (canadienne, argentine, russe et coréenne), ce qui a permis un travail à la fois linguistique et culturel dans une perspective co-culturelle/co-actionnelle de co-construction du savoir dans le but d'obtenir un produit matérialisé : un journal.

II. Co-agir, co-construire

Pour expliquer ce qui est culturellement en jeu dans la co-construction collective de savoir, il me faut tout d'abord définir le concept de co-action.

II.1. Définition

Maurice Blondel fut le premier à utiliser le terme même de co-action dans son ouvrage de 1893. Pour lui, « l'action est une convergence et une union d'activité » (Blondel, 1893 : 217). Ce qui signifie que c'est dans l'union et le partage des connaissances que l'on co-agit avec d'autres.

D'autre part, il ajoute que « l'action ne se restreint pas dans l'enceinte de la vie individuelle [...] Ainsi, nulle résolution ne peut se réaliser dans l'intimité de la personne sans y chercher un concours, sans y provoquer une action correspondante » (*Ibid.*). L'agir est nécessairement collectif pour Blondel : nous n'agissons jamais seuls, il y a nécessairement un passage par la co-action dans toute action humaine. Pourtant mise à jour récemment dans le *CECRL*, cette distinction entre action et co-action n'est qu'une redécouverte, parce que nous avons depuis longtemps une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage dans la co-action, comme le rappelle Christian Puren :

« Le concept de co-action n'est pas nouveau, il est en particulier utilisé par certains psychologues constructivistes - parallèlement à celui de « conflit socio-cognitif » - pour intégrer dans la théorie piagétienne la dimension collective de la relation sujet-objet qui leur semble y faire défaut. L'une des formes de mise en œuvre est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de « projet », dans ce que l'on appelle précisément la pédagogie du projet (Puren, 2002 : 4) ».

Le passage de l'action à la co-action, nécessaire dans la pédagogie du projet pour mener à bien le projet, doit se plier à quelques conditions.

II.2. De l'action à la co-action

Dans les tâches comme le projet, le passage de l'action individuelle à l'action collective constitue en effet le cœur d'un enseignement de type actionnel. Mais

pour que ce passage soit effectif, il faut qu'un certain nombre de conditions soient remplies. Pour qu'il y ait action collective, il faut que la connaissance soit partagée et qu'Autrui amène ses vécus de conscience à l'expression⁶; il faut également déterminer des objectifs communs et que chacun trouve un intérêt dans l'action collective.

L'action collective, en tant que construit social (Crozier et Friedberg, 1977 : 15), doit en effet permettre l'organisation interne d'une structure sociale donnée. Ce fut le cas en particulier lors de la mise en place du projet « cuisine » où l'objectif était commun et ne pouvait être atteint que dans la co-action. Chacun a trouvé par ailleurs un intérêt personnel dans l'action collective (le repas organisé en commun), l'individualité étant mise en valeur par les tâches accordées ou négociées par chacun en fonction des compétences acquises par chacun (dans ce cas, les futurs serveurs, les futurs chefs pâtisseries, etc.).

Dans le projet « journal », l'objectif commun (la réalisation d'un journal destiné à être publié au sein de l'Alliance Française) a pu être mené à bien grâce au partage des connaissances (chacun acceptant de faire part d'une partie de ses connaissances pour un sujet commun), par la conscientisation de ses vécus et de ses expériences et surtout parce que chacun a trouvé un intérêt personnel dans la réalisation du travail collectif.

II.3. Construire collectivement

Agir ensemble, c'est mettre à profit ses propres intérêts dans une organisation collective de construction de savoirs. En situation d'enseignement-apprentissage des langues, la construction collective de savoir peut naître deux types de comportement, la contrainte - « par la soumission imposée ou consentie des volontés « partielles » des participants à la volonté et aux objectifs d'ensemble (Crozier, Friedberg, 1977 : 22) - et le contrat - « c'est-à-dire la négociation et le marchandage, qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite » (*Ibid.*).

Dans les deux cas, l'action collective demande de la part des acteurs un effort ; elle « n'est pas un exercice gratuit » (*Ibid.*, 1977 : 23) ; elle demande soit de mettre de côté des ambitions personnelles soit de négocier pour conserver une partie de ces ambitions.

Par expérience, la mise en place d'un contrat me paraît primordiale, il est également important que chacun garde une partie de son ambition personnelle pour la mettre en service d'un intérêt commun, garant de la co-action. Par exemple, lors de la mise en place d'un projet pédagogique :

- soit les apprenants, sous la contrainte (mais cela marche rarement), vont exécuter les tâches demandées pour l'avancée du projet en mettant de côté leur volonté d'agir individuellement : dans ce cas, nous avons affaire à une annihilation du sujet au profit du groupe et du projet ;
- soit les apprenants vont devoir négocier, par exemple, des contenus avec l'enseignant ou les autres apprenants, pour mettre à profit ses propres compétences dans l'action collective, dans une perspective de co-action : dans ce cas, le contrat établi entre les

apprenants et l'enseignant ou entre les apprenants va permettre à chacun de conserver sa part d'individualité et d'ambition personnelle au profit du groupe et de l'action collective.

Le fait que chacun garde un intérêt personnel dans l'action collective est garant d'une part de la réussite du projet en lui-même, et d'autre part, de l'expression de son individualité en tant que sujet pensant et agissant en société.

III.1 Les modes d'action

Philosophe et sociologue de l'action, Alfred Schütz, dans *Le chercheur et le quotidien* (1987 : 111), remarque que le monde social est constitué d'acquis dont l'intégration est implicite dans les actions projetées. Dans son quotidien, l'individu acclimaté à une culture intègre un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui aura le caractère « d'allant de soi » (*Taken for granted*), ces savoirs et savoir-faire sont considérés par l'acteur comme des acquis culturels. Dans cette perspective, cela peut désigner deux choses, la première est d'ordre culturel/civilisationnel (par exemple, savoir qu'en France, on ne peut pas faire ses courses au supermarché le matin à 7h « va de soi ») ; la seconde fait partie de la culture d'action de chacun (la répartition du travail au sein d'une équipe par exemple). Par exemple, en Corée du Sud, les apprenants que j'ai pu observer travaillent chacun de leur côté puis mettent en commun (sans même se poser la question préalable de l'organisation du travail, ni se concerter auparavant) alors qu'en France, comme j'ai pu le constater à plusieurs reprises, nous travaillons ensemble, dans le compromis, puis éventuellement nous allons finir le travail chacun de notre côté. La mise en commun précède le travail individuel dans un cas ; dans l'autre cas, c'est exactement l'inverse. C'est un bel exemple « d'allant de soi » dans la culture d'action (en l'occurrence, la culture d'apprentissage).

Le caractère « allant de soi » des savoirs et savoir-faire acquis par l'individu marque l'aspect « culturel » de l'action projetée. Les savoirs précédemment acquis et les savoirs « allant de soi » constituent une somme d'expériences à organiser en vue d'une action future. Schütz distingue en outre, trois modes temporels liés à l'agir : *le modo presenti*, *le modo praeterito*, *le modo futuri exacti*. Voici comment j'ai adapté les différences de modes d'action humaine proposées par Schütz aux tâches d'enseignement-apprentissage des langues :

Tableau 2 : Les différents modes d'action

Continuum temporel ➔

Temporalité	<i>Modo presenti</i>	<i>Modo praeterito</i>	<i>Modo futuri exacti</i>
Action	Orientée objet	Orienté processus	Homologie
Attitude	Non-réflexive	Réflexive	Projection
Mode de projection	Expérience immédiate	Expérience passée	Imagination
Exemples de tâches pour la classe de langue	Interaction, prise de parole spontanée. Le débat	Exercices demandant la mobilisation de savoirs et de savoir-faire antérieurs. L'écriture d'un dialogue, des exercices structuraux	Le travail en projet, la simulation globale, certains jeux de rôle.

A mon avis, certaines tâches fonctionnent sur un continuum temporel et passent successivement en *modo presenti*, en *modo praeterito*, puis en *modo futuri exacti*. Lors d'une action « orientée objet » en *modo presenti*, l'attitude non réflexive du sujet lui permet une expérience immédiate telle que l'on peut l'observer dans les prises de parole spontanées ou les interactions type débat. En *modo praeterito*, l'action « orientée processus » suppose une attitude réflexive de la part de l'agent sur son expérience passée comme lors d'exercices requérant une mobilisation de savoirs antérieurement acquis. Enfin, en *modo futuri exacti*, l'action est orientée « homologie objet-processus » par le biais de l'imagination au sens entendu par Schütz, comme c'est le cas dans le projet pédagogique, la simulation globale ou certains jeux de rôle.

La classe étant à la fois un cadre spatial et un cadre temporel, l'agir d'apprentissage doit prendre en compte cette temporalité et cette spatialité. Pour être en accord avec l'agir d'usage, l'agir d'apprentissage doit être pensé selon les trois modes : *modo presenti*, *modo praeterito*, *modo futuri exacti* et se situer dans l'espace selon l'action sociale à accomplir, c'est ce que les auteurs du manuel *Ici* (2007) ont proposé en faisant un livret de tâches « hors de la classe » à effectuer. C'est dans ce cas là que l'on peut parler de perspective actionnelle car l'apprenant pourra utiliser ces savoirs et savoir-faire en contexte social réel.

Quand nous agissons en société, nous nous situons toujours en effet :

- dans le temps et l'espace
- dans un rapport à autrui
- dans un rapport à notre expérience du monde

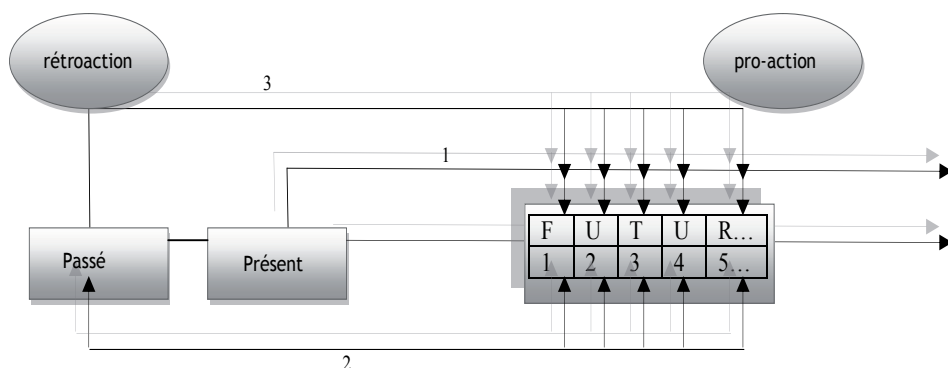
Il en est de même en classe de langue, où nous mettons en œuvre les mêmes mécanismes.

Les théories de l'action en sociologie et en sciences sociales proposent des réflexions importantes sur le fonctionnement de l'action humaine et de l'action sociale en général, et elles nous permettent ainsi de mieux comprendre les mécanismes et les fondements de l'action et de l'agir en classe de langue.

Dans la perspective actionnelle issue du *CECRL*, on considère l'apprenant comme un acteur social, et cet acteur social est appelé à agir en langue étrangère en société selon les principes fondamentaux de toute action humaine. Il est appelé à co-agir avec d'autres en langue cible, et il doit mettre ainsi en commun avec d'autres son action, en mettant pour cela à profit des modes d'action qui lui sont propres, notamment à travers la culture d'action qui est la sienne. Dans le projet tel qu'il est conçu en entreprise ou en pédagogie, il s'agit d'action collective, et le collectif permet, au moyen de réunions-bilans intermédiaires, d'assurer une réflexivité en cours d'action.

On peut représenter la pensée de Schütz sur cette question de la réflexivité de la manière suivante :

Tableau 3 : Processus de construction de l'action projetée



L'attitude réflexive de l'acteur sur ses actes déjà effectués (rétroaction) permet de réguler ou d'évaluer son action présente en vue d'une action projetée (projection). Cette attitude réflexive peut renvoyer à certains aspects de l'expérience comme mode d'action. La distinction entre projection (*blueprint*) et imagination (*fancying*) que propose Schütz permet de comprendre les enjeux d'une action au mode futur. En effet, « c'est la référence de la projection à un stock de connaissances disponibles qui distingue la projection de la simple imagination. [...] Dans l'imagination pure, je ne suis gêné par aucune limite imposée par la réalité. » (1998 : 59). Par cette distinction, Schütz nous montre l'importance de la connaissance dans la mise en place d'un projet. Ce sont ces connaissances qui permettent à tout individu de projeter des actions en vue d'un objectif. Schütz poursuit la distinction de la façon suivante :

« Cependant, la projection de réalisations ou d'actions extériorisées est une imagination motivée, motivée par l'intention anticipée de réaliser le projet est une condition pour toute projection qui pourrait être traduite en un but. Une projection de ce type est une imagination au sein d'un cadre donné ou mieux encore d'un cadre imposé, imposé par la réalité au sein de laquelle l'action projetée devra être réalisée. Ce n'est pas, comme la simple imagination l'est, une pensée sur le mode optatif, mais une pensée sur le mode potentiel. (Schütz, 1998 : 60) »

La temporalité de l'action humaine telle que la conçoit par Schütz nous permet de comprendre les enjeux d'un enseignement-apprentissage par et pour l'action. La prise en compte des trois modes temporels (passé, présent, futur) me semble primordiale dans la conception de tâches d'enseignement-apprentissage dans une perspective actionnelle. Les notions de typification et d'éléments « allant de soi » sont ce qui permet à chacun d'agir par rapport à des schémas d'expérience propres à sa culture. L'aspect co-culturel passe par un partage des connaissances qui permet la mise en place d'une culture commune qui inclura d'autres éléments à caractères « allant de soi ».

Dans les trois projets présentés, la culture d'action de chacun (y compris celle de l'enseignant) est visible dans l'action, et matérialisée par la façon dont les acteurs en présence mettent à profit leurs connaissances pour l'action collective, la façon dont les actions s'organisent, notamment dans la collaboration, la

coordination et la coopération, et ce au moyen de quatre procédés : la prise de décision, la mise en commun, la négociation, la production. Notre façon d'agir fait partie de ce qui "va de soi". C'est une culture visible dans l'action, et souvent porter à la conscience dans l'action collective.

III.2. Des cadres de référence comme cadres d'action

La question des cadres de référence dans la constitution du rôle est déterminante en psychologie sociale :

« L'individu pense et réagit, dans une large mesure, comme les membres de son groupe ou de sa classe sociale. Ses motivations, c'est-à-dire ce qui le pousse à agir, et son cadre de référence en général, largement tributaire de ses dispositions et de son histoire personnelle, résultent également de la manière dont il perçoit les normes et les valeurs de son milieu social » (T.R. Sarbin et D.S. Jones, « Une analyse expérimentale du comportement de rôle » *In Levy, 1965 : 107*). Un individu agit donc nécessairement en fonction de son cadre de référence, et pour qu'il puisse agir avec d'autres, il apparaît nécessaire qu'il y ait une mise en perspective des deux cadres de référence.

« Le thème central de la description de l'aptitude à prendre un rôle est l'habileté à modifier ses perspectives en passant de son propre cadre de référence à celui de l'autre, à osciller entre le soi et le rôle en agissant pour le compte d'un autre. [...]» (T.R. Sarbin et D.S. Jones « Une analyse expérimentale du comportement de rôle » *In Levy, 1965 : 95*). Ce passage entre son propre cadre de référence et celui de l'autre afin d'en co-construire un autre, commun cette fois, n'est pas sans rappeler les principes de la perspective actionnelle issue du CECRL.

L'action collective, la collaboration en vue d'un objectif commun peut passer par l'analyse puis la compréhension des différents cadres de référence en jeu. Par exemple, dans le projet « Conte », les cadres de référence de chacun étaient composés des trois modèles suivants :

- 1) Celui du conte traditionnel de leur pays ;
- 2) Celui du travail collectif ;
- 3) Celui de l'écriture collaborative.

À la lumière de ces éléments, le projet apparaît comme représentatif du passage d'une culture d'action individuelle à une culture d'action collective.

IV. Le projet : des cultures d'action individuelle à une culture d'action collective

La mise en place de projets pédagogiques permet de créer chez le groupe d'apprenants une culture d'action commune dont la matérialisation sera le produit du projet, dans nos trois cas, un journal, un conte, un repas. Dans la mise en place de projets pédagogiques, on demande aux apprenants de mettre à profit du groupe, leur culture individuelle et leur culture d'action pour pouvoir construire (dans la coopération) une culture d'action partagée.

Chaque participant (apprenant, enseignant et éventuellement personnalités extérieures) va, de manière inconsciente au départ, mettre à profit sa culture

et sa culture d'action pour l'action commune. Par exemple, dans le projet « cuisine », les deux cultures en présence (française et croate) ont permis d'orienter le projet d'une certaine façon, d'une part au niveau de la culture culinaire (savoirs et savoir-faire), d'autre part dans les cultures d'action (savoir-agir). En d'autres termes, les objectifs d'un projet sont négociés par rapports aux savoirs, savoir-faire, savoirs-culturels, mais le déroulement du projet se fait par rapport aux cultures d'action (individuelle puis collective) mises en jeu par le projet en tant que tel.

IV.1. Des cultures d'action individuelle

On peut définir les cultures d'action individuelle tout d'abord comme une façon d'agir, où se manifestent des traits culturels visibles uniquement dans l'action. C'est également le lieu d'une mobilisation de savoirs culturels actionnels (des savoirs relatifs à l'agir humain). Elle se compose d'un ensemble « d'allant-de-soi » pour reprendre les termes de Schütz.

Dans le projet « Conte », l'universalité culturelle véhiculée par le schéma narratif du conte a permis de se concentrer sur les savoir-agir individuels afin de construire ensemble une façon d'agir commune pour parvenir à réaliser la tâche finale. L'objectif culturel de ce projet était l'acquisition de savoirs actionnels.

Dans le projet « journal », l'objectif culturel était double, l'un portant sur la culture académique des participants et sur la culture d'action en développant des savoirs actionnels visibles dans la collectivisation du travail. Chaque participant fait intervenir à la fois sa culture académique individuelle et sa culture d'action, dans la co-action cette culture individuelle va se fondre dans une culture d'action collective, construite ensemble à travers les savoirs-actionnels.

IV.2. Des cultures d'action collective

Je propose de définir les cultures d'action individuelle tout d'abord comme une façon d'agir où se manifeste des traits culturels visibles uniquement dans l'action. C'est également le lieu d'une mobilisation de savoirs culturels actionnels (des savoirs relatifs à l'agir humain). Une culture d'action est constituée pour chacun d'entre nous de savoirs actionnels. Cette catégorie de savoirs se constitue d'une part de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'autre part, de savoir-agir, eux-mêmes constitués de différents types de savoirs comme les savoir-collaborer, les savoir-négocier, les savoir-coopérer etc. La culture d'action se compose d'un ensemble d'« allant-de-soi », pour reprendre les termes d'Alfred Schütz.

La culture collective naît de la co-action : en co-agissant avec d'autres sur un projet, les apprenants construisent ensemble une culture d'action collective, un mode de fonctionnement particulier visible par et dans l'action.

Les tâches collectives d'apprentissage des langues constituent un modèle de co-construction culturelle du savoir. Les savoir-faire, les savoir-agir qui constituent les cultures d'action individuelle de chacun des acteurs en présence permettent

de construire (dans la coopération) une culture d'action partagée. Autrement dit, dans la mise en place d'une tâche collective orientée socialement, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures individuelles au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune qui sera matérialisée dans le résultat de la tâche en question.

La culture collective se manifeste à travers des processus comme la coordination, la coopération et la collaboration.

La coordination désigne un agencement efficace des activités, des personnes et des ressources pour atteindre une fin (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 122). En effet, la coordination des actions individuelles se concrétise par un ordonnancement des actions, entendues comme « un agencement des actions de chacun des opérateurs impliqués dans un certain ordre afin d'atteindre le but final de façon efficace » (Barthes, 2000 : 235), mais également par une adaptation réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres (Soubie et Kacem, 1994) » (Marcel, Dupriez, Perrisset, Bagnoud, Tardif, 2007 : 10). La coordination garantit le lien entre l'action individuelle et l'action collective en permettant à l'apprenant de mettre ses propres actions au service de l'action commune.

La coordination peut s'effectuer sur le plan de l'action commune, ou plus précisément sur le plan des actions individuelles en vue d'une action commune.

Quant aux termes de coopération et de collaboration, ils désignent deux conceptions du fonctionnement du groupe. « La coopération est généralement conçue comme une interaction entre des personnes travaillant en groupe qui facilite la réalisation d'un produit ou d'un but » (Nissen, 2003 : 74). L'accent porte sur le produit du projet. Les membres du groupe se partagent le travail et se le répartissent entre eux en fonction de leurs compétences respectives. Chacun prend en charge une partie de la tâche avant l'assemblage final qui permettra de créer le produit final. En revanche, on peut dire qu'il y a collaboration quand les apprenants réalisent ensemble les tâches à effectuer. La collaboration et la coopération fonctionnent comme une démarche de responsabilisation de l'apprenant. C'est un mode de fonctionnement du groupe orienté processus, l'important n'est pas le produit final mais les processus qui ont mené à l'aboutissement de la tâche. Pour Henri & Lundgren:

« L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait la démarche collaborative couple deux démarches, celle de l'apprenant et celle du groupe.

L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation du but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupes en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses

découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider ses connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage tout en se sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous (Henri et Lundgren, 2001 : 42-43). »

Cette description vaut tout autant pour l'apprentissage « coopératif ». Dans la pédagogie Freinet, un élément essentiel du dispositif était d'ailleurs la « coopérative » (dans le sens institutionnel du terme), mais qui correspond bien au sens « conceptuel », celui qui l'oppose à « collaboration ». Dans une coopérative (agricole ou autre), chacun apporte le fruit de son propre travail, il n'y a pas travail en commun à proprement parler, mais une mise en commun du travail individuel. Aussi, La coopération et la collaboration préparent les apprenants à l'autonomie et à la responsabilisation. C'est un espace de réflexion sur l'action passée, en cours et à venir. L'objectif d'un groupe collaboratif est ainsi centré sur le processus et non sur l'objet final. La coopération et la collaboration se distinguent donc par la nature de l'autonomie laissée à l'apprenant, et par des objectifs différents, la première démarche étant orientée produit, la seconde, processus. En effet, on peut constater plus d'autonomie de l'individu dans la coopération, et plus d'autonomie du groupe dans la collaboration, pour les deux cas vis-à-vis de l'enseignant.

Ces deux démarches sont complémentaires et « peuvent intervenir dans des phases successives de la réalisation collective » (Nissen, 2003 : 76). Par exemple, pour le projet « Conte », chaque groupe avait une tâche à accomplir pour réaliser le projet (groupe A : la description des personnages). Ensuite, dans chaque groupe, il y avait une répartition des tâches entre chaque apprenant (dans le groupe A, l'étudiant 1 décrit le personnage maléfique, l'étudiant 2, un des personnages adjutants, l'étudiant 3, le héros) avant de mettre en commun avec les membres de leur groupe puis avec les autres groupes et enfin de procéder à l'écriture du conte ensemble.

Dans le projet « cuisine », chaque apprenant ou groupe d'apprenants avait une tâche définie et précise. L'ensemble de ces tâches a permis d'accomplir la tâche finale, la réalisation du repas. Comme dans une cuisine professionnelle, chacun était à sa place, et devait réaliser une tâche particulière. Les apprenants devaient à la fois collaborer et coordonner leurs actions dans la coopération tout en mettant à profit leur culture culinaire.

Ces trois processus apparaissent comme une appropriation par partage et contact avec d'autres dans la co-action.

Dans le projet « journal », les compétences de chacun étaient mises en valeur à travers d'une part les thèmes des articles choisis, mais aussi dans, par exemple, les photos, les illustrations, la mise en maquette. Collaborer apparaît comme une synthèse des deux précédents processus : le partage des tâches pour accomplir une tâche commune.

IV.3. Les procédés d'action

Dans la mise en œuvre d'un projet, les savoirs d'action se manifestent dans :

- la prise de décision,
- la négociation,
- la mise en commun,
- la production.

C'est à travers ces quatre exemples de coopération, alliant coordination et collaboration que les cultures d'action sont les plus visibles. Nous les retrouvons dans toutes tâches collectives.

- La prise de décision

La prise de décision est une étape importante dans les pratiques collaboratives. Elle constitue le lien entre l'individu, le groupe et la tâche. Décider est le passage entre la formulation de l'action et le passage à l'acte. Pour être efficace, la prise de décision doit être macro et collective afin d'éviter certaines dérives ou les effets pervers qui peuvent résulter d'une somme de micro-décisions individuelles, comme l'évoque le sociologue anglais T.-C. Schelling dans son ouvrage *La tyrannie des petites décisions* (1978). Il donne l'exemple d'un camion qui laisse choir une barre de fer sur l'autoroute. Les automobilistes qui suivent évitent l'obstacle mais décident de continuer leur route. La barre de fer peut rester ainsi pendant des heures sur la voie. En effet, individuellement, aucun automobiliste n'a intérêt à s'arrêter dès lors qu'il a contourné l'obstacle. Pour lui, s'arrêter, revenir en arrière et retirer l'obstacle est coûteux en temps, inutile et même dangereux. D'une somme de micro-décisions individuelles, il résulte une macrodécision irrationnelle. Prendre une décision n'engage donc pas que l'individu seulement mais tout un groupe. La prise individuelle de micro-décisions engage le groupe dans une macrodécision, qui, comme nous venons de le voir peut avoir des effets pervers.

La prise de décision dans les travaux de groupe en classe de langue constitue une phase importante à développer par l'enseignant. Cette phase demande de la part des apprenants de puiser dans leurs stratégies d'apprentissage afin de pouvoir décider avec d'autres des meilleures stratégies à adopter pour réaliser la tâche à effectuer. Pour l'écriture du conte par exemple, la phase de choix des personnages, de la trame générale de l'histoire, etc. engage le groupe dans une macro-prise de décisions. Si cette phase échoue, c'est le projet entier qui est compromis. Dans des travaux de groupe en classe de langue, la prise de décision peut provenir de différentes sources, de l'enseignant, de la totalité des apprenants d'un même groupe, ou d'une minorité d'apprenants dans un même groupe. Afin de schématiser les principaux points en jeu dans la prise de décision, je vous propose le tableau suivant :

Tableau 4 : La prise de décision

Qui décide ?	Enseignant
	Apprenant
	Groupe
Que décide-t-on ?	Nature de la tâche
	Inscription dans le temps
	Fonction de la tâche
Comment décide-t-on ?	Vote
	Discussion
	Par compétence
En fonction de quoi décide-t-on ?	Tâche à accomplir
	Des compétences requises
	Des compétences à acquérir
	Des capacités de chacun et du groupe
	Des objectifs

- La négociation

On peut définir la négociation comme l'ensemble des démarches et des processus de communication et d'action ayant pour but de confronter les positions, les points de vue, intérêts et attentes dans l'objectif de parvenir à un accord entre les différents acteurs concernés. La négociation peut se faire par l'intervention d'un médiateur (l'enseignant par exemple) dans le cas de relations conflictuelles ou d'opposition, nous parlerons alors de négociation médiatisée.

En Corée du Sud, à l'Alliance Française de Busan, pour la mise en place du projet « journal », les apprenants devaient négocier les rubriques du journal en argumentant, en discutant avec les autres, et également en faisant valoir leur compétence en la matière. Par groupe de deux, ils devaient choisir entre deux rubriques. Voici la transcription⁷ de la discussion entre deux étudiantes qui devaient négocier, l'une une rubrique santé et bien-être, l'autre pour une rubrique mode :

- J.Y : Il faut mettre une rubrique santé et bien-être !
- E.Y : Non, on est pas médecin !
- J.Y. : Pas besoin d'être médecin, je lis beaucoup de livres sur comment être mieux dans sa vie... pour la santé. Pas fumer, pas boire, manger bien, je.. veux dire pas de nourriture rapide. Voilà ce que je veux dire. On pourra donner des solutions, on pourra interviewer des gens qui ont arrêté de fumer par exemple !
- E.Y. : Oui... mais la mode ? ça intéresse aussi la mode.
- J.Y. : Oui mais c'est moins important que la santé, la santé c'est important pour tout le monde, la mode... les hommes, ils aiment pas la mode. Hein les garçons ?, la mode, c'est pas intéressant ? (dit-elle en se tournant vers les deux garçons du groupe).

Négocier demande de la part des participants d'un projet de mettre sa culture d'action à contribution du groupe et de la tâche à effectuer. Parce que la façon de négocier varie d'une culture à l'autre, elle permet de rendre observable les cultures d'action individuelle en vue de la co-construction de la tâche. C'est ce que j'ai pu observer dans la mise en place d'un projet d'écriture d'un conte. Dans un groupe composé d'un Colombien, d'une Chinoise et d'une Coréenne,

l'étudiant Colombien négociait ses choix par la discussion (plus la négociation se durcissait, plus il élevait la voix), l'étudiante Chinoise et l'étudiante Coréenne négociaient plutôt en faisant valoir fermement leur compétence en matière de conte tout en restant calme, la voix ne s'élevant jamais (l'étudiante Chinoise parce qu'elle lit beaucoup de livres, qu'elle connaît beaucoup d'histoires ; l'étudiante Coréenne parce qu'elle est l'aînée d'une famille de trois enfants et qu'elle lisait beaucoup de contes à ces frères et sœurs). Dans les autres tâches de ce type, ou pour négocier des contenus, une sortie, etc. avec moi, ces trois apprenants ont toujours reproduit ce schéma d'action.

Afin voir quels sont les principaux paramètres en jeu dans la négociation, je propose le tableau suivant :

Tableau 5 : La négociation

Qui négocie ?	L'enseignant
	Le sous-groupe
	Le grand groupe
Que négocie-t-on ?	Des savoirs
	Des savoir-faire
	Des savoir-agir
Comment négocie-t-on ?	Par une discussion
	Avec une médiation
	Par compétence ⁸
En fonction de quoi négocie-t-on ?	De la tâche à accomplir
	Des compétences requises
	Des compétences à acquérir
	Des capacités de chacun et du groupe
	Des objectifs

- La mise en commun

L'étape finale du travail de groupe est la mise en commun, phase délicate car elle est souvent mal préparée. Mettre en commun c'est communiquer ses résultats aux autres ou réunir les résultats obtenus en vue de finaliser un projet. À ce titre, cela représente une mise en communication de ce qui a été décidé. Après la phase de négociation, les apprenants mettent en commun les choix issus de la prise de décision. Cette phase est marquée par le choix, faire des choix en fonction du projet, en fonction des actions *in modo futuri exacti*. Elle permet de rendre visible la culture d'action collective partagée par l'ensemble du groupe. Nous arrivons ici à la construction collective des savoirs, un produit unique issu de différentes cultures d'action. Dans un projet, la mise en commun s'effectue en deux étapes, une répartition des tâches et des compétences par groupe (issue des négociations) puis une réunification (par assemblage) des tâches en question. Afin de visualiser les principaux paramètres en jeu dans la mise en commun, je propose le tableau suivant :

Tableau 6 : La mise en commun

Qui met en commun ?	Enseignant
	Sous-groupe
	Groupe
Que met-on en commun ?	Des connaissances
	Des idées
	Des compétences
Comment met-on en commun ?	Discussion
	Avec une médiation
	répartition des tâches
En fonction de quoi met-on en commun ?	Tâche à accomplir
	Des consignes
	De l'action projetée
	Des capacités de chacun et du groupe
	Des objectifs

Dans un projet comme le projet « Conte », la mise en commun s'est effectuée en deux étapes, une répartition des tâches et des compétences par groupe (issue des négociations) puis une réunification (par regroupement) des tâches en question.

- La production

La phase de production est une mise en action des savoirs, savoir-faire et savoirs-actionnels mobilisés pour effectuer la tâche demandée. C'est la phase de matérialisation des cultures d'actions en présence. Afin de visualiser les principaux paramètres en jeu dans la prise de décision, je propose le tableau suivant :

Tableau 7 : La production

Qui produit ?	Apprenant
	Sous-groupe
	Groupe
Que produit-on ?	Des savoirs
	Des connaissances
	Un objet (un texte, un repas, un conte etc.)
Comment produit-on ?	En créant de nouveaux objets de connaissances
	Par une mobilisation des connaissances et des compétences passées et présentes
	Par compétence
En fonction de quoi produit-on ?	Tâche à accomplir
	Des consignes
	Des acquis
	Des capacités de chacun et du groupe
	Des objectifs

Conclusion

Le projet pédagogique en tant que tâche collective orientée socialement permet, dans sa conception, de rendre visible, observable et évaluable, les cultures

d'action individuelle puis la culture collective et partagée issue de la réalisation même du projet. Les phases de prise de décision, négociation, mise en commun et de production permettent de dégager un modèle de co-construction culturelle du savoir. Les savoirs, les savoir-faire, les savoir-agir qui constituent les cultures d'action individuelle de chacun des participants d'un projet sont à la base de la création (dans la coopération, la coordination et la collaboration) d'une culture d'action partagée. Dépassant l'antinomie de l'individuel et du collectif, le projet pédagogique permet d'agir avec Autrui, et de le comprendre dans la co-actionnalité et la co-culturalité. Comprendre la façon d'agir de quelqu'un n'est-il pas le meilleur moyen de travailler et de co-habiter avec lui ? Enseigner et apprendre les cultures d'action en classe de langue permettrait non seulement, une meilleure compréhension mutuelle, mais aussi, à travers elles, de développer une compétence citoyenne si nécessaire dans nos sociétés actuelles.

Bibliographie

- Blondel, M. 1893, 1993. *L'action*, Paris : PUF, (coll. « Quadrige »), 495 p.
- Bordallo, I., Ginestet, J.-P. 1995. *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Education (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches »), 192 p.
- Boutinet, J.-P. 2001. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 (1^e éd. 1990), 351 p.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : conseil de l'Europe, 1^e éd. 1996, 2^e éd. Corr. 1998 ; Paris : Didier, 191 p.
- Crozier, M., Friedberg, E. 1977. *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : 3e Seuil, 500 p.
- Fischer G.-N. 1997. *La psychologie sociale*, Paris : Editions du Seuil, coll. « essais », 442 p.
- Henri, F. et Lundgren, K. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Montréal : PUQ, 184 p.
- Houssaye, J. 2002. *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris : Bordas, 279 p.
- Levy, A. 1965. *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, tome 1, Paris : Dunod, 313 p.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Perisset-Bagnoud, D., Tardif, M. dir. 2007. *Coordonner, collaborer, coopérer, de nouvelles pratiques enseignantes*, Bruxelles : De Boeck, 206 p.
- Nissen, E. 12 décembre 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, effet de l'interaction sociale*, thèse dirigée par Michèle Kirch, Université de Strasbourg I, 321 p.
- Perrichon, E. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historiques et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* ». Thèse de Doctorat sous la direction de Christian Puren. En ligne : <http://www.apvl-languesmodernes.org/spip.php?article2029>

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Les Langues Modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71, Paris : APLV.

Puren, C. 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in 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, pp. 10-26.

Puren, C. 2005. « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres » in *Les cahiers pédagogiques*, n°437, novembre 2005, pp.41-44.

Puren, C. 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » in *Le français dans le monde* n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.

Puren, C. 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées » in *Cuadernos de filologia francesa*.

Schütz, A. 1987. *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, 286 p.

Schütz, A. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris : L'Harmattan (coll. "Logiques sociales"), 156 p.

Tilman, F. 2004. *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon : Chronique Sociale, 203 p.

Vassileff, J. 2003. *La pédagogie du projet en formation*, Lyon : Chroniques Sociales, 153 p.

Notes

¹ Le terme culture de l'obsolescence renvoie ici à l'aspect éphémère des choses. Tout est très vite « dépassé », « périmé » dans nos sociétés modernes de consommation.

² Pour Schütz, l'action désigne la conduite humaine, en tant que prévue par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur un projet préconçu, alors que l'acte désigne le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire l'action accomplie. Quant au projet, il le définit comme une anticipation du futur menée sur le mode de l'imagination (Schütz, 1987 : 26).

³ « Une telle implication doit nous permettre de distinguer utilement le projet-objet du projet-méthode (Le Grain 1980), le premier renvoie entre autres, au projet pédagogique, le second à la pédagogie du projet » (Boutinet, 1990 : 186).

⁴ Culture académique.

⁵ Ce projet a fait l'objet d'un article, « Un exemple de projet dans une perspective actionnelle » paru dans le numéro 2/2008 de l'APLV-Les Langues Modernes.

⁶ Suivant la théorie de la distribution sociale de la connaissance d'Alfred Schütz.

⁷ Pour la transcription de ces dialogues, j'ai choisi un groupe auquel j'ai expliqué que j'allais noter exactement tout ce qu'elles disaient et qu'il ne fallait pas tenir compte de ma présence.

⁸ Il faut entendre ici par « compétence », les aptitudes de certaines personnes dans le domaine de la négociation.