



**Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des
langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution
historique et construction d'une nouvelle perspective
actionnelle**

Émilie Perrichon

► **To cite this version:**

Émilie Perrichon. Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Linguistique. Université Jean Monnet Saint-Etienne, 2008. Français. <NNT : >. <tel-03660104>

HAL Id: tel-03660104

<https://hal.science/tel-03660104v1>

Submitted on 5 May 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.



HAL Authorization

CONDITIONS D'UTILISATION ET DE REPRODUCTION DE MA THESE DE DOCTORAT

Les conditions que je pose pour l'utilisation et la reproduction de tout ou partie de cet ouvrage sont les suivantes :

1) que soient appliquées les règles universitaires en vigueur (citation de l'auteur et référencement bibliographique complet) pour les citations de 4-5 pages maximum dans des articles, mémoires, thèses, cours, etc. (pas de signalement à me faire ni d'autorisation à me demander) ;

2) que les « reproductions » (au-delà de 4-5 pages jusqu'à un sous-chapitre entier, tel que 1.2.2, le 2.4.5, le 3.3.1, etc.) me soient simplement signalées par courriel (emilie.perrichon@gmail.com) ;

3) qu'aucun enregistrement électronique de cet ouvrage, partiel ou total, ne soit envoyé par quelque moyen que ce soit (courriel, cédérom, etc.) ou mis à disposition sur autre site : seul le lien vers la page correspondante du site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>) est autorisé pour tout type de diffusion électronique ;

4) que toute reproduction intégrale d'une des trois parties de la thèse ou de sa totalité à des fins de diffusion en version papier fasse préalablement l'objet d'une demande expresse d'autorisation ;

5) qu'aucune reproduction, partielle ou totale, par quelque moyen que ce soit, ne donne lieu à profit financier : le prix éventuellement demandé à des étudiants pour des photocopies, par exemple, ne doit pas dépasser le coût de reproduction et de diffusion.

Ces conditions valent pour le texte lui-même (volume 1) et pour les annexes (volumes 2)

Si vous souhaitez prendre contact avec moi au sujet de cette thèse et de mes travaux, n'hésitez pas à me contacter à mon adresse courriel : emilie.perrichon@gmail.com

Émilie PERRICHON



Université Jean Monnet de Saint Etienne

Faculté Arts Lettres Langues

Doctorat Sciences du langage

CELEC-CEDICLEC

THÈSE DE DOCTORAT

Émilie PERRICHON

**Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures
étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une
nouvelle perspective actionnelle**

Sous la direction de Christian Puren, professeur émérite à l'Université Jean
Monnet de Saint Etienne

Date de soutenance : 24 octobre 2008

Membres du jury :

- **Chantal Forestal** (Maître de conférences HDR)
- **Nicole Koulayan** (Maître de conférences HDR)
- **Christian Puren** (Professeur émérite)
- **Marielle Rispaïl** (Professeur des universités)

*« L'action est destinée à la société, et nous ne tenons les uns aux autres que
par l'action »*

Maurice Blondel, L'action, 1893.

« La pensée naît de l'action pour retourner à l'action. »

Henri Wallon, De l'acte à la pensée, 1942.

« La pensée part de la pratique pour y retourner. »

Paul Langevin, Écrits philosophiques et pédagogiques, 1947.

REMERCIEMENTS

*Je tiens à témoigner à Christian Puren toute ma gratitude
pour son soutien, ses conseils, et son suivi,
ainsi que mon admiration pour ses travaux et ses idées.*

*Je remercie mes étudiants
du CILEC,
des lycées de Sesevete et de Zabok,
de l'Alliance française de Busan
ainsi que les enseignants
et la direction de ces établissements
qui m'ont tous permis de concrétiser mes idées de recherche.*

*Je tiens également à remercier mes collègues de l'université Jean Monnet de Saint
Etienne pour les échanges que nous avons eus et les conseils prodigués.*

*Je remercie mes proches et particulièrement
mon conjoint Lionel Robino et ma mère Andrée Perrichon
pour leur soutien sans faille et leurs encouragements.*

*Un grand merci à mes relectrices,
Marie Latka, Gisèle Robino et Andrée Perrichon,
pour leur aide si précieuse et leur patience.*

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIERES	9
INTRODUCTION	2
PREMIERE PARTIE : ANALYSE CONCEPTUELLE ET EPISTEMOLOGIQUE DE L’ACTION	9
1.1 QU’EST-CE QU’UN CONCEPT EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ETRANGERES ?	11
1.1.1 <i>Définition générale</i>	12
1.1.2 <i>Concepts et conceptualisation en didactique des langues-cultures étrangères</i>	15
1.2 LES APPORTS DE LA PHILOSOPHIE DE L’ACTION	16
1.2.1 <i>Le sujet social</i>	16
1.2.1.1 L’antinomie de l’individuel et du collectif en philosophie	17
Le sujet social : origines	17
La vie sociale	19
1.2.2 <i>Les apports de la philosophie analytique</i>	19
1.2.2.1 Les trois volets de la philosophie de l’action	19
1.2.2.2 La philosophie analytique	20
Définition de la philosophie analytique	20
La tradition aristotélicienne	21
L’œuvre de Donald Davidson	23
Intentionnalité et non-intentionnalité de l’action	24
La théorie causale de Donald Davidson	25
L’agir selon Davidson	25
1.3 LES APPORTS DES SCIENCES SOCIALES ET DE LA SOCIOLOGIE	27
1.3.1 <i>L’apport d’Emile Durkheim</i>	27
1.3.2 <i>La typologie webérienne de l’action</i>	28
1.3.3 <i>Les apports du constructivisme phénoménologique de Schütz</i>	31
1.3.4 <i>Jürgen Habermas et la théorie de l’agir communicationnel</i>	40
1.4 LA SYSTEMIQUE SOCIALE	43
1.5 LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE	47
1.5.1 <i>L’étude des groupes restreints</i>	47
1.5.1.1 Définitions	48

1.5.1.2 Classification des groupes	49
<i>1.5.2 La notion de rôle en psychologie sociale</i>	51
1.5.2.1 Définitions	51
1.5.2.2 Historique de la notion de rôle	51
Les précurseurs	51
Les premiers théoriciens du rôle : Mead, Linton, Moreno, Newcomb, Parsons	54
L'éventail des rôles	55
L'expectation de rôle	56
1.5.2.3 Les déterminants sociaux du cadre de référence	57
1.6 LES APPORTS DE LA PRAGMATIQUE	58
1.6.1 Définition	58
1.6.2 Les apports de la pragmatique intégrée	59
1.6.3 L'acte de parole ou la parole en action	60
1.7 QUESTIONS D'INTERACTION	62
1.7.1 Le discours, aspect social et interactionniste	62
1.7.1.1 La notion de discours	63
1.7.1.2 De la communication à l'interaction sociale	66
Fonctions du langage	66
Fonction sociale du langage	66
Fonction pratique du langage	67
1.7.2 Questions d'interaction	67
1.7.2.1 Définitions	67
1.7.2.2 Typologie des interactions	68
1.7.2.3 Un réseau de relations sociales	70
1.7.2.4 De l'inter-action à la co-action	72
1.7.2.5 Co-action, « communiaction »	73
1.8 LE CONCEPT DE L'AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ETRANGERES	76
1.8.1 Conclusion	77

DEUXIEME PARTIE : L'ACTION DANS L'HISTOIRE DE LA PEDAGOGIE ET DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES- CULTURES ETRANGERES _____ 81

2.1 AGIR POUR CONSTRUIRE, CONSTRUIRE POUR AGIR : DE LA PEDAGOGIE DU PROJET A LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE » _____	83
2.1.1 <i>L'action sociale dans l'histoire de la pédagogie</i> _____	84
2.1.1.1 « Learning by doing » _____	84
2.1.1.2 L' <i>Arbeitsschule</i> ou l'école du travail et l'école active. _____	88
2.1.1.3 La pédagogie Freinet _____	89
2.1.2 <i>La pédagogie du projet</i> _____	93
2.1.2.1 Problématique du projet _____	93
2.1.2.2 Projet, « pro-jet » et temporalité _____	94
2.1.2.3 De la pédagogie du projet au projet pédagogique _____	96
2.1.2.4 Les dérives du projet _____	102
2.2 AGIR SOCIAL ET AGIR D'APPRENTISSAGE DANS L'HISTOIRE DES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES. _____	106
2.2.1 <i>Remarques préliminaires</i> _____	106
Méthode _____	106
2.2.1.1 Définition de l'Objectif Social de Référence _____	108
2.2.2 <i>Les méthodologies et leur objectif social de référence</i> _____	109
2.2.2.1 La méthodologie traditionnelle _____	114
2.2.2.2 La méthodologie directe _____	117
2.2.2.3 La méthodologie active _____	121
2.2.2.4 La méthodologie audio-orale _____	123
2.2.2.5 Les méthodologies audiovisuelle et structuro-globale audiovisuelle _____	124
2.2.2.6 L'approche communicative _____	126
2.3 ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'AGIR DANS LES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES EN « FRANÇAIS DE SPECIALITE » _____	133
<i>Généralités</i> _____	133
<i>Contexte politique et linguistique</i> _____	134
2.3.1 <i>Le français scientifique et technique (années 60)</i> _____	134
2.3.2 <i>Les vocabulaires techniques</i> _____	135

2.3.3 Le français fonctionnel (années 70)	137
2.3.4 Le français instrumental : la langue comme instrument au service de l'action	139
2.3.5 Le français sur objectifs spécifiques (année 90)	141
2.3.6 Le Français Langue Professionnelle (années 2000)	142
2.3.6.1 Contexte politique	142
2.3.6.2 Contexte économique	142
2.3.6.3 Contexte méthodologique	143
L'accroissement de la part langagière du travail	146
2.3.7 Le français langue d'action professionnelle	146
2.3.7.1 Les tâches authentiques à orientation scientifique	150
2.4 LE RAPPORT ENTRE TACHE ET ACTION : LE LIEN ENTRE APPROCHE COMMUNICATIVE ET « PERSPECTIVE ACTIONNELLE »	153
2.4.1 Conception de la relation entre tâche d'apprentissage et action sociale.	153
2.4.1.1 Définitions	153
2.4.1.2 Liens entre tâche d'apprentissage et action sociale	154
2.4.2 L'approche par les tâches	155
2.4.3 La tâche dans l'approche actionnelle	157
2.4.3.1 La tâche dans le Cadre européen commun de référence pour les langues	157
2.4.3.2 De la tâche communicative à la tâche actionnelle	162
2.4.3.3 Les tâches dans une perspective actionnelle : des tâches authentiques actionnelles ?	163
2.5 LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE : UNE MISE EN ACTION DES PROCESSUS SOCIAUX, COGNITIFS ET METACOGNITIFS	166
2.5.1 Définitions	166
2.5.2 Typologies des stratégies d'apprentissage	170
2.5.2.1 La typologie d'Oxford	170
2.5.2.2 La typologie de Rubin	171
2.5.2.3 La typologie de O'Malley & Chamot (1990)	173
2.5.3 Stratégie de l'apprenant et stratégie de l'acteur social	174
2.5.3.1 Des stratégies actionnelles ?	180

2.6 LA NOTION DE ROLE ENTRE AGIR D'USAGE ET AGIR D'APPRENTISSAGE _____	181
2.6.1 <i>Jouer un rôle en classe pour avoir un rôle en société ?</i> _____	181
2.6.1.1 Le concept de rôle _____	181
Le rôle entre action et mimesis _____	183
2.6.1.2 Du jeu ou je, du je au moi social _____	184
2.6.1.3 Une modalisation de l'agir d'usage _____	185
2.7 CONCLUSION PARTIELLE : DE L'ACTION INDIVIDUELLE A L'ACTION COLLECTIVE ____	186

TROISIEME PARTIE : CONSTRUIRE UNE NOUVELLE PERSPECTIVE	
ACTIONNELLE _____	191
3.1 ENTRE APPROCHE COMMUNICATIVE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE _____	194
3.1.1 <i>Exemples de manuels de français langue étrangère entre approche communicative et perspective actionnelle</i> _____	194
3.1.1.1 Analyse globale de cinq manuels FLE entre approche communicative et perspective actionnelle _____	195
Rond-Point (2005) _____	196
Ici 1 (2007) _____	198
Scénario (2008) _____	200
Et toi ? (2008) _____	202
Tout va bien (2007) _____	204
3.2 VERS UNE NOUVELLE CONFIGURATION DIDACTIQUE _____	206
3.2.1 <i>Principes méthodologiques</i> _____	207
3.2.2 <i>La culture dans une perspective actionnelle</i> _____	209
3.2.2.1 La culture d'action et culture pour l'action : vers la co-construction d'une culture commune d'action collective _____	210
3.2.3 <i>Les types d'activités</i> _____	213
3.2.3.1 Types d'activités dans les processus sociocognitifs _____	213
Coordonner, collaborer, coopérer pour co-agir _____	213
3.2.3.2 Types d'activités dans les procédures (mise en commun, négociation, prise de décision, production) _____	215
La prise de décision _____	216
La négociation _____	218
La mise en commun _____	220

La production _____	221
3.2.3.3 Types d'activités dans les tâches _____	222
Apprentissage individuel vs apprentissage en groupe _____	222
Le travail individuel : agir seul pour agir avec d'autres _____	233
3.2.4 <i>Les types de documents</i> _____	233
3.2.4.1 Les documents authentiques dans une perspective actionnelle _____	234
3.2.5 <i>L'évaluation dans une perspective actionnelle</i> _____	239
3.2.5.1 Les certifications en langue entre approche communicative et perspective actionnelle _____	239
Le diplôme de compétence en langue, une évaluation centrée sur les tâches à partir d'un scénario _____	239
Le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, une évaluation en langue centrée sur les tâches _____	241
Le diplôme élémentaire de langue française et le diplôme approfondi de langue française _____	245
3.2.5.2 Évaluer dans une perspective actionnelle _____	250
3.2.5.3 Les « modes de pensée » de l'évaluation _____	252
3.2.5.4 S'auto-évaluer dans une perspective actionnelle _____	257
Principes de l'autoévaluation dans une perspective actionnelle _____	259
La co-évaluation _____	261
3.3 ENJEUX CONCEPTUELS D'UNE NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ETRANGERES _____	262
3.3.1 <i>Fonction de la communication</i> _____	263
3.3.2 <i>Dépasser le modèle du triangle pédagogique</i> _____	264
3.3.2.1 Les limites du modèle du triangle pédagogique _____	264
Le modèle de Houssaye _____	264
Le modèle de Legendre _____	266
3.3.2.2 Un modèle de relation didactique « hexagonale » _____	269
Rôle de l'enseignant (Agent) _____	272
Rôle des apprenants _____	276
Rôle du dispositif/environnement _____	277
Rôle des ressources _____	277

Fonction de la tâche _____	278
Rôle du groupe _____	279
<i>3.3.3 Quelles compétences pour une nouvelle perspective actionnelle ? _____</i>	<i>281</i>
3.3.3.1 La compétence actionnelle _____	285
3.3.3.2 La compétence stratégique _____	288
La compétence analytique _____	288
La compétence retroactive _____	288
La compétence projective _____	289
3.3.3.3 La compétence informationnelle _____	289
La composante gestionnaire _____	296
La composante communicative _____	296
La composante d'implication de l'information-action _____	297
3.3.3.4 La compétence citoyenne _____	297
La compétence d'interpellation éthique _____	301
La compétence émotionnelle _____	303
La compétence motivationnelle _____	305
3.4 RAPPORTS D'EXPERIMENTATION _____	306
<i>3.4.1 La méthode « Jigsaw » _____</i>	<i>306</i>
<i>3.4.2 Le projet pédagogique dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères _____</i>	<i>310</i>
<i>3.4.3 La mise en place d'un projet pédagogique _____</i>	<i>310</i>
3.4.3.1 La formulation du projet _____	311
3.4.3.2 L'évaluation du projet _____	312
<i>3.4.4 Analyse de projets pédagogiques dans une perspective actionnelle _____</i>	<i>320</i>
Projet « Livre de cuisine des quatre coins du monde » _____	322
Projet « Conte » _____	323
Projet « Guide du savoir-vivre » _____	328
Projet « Magazine de l'été » _____	330
Projet « Dépliant d'information » _____	331
Projet « théâtre » _____	334
Projet « Cuisine » _____	337
Projet « Journal » _____	343

3.4.5 Conclusion	344
CONCLUSION	347
INDEX DES NOTIONS	357
INDEX DES AUTEURS	365
INDEX DES ILLUSTRATIONS	373
BIBLIOGRAPHIE	377

SIGLES FRÉQUEMMENT UTILISÉS AU COURS DE LA THÈSE

AC : Approche Communicative
CE : Compréhension écrite
CECRL : Cadre européen de référence pour les langues
CILEC : Centre international de langue et de civilisation
CIREA : Centre interdisciplinaire de recherche en éthique appliquée
CLES : Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur
CO : Compréhension orale
DCL : Diplôme de compétence en langue
DLCE : Didactique des langues-cultures étrangères
DDLC ou **DLC** : Didactique des langues-cultures étrangères
EE : Expression écrite
EO : Expression orale
FF : Français fonctionnel
FI : Français instrumental
FLAP : Français langue d'action

professionnelle
FLP : français langue professionnelle
FLMD : le français dans le monde
FOS : français sur objectifs spécifiques
FST : Français scientifique et technique
LE : Langue étrangère
MA : Méthodes actives
MAO : Méthodologie audio-orale
MAV : Méthodologie audio-visuelle
MD : Méthodologie directe
MT : Méthodologie traditionnelle
OSR : Objectif social de référence
PA : Perspective actionnelle
SGAV : Structuro-globale audio-visuelle
TAA : Tâche authentique actionnelle
TAOS : Tâche authentique à orientation scientifique
VGOS : Vocabulaire général à orientation scientifique
VIF : Voix et image de France

INTRODUCTION

En didactique des langues-cultures étrangères, une nouvelle approche est en train de voir le jour en Europe dans ces années 2000 : la « perspective actionnelle » (désormais PA). Aujourd'hui, travailler avec d'autres en langue étrangère est devenu de plus en plus fréquent, que ce soit dans son pays ou à l'étranger. En réponse à ce nouvel enjeu, l'objectif désormais privilégié est la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études ou de la vie quotidienne. La naissance de cette approche s'observe en 2001 dans le *Cadre européen de référence pour les langues* dans la définition suivante :

Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 15).

Depuis l'apparition des expressions de « perspective actionnelle », « approche actionnelle » et « visée actionnelle » dans le *Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL)*, nous assistons en effet à la prise de conscience d'un changement de paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères. 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 *CECRL* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 15) ne se doutaient certainement pas de l'impact de ces nouvelles expressions en didactique des langues-cultures étrangères.

Au cours de mes recherches en vue de l'obtention de mon DEA¹, j'ai travaillé sur les moyens d'améliorer les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues-cultures de manière à favoriser l'insertion socioprofessionnelle des personnes réfugiées politiques en situation d'apprentissage. Il s'agissait déjà de perspective actionnelle, c'est-à-dire d'une certaine relation entre un nouvel agir d'usage et un

¹ Mémoire de DEA intitulé « L'enseignement du FLE aux réfugiés politiques, un cas d'adaptation didactique », soutenu en octobre 2003 sous la direction de Christian Puren à l'université Jean Monnet de Saint Etienne.

nouvel agir d'apprentissage, mais je ne l'avais pas encore repérée et nommée en tant que telle. La communication était déjà pour ces apprenants un moyen d'agir avec d'autres, de collaborer, de travailler avec des natifs ou des personnes d'une autre langue-culture.

Enseignante de français langue étrangère depuis 2002, je mettais déjà en pratique un certain nombre de principes qui relèvent en fait d'une perspective co-actionnelle/co-culturelle (projets pédagogiques, tâches « hors-classe », travail sur la collaboration entre apprenants, etc.). À la lecture des travaux de Christian Puren – en particulier ses nombreux articles récents sur la perspective co-actionnelle/co-culturelle (2002a, 2002b, 2004) –, je me suis posé des questions sur la possibilité d'un changement de paradigme entre approche communicative et perspective actionnelle (PA), ainsi que sur la naissance possible d'une nouvelle approche en didactique des langues-cultures étrangères.

Dans la définition faite par les rédacteurs du *CECRL*, on remarque la distinction entre apprentissage et usage de la langue. Christian Puren propose de reprendre cette distinction « 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 » (PUREN, 2004 : 12). Cette distinction permet ainsi de différencier deux types d'agir, l'agir d'apprentissage (tâche) et l'agir d'usage (action). Une « perspective actionnelle » (dans le sens générique de l'expression, et non dans celle, particulière, de la « perspective actionnelle » telle que la conçoivent les auteurs du *CECRL* de 2001) correspond au lien qu'entretiennent ces deux types d'agir. L'une des formes possibles de mise en œuvre de cette relation est le projet, dont j'analyse les fondements historiques et les perspectives actuelles. En m'appuyant sur l'évolution historique de la conception du rapport entre tâche d'apprentissage et action sociale, j'ai dégagé les différentes formes d'agir présentes dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Chaque méthodologie a développé un type d'action en lien avec l'objectif social de référence qui lui est propre. Je me suis appuyé sur les travaux de Christian Puren pour qui, à chaque méthodologie constituée correspond une perspective actionnelle :

1. La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) :

- des fins : les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère, dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue « l'objectif social de référence ».

- des moyens : les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.

2. La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle (PUREN, 2002a : 57).

Chaque méthodologie constituée d'enseignement/apprentissage des langues a élaboré sa propre perspective actionnelle en fonction de son objectif social de référence, c'est-à-dire en fonction de l'ensemble des actions (sociales) que l'on voulait que les apprenants soient capables de réaliser en langue étrangère à la fin de leur formation linguistique.

L'objectif social de référence a évolué en fonction des besoins sociaux, économiques, politiques d'une époque donnée. Un de mes objectifs de recherche était de montrer que les concepts d'action sociale et de co-action sont présents, dans une certaine mesure, dans toutes les méthodologies constituées, depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle du *CECRL*, dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures tant général que « sur objectifs spécifiques ».

Dans le contexte actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers, mais qui agit conjointement avec d'autres. C'est lorsque l'on agit et que l'on travaille ensemble que se construisent des conceptions communes. Désormais, agir ensemble en vue d'agir en société implique de faire évoluer les tâches d'apprentissage, jusqu'à présent prioritairement orientées vers la communication. La perspective actionnelle en tant que nouveau paradigme méthodologique correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social de référence lié au progrès de l'intégration européenne, qui consiste à préparer des apprenants à vivre et à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui. La possibilité de ce changement de paradigme m'est apparu d'emblée comme une ouverture importante en termes de recherche. J'ai dans un premier temps effectué mes premières lectures à partir de l'analyse du *CECRL*, de son *Guide pour les utilisateurs* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a et 2002) et des travaux de Christian

Puren sur la perspective co-actionnelle/co-culturelle, en vue d'élaborer mes premières questions et hypothèses de recherche. Cependant, pour mettre à jour toutes les implications d'un tel changement de paradigme, j'ai dû analyser des pratiques de classe, mes propres pratiques puis celles d'autres enseignants. Par conséquent, j'ai choisi de baser ma méthode de recherche sur une corrélation entre pratique et théorie. Mes premières lectures m'ont permis d'émettre des questions et hypothèses de recherche que j'ai validées par des expérimentations sur le terrain. Ces expérimentations ont suscités chez moi d'autres questions et hypothèses de recherche que j'ai dû valider par d'autres expérimentations et d'autres lectures. Ainsi, la première série de questions et d'hypothèses portait sur les concepts mêmes d'action et d'agir. J'ai dû les construire en m'appuyant sur d'autres disciplines que la didactique des langues-cultures, telles que la philosophie de l'action avec Donald Davidson, la sociologie avec Emile Durkheim, Max Weber, ainsi que le constructivisme phénoménologique avec Alfred Schütz. J'ai également fait appel à la psychologie sociale, et plus particulièrement à l'étude des groupes (Kurt Lewin) et au concept de « rôle » (Anne-Marie Rocheblave-Spenle). En conséquence, l'objectif était d'analyser ces concepts dans les disciplines précédemment énoncées afin de définir leur fonctionnement dans la construction méthodologique d'un enseignement/apprentissage des langues-cultures de type actionnel. Qu'est-ce que la didactique des langues-cultures peut emprunter à ces théories de l'action pour expliquer une approche actionnelle de l'enseignement ? Le champ des théories de l'action étant extrêmement vaste, j'ai volontairement fait l'impasse sur d'autres courants dans les disciplines énoncées pour ne présenter et utiliser que ce qui me permettrait de répondre à mes questions de recherche. Ces lectures m'ont permis de dégager des hypothèses quant au fonctionnement d'un enseignement/apprentissage des langues-cultures de type actionnel.

La seconde série de questions et d'hypothèses de recherche portait sur la présence, sous différentes formes, d'une perspective actionnelle tout au long l'histoire des méthodologies. J'ai alors entrepris d'analyser l'évolution de la place de l'action sociale en pédagogie et en didactique des langues-cultures étrangères au cours de l'histoire.

La troisième série de questions et d'hypothèses de recherche portait sur l'existence

de stratégies « actionnelles » et sur l'existence d'opérations de transfert spécifiques opérées des stratégies d'apprentissage aux stratégies sociales. J'émetts l'hypothèse que les stratégies utilisées par l'acteur social en société subissent des opérations de transfert pour être adaptées et utilisées en classe de langue. Elles deviennent alors des stratégies d'apprentissage. Inversement, les stratégies d'apprentissage sont utilisées en classe et elles subissent des opérations de transfert pour être utilisées à leur tour en société et y devenir des stratégies sociales.

La quatrième série portait sur le postulat que l'on assistait bien à un changement de paradigme entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA) du *CECRL*. Quels sont les signes de ce passage avant sa formulation par les auteurs du *cadre* ? Quelles sont les implications concrètes de ce changement ?

La cinquième et dernière série de portait sur l'apparition en elle-même d'une nouvelle perspective actionnelle connue sous les noms de « perspective co-actionnelle/co-culturelle » (PUREN 2002a), « perspective actionnelle », « approche actionnelle », « pédagogie actionnelle » ou encore « la méthodologie actionnelle ». Je me suis alors demandé quels étaient les enjeux conceptuels d'un tel changement de paradigme : Est-ce que le rôle et la place des apprenants sont modifiés ? Les enseignants voient-ils leurs rôles évoluer ? Quels types de relation didactique sont impliqués dans une perspective actionnelle ? Comment évalue-t-on dans une perspective actionnelle ? Peut-on parler de « compétence actionnelle » ? Pour répondre à ces questions, j'ai mis en place une quinzaine de projets pédagogiques « orientés action sociale » dans différents contextes (scolaire, universitaire, formation pour adultes, en France et à l'étranger). Une première série de projets a été mise en place pour formuler les troisième, quatrième et cinquième séries de questions et hypothèses de recherche précédemment détaillées dans cette introduction, une seconde pour valider les questions suivantes : comment développer une compétence actionnelle ? Quelles sont les activités présentes dans les procédures actionnelles ? Comment se manifestent les cultures d'action ? Comment travail en projet peut permettre la gestion de l'hétérogénéité des niveaux ? Comment le projet peut-il être une source de motivation ? Comment peut-on inciter les apprenants à utiliser la langue cible comme langue de travail en milieu scolaire ?

J'ai sélectionné huit projets, les plus représentatifs d'un point de vue actionnel² qui m'ont permis de valider mes hypothèses et questions de recherche :

Au CILEC (Centre International de Langues et de civilisation) de Saint Etienne de 2004 à 2006³ :

- Projet « Livre de cuisine des quatre coins du monde ». L'objectif était de produire un livre de recettes de plats typiques des pays représentés par les apprenants.
- Projet « Conte ». L'objectif était d'écrire un conte, de faire des affiches en relation avec ce conte et d'en faire une lecture publique.
- Projet « Guide du savoir-vivre ». L'objectif était d'écrire un guide du savoir-vivre à destination des futurs étudiants du CILEC, nouvellement arrivées en France.
- Projet « Magazine de l'été ». L'objectif était d'écrire, éditer et diffuser un magazine à destination de l'ensemble des personnes fréquentant le CILEC (étudiants, personnels).

En contexte scolaire en Croatie en 2005 :

- Projet « Cuisine ». L'objectif était de préparer un repas officiel pour les membres de l'ambassade de France.
- Projet « Dépliant d'information ». L'objectif était de produire, éditer et diffuser un dépliant d'information mensuel sur des sujets différents à destination de la communauté francophone de Zagreb.
- Projet « Théâtre ». L'objectif était d'écrire et jouer devant un public une pièce de théâtre.

À l'Alliance française de Busan (Corée du Sud) en 2006 :

- Projet « Journal ». L'objectif était d'écrire, éditer et diffuser un journal bimestriel à destination de la communauté francophone de Busan.

Parallèlement aux projets pédagogiques que j'ai mis en place, j'ai observé des travaux de groupes, élaboré des questionnaires auprès d'apprenants pour observer le degré de motivation lié à un enseignement de ce type, filmé⁴ des séquences de

² Cf. *infra* au chapitre 3.4. le rapport d'expérimentation de ces projets

³ Cf. en annexe n°7 les productions de chacun de ces projets.

⁴ Cf. un DVD de ces séquences filmées à la fin du Tome « Annexes » de cette thèse.

travaux de groupe (projet) pour comprendre les mécanismes de coopération et dégager les types de procédure observables.

Suite à mes différentes expérimentations, j'ai émis l'hypothèse de l'apparition d'une compétence actionnelle composée de trois compétences principales : la compétence stratégique, (le domaine de l'apprentissage), la compétence informationnelle (le domaine de l'information), et la compétence citoyenne (le domaine de la société). Je me suis alors posé la question de savoir comment développer chez l'apprenant ces compétences spécifiques.

L'approche actionnelle est souvent assimilée à une approche par les compétences. Qu'en est-il réellement ? Si, comme je le crois, nous sommes dans un moment de changement de paradigme méthodologique, la compétence de communication propre à l'approche communicative devient une compétence actionnelle, c'est-à-dire une compétence à agir avec d'autres. Une telle hypothèse m'a amenée à reconsidérer le concept même de « compétence », et à rechercher quelles étaient les compétences spécifiques à une approche actionnelle de l'enseignement/-apprentissage des langues-cultures étrangères. La tâche dans la PA est sociale non seulement parce qu'elle se réfère à l'environnement social de l'apprenant, mais également parce qu'elle doit être réalisée en société, avec d'autres. Il s'agit par conséquent de reconsidérer la place de la tâche dans l'enseignement et tout ce qui en dépend, en particulier, le choix des documents, la fonction de la communication, etc.

Dans la première partie de ce travail, je présente une analyse conceptuelle et épistémologique de l'action. J'ai tenté de trouver des réponses sur la nature et la fonction de l'action dans d'autres disciplines que la DLCE : la philosophie, la sociologie, le constructivisme phénoménologique, la psychologie. Je montre que l'on peut décrire les concepts d'agir et d'action par trois caractéristiques :

- la temporalité ;
- la causalité ;
- l'intentionnalité.

Comprendre le fonctionnement des groupes restreints en société nous permettra de comprendre leur fonctionnement dans l'agir en DLCE.

Aussi, nous verrons que le rôle a une fonction sociale importante dans la construction collective d'objet commun.

La seconde partie est axée dans un premier temps sur la place de l'action sociale dans l'histoire de la pédagogie, avec l'étude des principes de Célestin Freinet et John Dewey, deux précurseurs de la pédagogie du projet. Je présente les implications de ce que l'on appelle le « projet pédagogique », avec, entre autres, d'une part, la vision anthropologique de Jean-Pierre BOUTINET (1990), et d'autre part, l'approche pédagogique et didactique d'Isabelle BORDALLO & de Jean-Paul GINESTET (1995) et de Francis TILMAN (2004). Ce qui me conduira à analyser la place de l'action dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. J'analyserai ensuite l'évolution de la tâche de l'approche communicative à la perspective actionnelle du *CECRL* et l'importance des stratégies d'apprentissage. Ces dernières apparaissent comme une mise en oeuvre des processus sociaux, cognitifs et métacognitifs présents dans l'apprentissage d'une langue. Par conséquent, il s'agira d'analyser la relation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage dans les stratégies utilisées par l'apprenant en classe et en société. Je propose enfin de considérer le rôle comme un lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage. Il s'agira de trouver dans les principes du jeu de rôle et de la simulation globale, les éléments nécessaires pour comprendre l'adéquation entre ces deux type d'agir puis de construire une modélisation de l'agir d'usage.

La troisième et dernière partie présente les résultats de ma recherche conceptuelle, de l'histoire de l'action sociale en pédagogie et en didactique des langues-cultures, des expérimentations, observations et enquêtes que j'ai effectuées sur les conditions et les implications d'un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel : je proposerai, des pistes de réflexion et d'action pour la construction d'une nouvelle perspective actionnelle en DLCE.

PREMIÈRE PARTIE :

ANALYSE CONCEPTUELLE ET
ÉPISTÉMOLOGIQUE DE
L'ACTION

Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a) en privilégiant une perspective de type actionnel pour l'enseignement/apprentissage des langues, ne se doutaient certainement pas de l'impact de l'utilisation de cette expression en didactique des langues-cultures étrangères. Depuis quelques années, « l'action », « l'agir » sont devenus des termes à la mode. L'action est un concept porteur, au programme de nombreux organismes de formation qui proposent des « ateliers actionnels » ou des tables rondes sur cette thématique et il est devenu un terme « marketing » dans l'édition de manuels de langue comme nous le verrons dans la troisième partie de cette thèse.

Du fait de leur caractère multiréférentiel, la manipulation de ces concepts apparaît maladroite et souvent inappropriée. Je propose donc tout d'abord d'éclaircir le terme même de concept, puis je définirai les concepts d'agir et d'action qui seront au cœur de cette étude. J'analyserai ces concepts dans d'autres disciplines que la didactique des langues-cultures étrangères (DLCE), comme la philosophie de l'action avec Donald Davidson, la sociologie avec Emile Durkheim, Max Weber, Jürgen Habermas et le constructivisme phénoménologique d'Alfred Shütz. Je ferai également appel à la psychologie sociale et plus particulièrement l'étude des groupes (Kurt Lewin) et l'analyse de la notion de rôle (Anne-Marie Rocheblave-Spenlé). Il s'agira de mettre à jour les caractéristiques des concepts d'action et d'agir dans ces différentes disciplines pour ensuite construire ces concepts en DLCE.

1.1 Qu'est-ce qu'un concept en didactique des langues-cultures étrangères?

Qu'est-ce qu'un concept ? Qu'est-ce qui différencie une notion d'un concept ? Quel(s) rôle(s) joue(nt) les concepts dans la réflexion épistémologique ? Ces questions serviront de point de départ au premier volet de cette analyse conceptuelle et épistémologique de l'agir.

1.1.1 Définition générale

Le terme de « concept » est défini comme une « idée générale » « une représentation abstraite d'un objet ou d'un ensemble d'objets ayant des caractères communs » (*Le Robert illustré*, 1997 : 310). Les définitions tirées des dictionnaires d'usage, bien que parfois générales et lacunaires, reflètent bien le caractère abstrait de ce terme. En effet, le concept est une abstraction intellectuelle, comme nous pouvons le constater en philosophie où l'on définit le concept de « concept » comme une idée abstraite et générale dont le problème psychologique est celui de la formation du concept en lui-même, c'est-à-dire de l'acte par lequel l'esprit passe de la constatation d'un cas particulier au concept général (JULIA, 1984 : 51).

Il est intéressant également de noter que le mot « concept » n'est pas totalement synonyme d'idée puisque l'idée contient une part de subjectivité et d'appréciation personnelle que le concept n'a pas. En effet, il se distingue par son caractère objectif : le concept représente une construction de l'esprit et les éléments qui entrent dans cette construction sont explicites et objectifs.

LERCHER dans son ouvrage *Les mots de la philosophie* (1985 : 67) distingue deux phases dans la construction conceptuelle :

1. La compréhension du concept
2. L'extension du concept.

- La compréhension est l'ensemble des caractères qui constituent la définition du concept, autrement dit, c'est la liste des caractères que *comprend* le concept.

- L'extension est l'ensemble des éléments particuliers qui correspondent à ce concept, autrement dit, c'est l'ensemble des éléments auxquels *s'étend* ce concept.

Par l'intermédiaire d'un signe verbal, d'un mot, d'une expression, l'esprit élabore un ensemble de caractères communs à un objet. Le concept signe une classe d'objets, un regroupement, une catégorie et leur assigne un certain nombre de caractéristiques stables. Un concept se définit tant par ses propriétés (compréhension) que par la série d'objets à laquelle il s'applique (extension).

LERCHER (1985 : 68) explique que l'extension et la compréhension d'un concept sont dans un rapport inverse : plus un concept comprend de caractères, moins nombreux sont les éléments concrets auxquels il s'étend, et inversement. Il donne l'exemple suivant :

Ainsi, le concept d'animal a une compréhension plus restreinte que le concept d'homme, puisque le concept d'homme reprend tous les caractères du concept animal plus quelques caractères propres. Par conséquent, le concept d'animal a une extension plus grande que le concept d'homme : il s'applique à tous les animaux, en plus des hommes, qui sont aussi dans une certaine mesure des animaux (LERCHER, 1985 : 68-69).

Cet exemple développé par Alain Lercher nous renseigne sur le fonctionnement du concept. Si on applique la distinction entre la compréhension et l'extension du concept au concept d'action et d'agir, on obtient le raisonnement suivant : l'agir comprend l'action (autrement dit l'action fait partie de l'agir), mais l'action a une extension plus grande que l'agir car elle s'applique à plusieurs domaines (on peut parler de sociologie de l'action, de philosophie de l'action, etc.).

La construction d'un concept en tant que contenu strict d'une définition semble s'effectuer d'après une opération de regroupement à la suite d'une expérience. Un concept est précis et stable à l'inverse de la définition qui pose des limites au-delà desquelles un concept n'est plus opératoire. L'évolution sémantique d'un concept est impossible, soit il est opératoire, soit il ne l'est pas. La rigueur et la rigidité du concept le différencient de la notion, laquelle représente une tentative de regroupement sans être régie par une définition précise et stricte. La notion serait-elle un concept en devenir ? C'est ce que l'on constate lorsque la notion se précise et lorsque son acceptation et son utilisation se concrétisent en une adoption par une communauté scientifique.

Yves Gentilhomme dans son article « À quoi servent les concepts en didactique des langues-cultures » (1997 : 37) distingue le concept de la notion, de la façon suivante :

Grosso modo, la notion —souple— peut-être décrite, avec une précision satisfaisante, moyennant une définition lexicologique comme celle que l'on trouve dans des dictionnaires de langue, enrichie de citations qui en précisent, voire en étendent la portée et les possibilités d'emploi, l'instaurent dans un système langagier conforme au bon usage. Une notion peut se prêter à des figures de style comme la métonymie et la métaphore, la litote, l'hyperbole, l'oxymoron... que sais-je ?

Le concept rigide est le contenu strict d'une définition : le moindre écart sémantique conduit à un concept distinct. Ainsi, à l'intérieur de la discipline considérée, est rigoureusement interdite toute métonymie non expressément annoncée, par exemple, par une réserve du genre : " par abus de langage, nous continuerons de dire... "

On constate également que le concept peut souffrir d'une socialisation qui lui en fait perdre ses caractéristiques premières.

Dans les médias, le commerce, la publicité, on remarque un abus manifeste du terme « concept » dans le but de prodiguer à l'idée ou à l'objet ciblé un surcroît de valeur. Dans certain cas, le concept peut-être apparenté à une définition, c'est-à-dire comme une mise en relation de concepts. Nous pouvons distinguer deux types de définitions : les définitions polysémiques et les définitions monosémiques. Les définitions du dictionnaire figurent dans la première catégorie et les concepts (les définitions conceptuelles) figurent dans la seconde. Par exemple, la définition du mot « bien », tirée du dictionnaire *Larousse* (1990 : 133) est polysémique comme en témoigne l'exemple suivant :

1. Bien, adv. (lat. Bene)

1. Conformément à l'idée qu'on se fait du bien, de la perfection ; de manière satisfaisante, excellente. Travailler bien. L'affaire tourne bien. [...]

2. Beaucoup, très. [...]

3. Assurément, réellement. Il habite bien ici.

4. Au moins, approximativement. Il y a bien trois mois.

2. Bien, adj. adv.

1. Conforme à l'idée qu'on se fait du bien, de la perfection, satisfaisant, correct. [...]

2. Beau, agréable.

3. Qui a des qualités morales. Un type bien.

4. En bonne santé. Tu n'es pas bien.

Le concept philosophique, lui, est monosémique comme nous pouvons le constater par exemple dans cette définition de LERCHER (1985 : 173) : « Le bien est la notion normative fondamentale de la morale et de l'éthique. »

Dans l'étude que je mène, il est nécessaire de distinguer la définition de l'action et le concept d'action. La définition de l'action se situe par rapport à plusieurs disciplines. Le concept d'action sera spécifique à une discipline donnée, en l'occurrence, en didactique des langues-cultures étrangères. Pour le terme de notion, je reprendrai la définition de Gentilhomme citée plus haut.

1.1.2 Concepts et conceptualisation en didactique des langues-cultures étrangères

Christian Puren, dans son article « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire » (PUREN, 1997 : 111-125) définit le terme de concept comme « le produit d'un processus de conceptualisation, une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus économiques et plus puissantes, des réalités du processus d'enseignement/apprentissage ». Nous retrouvons dans cette première partie de définition du terme de « concept », l'aspect précis et stable du concept et l'aspect *a posteriori* de la naissance du concept.

Christian Puren distingue trois niveaux de conceptualisation didactique sur lesquels je vais m'appuyer pour la suite de mes travaux :

1. Le premier niveau :

C'est celui où s'élaborent les concepts isolés que j'appellerai « de premier degré » parce qu'ils regroupent des données empiriques tels que ceux de « forme linguistique » et « répétition » [...].

2. Le deuxième niveau :

C'est celui où s'élaborent les concepts de « second degré » ou « métaconcepts » qui sont des concepts qui en regroupent d'autres, comme des boîtes qui contiennent d'autres boîtes plus petites et peuvent à leur tour être contenues dans d'autres plus grandes. L'abstraction conceptuelle que permettent les métaconcepts accroît l'économie et la puissance de la pensée, à l'image de ces caisses que le déménageur remplit dans les règles de son art et qu'il peut ensuite manipuler aisément sans plus penser au détail des cartons, boîtes et objets que chacune d'entre elles contient. [...]

3. Le troisième niveau :

C'est celui où se construisent des relations conceptuelles plus ou moins fortes, larges et complexes, depuis l'énoncé de rapports entre quelques concepts [...] jusqu'à une représentation globale du champ didactique [...] (*Id.* : 113).

Afin d'illustrer cette typologie et de l'adapter aux concepts qui m'intéressent, je distingue au sein du concept de troisième niveau qui est l'agir, la perspective actionnelle, deux concepts de second niveau : l'agir d'apprentissage et l'agir social auxquels se rattachent les concepts d'action sociale et d'action didactique. L'acte fera partie des concepts de premier niveau.

Afin de définir les concepts d'agir et d'action en didactique des langues-cultures étrangères, il nous faut analyser ce même concept dans d'autres disciplines comme la philosophie de l'action. L'agir se place au cœur du dispositif méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action.

Beaucoup d'autres disciplines bien avant la nôtre ont analysé, étudié, expliqué les mécanismes de l'agir humain. La philosophie, la psychologie, la sociologie, les sciences sociales de manière générale ont étudié le comportement de l'homme sous l'angle de l'action.

1.2 Les apports de la philosophie de l'action

La philosophie de l'action est une branche de la philosophie qui a pour objet les problèmes relatifs à l'action humaine, à sa nature, ses motivations et à l'intentionnalité. Elle est une des branches les plus importantes dans le débat philosophique contemporain qui se situe autour d'un certain nombre d'interrogations portant sur la nature de l'action (est-ce nécessairement un mouvement corporel ? Est-ce l'intentionnalité qui caractérise l'action ?), le problème de l'individualisation des actes (est-ce que déplacer sa reine et mettre son adversaire en échec et mat sont une seule et même action ?), ou encore le problème de l'explication de l'action : est-ce que l'intentionnalité permet d'expliquer l'action humaine ou bien faut-il aussi tenir compte de phénomènes causaux ?

Ces trois questions semblent fondamentales pour comprendre les mécanismes de l'agir humain. Le type d'action qui m'intéresse tout particulièrement, ici, est l'action sociale, celle qui se fait en relation avec autrui. Pour comprendre la socialisation de l'action, il me faut regarder du côté des origines du sujet social.

1.2.1 Le sujet social

La notion de sujet social est centrale pour l'étude de l'agir humain en philosophie de l'action et pour comprendre la place qu'il occupe en DLCE. Nous allons à présent voir quelles problématiques impliquent cette notion.

1.2.1.1 L'antinomie de l'individuel et du collectif en philosophie

En didactique des langues-cultures étrangères, le problème soulevé par une pédagogie par et pour l'action engage un débat sur le problème de l'individu et du groupe. Lorsque l'on agit en classe avec d'autres, nous sommes à la fois seuls et en groupe. Le sujet social tient donc son ambiguïté à cette antinomie dont je vais maintenant expliquer les origines.

Le sujet social : origines

Le sujet social est une notion complexe qui semble à la fois relever d'une évidence et associer des termes antinomiques. L'individu a acquis une certaine reconnaissance depuis la démocratie américaine, l'époque des Lumières et la Révolution française. Le sujet est devenu une catégorie de pensée car il se retrouve au centre d'explications relevant de différentes disciplines (droit, sociologie, psychologie, philosophie, etc.). Cette catégorie de pensée associe implicitement des termes perçus comme antinomiques : l'individuel et le collectif, la vie privée et la vie publique par exemple. Le « sujet social » est devenu peu à peu une expression paradoxale car les philosophes de l'action ont associé à ce concept, les idées de volition et de rationalité, de liberté, de finalité des actes, d'intentionnalité et de non-intentionnalité. « Au cours de l'histoire de la philosophie, nous sommes passés d'une conception d'un sujet " agi " (passif) à un sujet " acteur " » (GIRAUD, 1994 : 21). Ce changement a d'abord porté sur la légitimation du sujet social face à l'absolutisme royal et a pris forme autour d'une conception de l'État.

Ce sont les philosophes du XVIII^e siècle qui ont repensé cette relation entre le sujet social (citoyen) et la puissance étatique. En mettant l'accent sur le lien politique qui unit le citoyen à l'État, les philosophes ont désigné le citoyen comme un sujet de droit et l'acteur de sa vie. En tant qu'acteur, il est un agent de transformation sociale.

Il faut aussi rappeler que le sujet social ne saurait exister sans les autres. Aussi la dérive nommée par L. FERRY & A. RENAUT (1985) « individualiste de la subjectivité » résiderait-elle dans cette difficile articulation entre le collectif (le social)

et les parties (l'individu). Cette dérive est la caractéristique de la modernité issue de la philosophie des Lumières.

Plusieurs philosophes (Nietzsche, Freud par exemple) fondent la modernité de leur philosophie sur la base de cette opposition entre une totalité et une partie. Cette opposition fut, quelque temps plus tard, réinterprétée par Weber dans une perspective sociologique de l'action. L'homme libre devient l'homme agissant à l'intérieur de ses propres contradictions dans une conscience de l'action :

Le rôle de l'action dans la constitution de la raison et dans l'idée de liberté est donc essentiel autant que peu remarqué. Qu'est-ce en effet qui révèle à la conscience cet apparent infini d'un pouvoir propre à l'agent ? C'est l'action même qui s'accomplit en lui et par lui. Et qu'est-ce qui lui inspire le désir et le sentiment d'un pouvoir propre ? C'est l'idée de cet infini de l'action dont il fait l'origine de ses décisions volontaires : réflexion et liberté impossibles chez qui au lieu d'agir serait agi... À prendre les phénomènes pour ce qu'ils sont, sans plus ni moins, il y a solidarité entre la raison et la liberté [...] (BLONDEL, 1893, 1993 : 120).

Cette phrase de Maurice Blondel sur la naissance de l'action et ses conséquences sur l'homme révèle le lien entre action et liberté. L'action permet la réflexion et la liberté de celui qui agit. *A contrario*, celui qui est agi (passif) ne peut être libre et par conséquent, ne peut réfléchir.

Dans notre discipline, la réflexion de l'apprenant (acteur ou agent) est la base de son action en classe. La réflexion, cette attitude mentale propre à celui qui évite la précipitation dans ses jugements et l'impulsivité dans sa conduite (JULIA, 1984 : 252), est ce qui permet à l'apprenant d'une langue étrangère de préparer son action, de projeter en société les savoirs et savoir-faire vus en classe.

Par ailleurs, dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage de la langue, il est important de distinguer l'individu (terme générique définissant une singularité appréhendée par des critères de classification sociale) de l'acteur (défini par sa position publique et ses actes dans un espace-temps d'action sociale). Le sujet social est une notion proche de l'acteur.

La vie sociale

La vie sociale repose, en grande partie, selon les philosophes des Lumières, sur une morale du devoir. C'est à SMITH (1776) que nous devons l'explication de l'apprentissage. Avant lui, Platon avait également développé ce thème, mais dans une perspective de légitimation de l'autorité, c'est la thèse platonicienne de la *doxa* contenue dans le *Ménon* (PLATON, éd. 1999). Platon désigne ici l'opinion droite comme étant celle qui permet de reconnaître le « vrai » avant de le prouver.

La situation d'aporie que crée tout échange cognitif génère la capacité chez tout interlocuteur d'être un répondant dans l'interrogation de l'autre. Or c'est cette capacité qui permet à un interlocuteur d'atteindre l'opinion droite. C'est donc en situation d'interaction, à propos d'un échange cognitif, que l'autre, quelque soit son statut (l'esclave chez Platon) est à même de découvrir les interrogations propres à le conduire vers l'opinion droite. L'opinion droite n'est pas orientée vers le savoir mais vers l'action. Si le savoir est du ressort du philosophe, l'opinion droite est en effet du ressort de l'homme d'action, plus précisément de l'homme en charge d'une action ayant des incidences sociales, autrement dit, de tout homme.

1.2.2 Les apports de la philosophie analytique

L'étude de la philosophie de l'action dans la philosophie analytique va nous permettre de comprendre ce qui est réellement en jeu lorsque l'on parle d'action en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère.

1.2.2.1 Les trois volets de la philosophie de l'action

La philosophie de l'action telle que la conçoivent les philosophes contemporains de tradition analytique comporte trois volets selon Pascal Engel :

- *Le premier concerne ce que l'on peut appeler l'ontologie de l'action, et recouvre des questions portant sur la nature et l'identité des actions : Qu'est-ce qu'une action ? Quand deux actions sont-elles identiques ? Qu'est-ce qui distingue les actions des événements naturels ?*
- *Le second volet de questions concerne l'analyse du concept d'action, et porte principalement sur le lien entre l'action et les états psychologiques qui sont*

généralement supposés l'accompagner, en particulier les intentions : Quand une action est-elle intentionnelle ? Quand peut-on parler d'actions non-intentionnelles ? Il concerne aussi la question de la rationalité d'une action : Quand une action est-elle rationnelle ? Quand est-elle irrationnelle ?

- Le troisième volet porte sur l'explication de l'action : Est-ce une explication causale, du même type que celle qui prévaut dans les sciences de la nature, ou une explication d'un autre type, propre à ce que l'on appelle les " Sciences de l'esprit " ou les " Sciences morales " ? (1993 : I, dans DAVIDSON)

Ces trois volets constituent une base de réflexion pour la définition des concepts liés à l'action en didactique des langues-cultures étrangères. En adoptant ces questions d'ordre philosophique pour engager un questionnement didactique, nous arriverons à une conceptualisation de l'agir en DLCE.

1.2.2.2 La philosophie analytique

Au sein de la tradition analytique anglo-américaine, cette enquête sur l'action s'est nourrie de plusieurs sources.

Définition de la philosophie analytique

La philosophie analytique est un courant de pensée du XX^e s. qui s'oppose aux synthèses abstraites et propose une analyse des faits reposant sur des bases de la logique issue du cercle de Vienne. Ce mouvement est aussi appelé « néo-positivisme », dont l'intérêt est la logique et l'analyse technique des problèmes. La logique et la philosophie du langage sont les deux principaux domaines de la philosophie analytique, auxquelles s'est ajoutée, entre autres, la philosophie de l'action. Les doctrines désignées par l'expression de « philosophie analytique » sont le positivisme logique et l'atomisme logique. Elle a été dans un premier temps liée essentiellement à l'analyse logique des problèmes philosophiques.

On oppose traditionnellement « la philosophie analytique » à « la philosophie continentale ». La méthodologie utilisée en philosophie analytique consiste à décrire avec précision —souvent étape par étape— un certain nombre de problèmes pour lesquels il n'existe pas, à l'heure actuelle, de solution consensuelle. L'action a

souvent été un sujet problématique en philosophie qu'elle soit dite « continentale » ou « analytique » et sujet à controverse.

La tradition aristotélicienne

La première source de la philosophie de l'action est la référence à Aristote avec une relecture par les philosophes d'Oxford des thèmes principaux de l'*Éthique à Nicomaque*, comme la distinction entre les actions volontaires et les actions involontaires, la nature du raisonnement politique et du choix rationnel, ainsi que la description de l'incontinence ou de ce que les Grecs appelaient *Akrasia*⁵. On trouve aussi chez le Stagirite⁶ des distinctions entre *Kinesis* et *Energeia*, opérées notamment entre différents types de mouvement, comme la distinction entre des types de verbes et les temps verbaux, et des distinctions entre des types d'actions, comme les *praxis* d'une part et les *poiésis* de l'autre.

Pierre Livet rappelle les critères permettant de distinguer ces deux notions :

1) La poiésis est une action en vue d'une fin qui est différente d'elle-même, alors que la praxis n'est pas faite en vue d'autre chose. 2) La poiésis se termine par un résultat qui se détache de l'action. Le résultat obtenu est la praxis elle-même. 3) On ne peut pas avoir eu une action poiétique (donc l'avoir menée à son achèvement) et l'avoir encore. On peut avoir mené une action praxique et l'avoir encore. (LIVET, 2005 : 51)

Malgré cette distinction, on ne peut pas dire qu'Aristote ait vraiment envisagé systématiquement ce qui distingue les actions humaines des mouvements naturels, ni qu'il ait proposé des classifications grammaticales de types de verbes comme celles que proposent les philosophes analytiques contemporains.

En revanche, Aristote distingue plusieurs types de fins « tantôt, en effet, ce sont des actes, tantôt des œuvres » (ARISTOTE, 2004 : 47)⁷. Pour lui, « la multiplicité des actions des techniques et des savoirs engendre aussi la multiplicité des fins » (*Id.* : 48). Il explique ce phénomène en donnant l'exemple de la conduite d'une armée qui peut avoir plusieurs fins (l'économie, la richesse, la victoire) car porteuse de

⁵ L'*Akrasia* caractérise avant tout un type d'individu avant de caractériser un type d'acte (ENGEL, présentation, VI).

⁶ Le Stagirite est le surnom donné à Aristote car il naquit à Stagire en Macédoine.

⁷ Ouvrage traduit par Richard Bodéüs pour cette édition.

plusieurs techniques et « toutes les techniques de ce genre sont subordonnées à quelques capacités uniques » (*Ibid.*).

Du point de vue aristotélicien, l'être humain met en œuvre des actions en vue d'une fin pour parvenir au bien. « Puisqu'il apparaît différent d'une action à une autre et d'une technique à une autre [...] qu'est-ce donc à chaque fois que le bien, sinon ce pour quoi l'on exécute tout le reste ? [...] Et en chaque action et décision, c'est la fin puisque c'est en vue de celle-ci que tous sans exception nous exécutons le reste. De sorte que s'il est une chose exécutable qu'on puisse assigner pour fin à l'ensemble de nos actions, c'est elle qui sera le bien exécutable. Et s'il en est plusieurs, ce seraient elles » (*Id.* : 66).

Aristote décrit dans le livre III de l'*Éthique à Nicomaque* les circonstances particulières de l'action :

Il s'agit de savoir (a) qui est l'agent (b) ce qu'il exécute et (c) ce qui est en jeu ou bien fournit à l'action sa matière, mais parfois aussi (d) par quel moyen on agit (ce peut être, par exemple, à l'aide d'un instrument), (e) dans quelle intention (ce peut être, par exemple, pour sa sauvegarde) et (f) de quelle manière (ce peut être, par exemple, avec douceur ou avec force) (Id. : 137).

Il distingue deux types d'actes :

- les actes consentis ;
- les actes non-consentis (par ignorance).

Pour lui, l'action consentie est intentionnelle, contrairement à l'action non-consentie. L'homme dans sa perfectibilité peut penser faire une action de telle ou telle sorte alors qu'il le fait d'une autre manière non-intentionnelle, comme Aristote nous le démontre à travers l'exemple suivant :

On peut prendre (c) son fils pour un ennemi comme l'a fait Mérope.

Et (d) croire qu'un arrondi garnissait le bout effilé de sa lance ou bien que la pierre était une pierre ponce.

Et (e) en administrant une boisson pour sauver quelqu'un, on peut le tuer.

Et (f) en voulant lui prendre la main, comme font ceux qui s'empoignent, on peut lui asséner un coup (Id. : 138).

Dans un acte consenti, le principe est que l'agent connaisse chacune des circonstances particulières que suppose son action.

Aristote propose également une distinction entre les sciences théoriques qui portent sur la nature et les sciences de l'action qui ont pour sujet le monde humain comme le rappelle Richard Bodéüs dans la présentation de l'ouvrage (*Dans ARISTOTE, 2004 : 5-44*). Il relève une contradiction au sein des sciences de l'action, car ces sciences reposent sur l'idée de nature (déterminisme) mais la notion d'action repose sur l'idée d'intentionnalité et de choix. Pour lui l'action humaine s'explique par plusieurs causes :

- les causes matérielles (inhérentes à la nature de l'être humain) ;
- les causes formelles (acquises par l'éducation) ;
- les causes finales (l'être humain tend naturellement vers la perfectibilité).

La tradition aristotélicienne constitue une des origines de la philosophie de l'action dont Davidson en est un des représentants majeurs.

L'œuvre de Donald Davidson

L'œuvre du philosophe américain Donald Davidson, en particulier ses essais écrits entre 1963 et 1978 et réunis dans le recueil *Essays on Actions and Events* se situe au point de confluence de ces courants. Ses essais nous sont utiles pour comprendre et analyser le concept d'action dans notre discipline. D'après lui, l'hypothèse de rationalité est nécessaire à la compréhension des actions humaines et les causes des comportements sont donc les raisons de ces comportements. L'action humaine est produite par des causes dont la finalité est la transformation du monde. En effet, si j'accomplis telle ou telle action, c'est que je désire parvenir au résultat de cette action. Selon Davidson, l'intention avec laquelle on effectue des actes semble être l'une des caractéristiques de l'agir humain. Une action peut donc avoir plusieurs descriptions. L'action est par nature causale et est rendue intelligible par des raisons, mais ce qui caractérise avant tout l'action humaine, c'est son caractère intentionnel ou non-intentionnel.

Intentionnalité et non-intentionnalité de l'action

Davidson soutient que ce qu'il appelle « l'intention avec laquelle une action a été accomplie », ou « l'action intentionnelle », n'est autre qu'une manière de désigner par une telle rationalisation, un moyen de désir et de croyances. Ce qui distingue les descriptions des raisons des autres descriptions des actions et ce qui permet de dire qu'elles sont intentionnelles est leur caractère *intensionnel*, c'est-à-dire le fait que l'on ne peut substituer une description d'une raison « sous » laquelle l'agent (ou l'acteur) a accompli une action à une autre description de la même action : une action peut être intentionnelle sous une description et pas sous une autre. À ce titre, Davidson donne l'exemple suivant :

Je tourne l'interrupteur, j'allume la lumière et j'illumine la pièce. À mon insu, j'alerte aussi un rôdeur de ma présence à la maison. Ici, je n'ai pas eu à faire quatre choses, mais une seule, dont on a donné quatre descriptions. J'ai tourné l'interrupteur parce que je voulais allumer la lumière, j'explique (donne la raison de, rationalise) l'action de tourner l'interrupteur. Mais en donnant la raison, je ne rationalise pas le fait d'avoir alerté le rôdeur, ni le fait d'avoir illuminé la pièce (DAVIDSON, 1993 : 17).

On peut considérer l'action de tourner l'interrupteur pour illuminer la pièce comme une action intentionnelle sous la description faite par Davidson. En revanche, si je tourne l'interrupteur pour illuminer la pièce afin que le rôdeur (que j'ai repéré) s'enfuit, là, mon action sera considérée également comme intentionnelle mais sous une autre description, pourtant le résultat (faire fuir le rôdeur) est le même dans les deux cas mais l'intentionnalité de mon action est différente.

La question que je me pose à présent est de savoir si la relation entre l'intentionnalité et les actions est seulement une relation de justification ou si c'est une relation causale. Selon Engel, « on peut alors reformuler la thèse selon laquelle les rationalisations sont des explications causales et donner une structure à cette argumentation en énonçant les deux thèses suivantes concernant les raisons primaires :

1. Pour comprendre comment une raison d'un type quelconque rationalise une action, il est nécessaire et suffisant de voir, au moins dans les grandes lignes, comment construire une raison primaire.
2. La raison primaire d'une action est sa cause » (*Dans* DAVIDSON, 1993 : 17).

La théorie causale de Donald Davidson

La théorie causale de Davidson est inséparable d'une thèse ontologique fondamentale : les actions sont des événements, c'est-à-dire un certain type de choses qui arrivent.

Davidson considère alors l'action comme une sorte d'événement, mais un événement caractérisé par l'intentionnalité.

Comme le dit Davidson, la causalité qui est en jeu quand nous définissons l'action comme un processus causal est la causalité ordinaire, c'est-à-dire, [...] " la relation, quelle qu'elle soit, qui unit deux événements dont l'un est la cause de l'autre ". Cette relation n'implique pas de loi, elle n'implique même pas de régularité, puisqu'il n'est pas spécifié que les deux événements doivent appartenir à des types bien identifiés et rassemblant des événements similaires. Elle peut avoir lieu entre deux événements singuliers, sans qu'il soit besoin qu'elle puisse se répéter entre deux événements ressemblant aux premiers (LIVET, 2005 : 78).

La notion de causalité développée par Davidson oriente alors la définition qu'il fait de l'agir.

L'agir selon Davidson

« Quels sont les événements qui, dans l'existence d'une personne, signalent la présence de l'agir ? » (DAVIDSON, 1993 : 67).

Davidson fait une nette distinction entre les actes (intentionnels) et les événements (non-intentionnels), et il pose la question suivante : « À quoi reconnaît-on ses actes ou les choses qu'un individu a faites par opposition aux choses qui lui sont simplement arrivées ? Quelle est la marque distinctive de ses actions ? » (*Ibid.*).

Pour Davidson, certains événements sont des actions. Agir, de manière consciente, en vue d'atteindre un objectif est une action, comme par exemple, tourner l'interrupteur pour illuminer une pièce. En revanche, si je trébuche sur le tapis, et que, en me rattrapant j'appuie sur l'interrupteur, ce sera un événement. L'action est donc intentionnelle et différente des événements qui sont définis comme des « choses qui arrivent ». Cependant, cette distinction n'est pas aussi simple qu'il paraît, comme l'explique Davidson :

Cette caractéristique n'est pas suffisante, car bien que l'intention implique l'agir, l'inverse n'est pas vrai. Ainsi, renverser du café, couler le Bismark et insulter quelqu'un sont des choses qui peuvent ou non être faites intentionnellement, mais qui, même quand elles ne sont pas intentionnelles, sont normalement considérées comme des actions (Id. : 71).

C'est la description de l'acte qui rend cet acte intentionnel ou non.

C'est pourquoi je pense que nous avons trouvé une bonne réponse à notre problème : un homme est l'agent d'un acte si ce qu'il fait peut être décrit sous un aspect qui rende cet acte intentionnel . [...] Dans tous les cas où l'on a affaire à une action, l'agent a fait arriver, a provoqué, a produit ou a été l'auteur de l'événement dont il était l'agent, et toutes ces expressions semblent en retour reposer sur la notion de cause (Id. : 72-74).

Davidson tente de réfuter une thèse largement reçue, attribuée à Wittgenstein, selon laquelle les raisons ou motifs d'agir d'un agent ne peuvent être les causes de son action. Les lois causales, en effet, doivent être précises et mécaniques, et ont un pouvoir explicatif, alors que les explications en termes de motivation ne le sont pas et sont plutôt confuses. L'objectif de Davidson est de montrer qu'avoir un motif d'agir est un état capable d'exercer une influence sur le comportement. Il considère l'action comme une sorte d'événement, mais un événement qui serait caractérisé par l'intentionnalité. Celle-ci est pour ainsi dire le critère de l'action. En corollaire, toute action est susceptible de recevoir une description intentionnelle. Cependant, si aucune description intentionnelle ne s'applique à un événement, alors il s'agit d'un événement qui simplement « arrive » et non de quelque chose qui est « fait » ou « exécuté ». En donnant les raisons de l'agent, on rend compte du caractère intentionnel de son action. Et donner les raisons de l'agent, c'est rationaliser l'action au moyen d'une pro-attitude (un état conatif) et d'une croyance (un état cognitif).

Il observe cependant que la rationalisation est trop faible comme explication de l'action mais permet de rationaliser l'action (Id. : 15). Il semble alors que le seul moyen de décider que telle raison plutôt qu'une autre est celle pour laquelle un agent a effectivement agi, est de dire qu'il s'agit de celle qui a causé l'action. DAVIDSON l'appelle la raison primaire : « un homme est l'agent d'un acte si ce qu'il fait peut être décrit sous un aspect qui rende cet acte intentionnel » (Id. : 71).

L'étude de l'agir telle qu'elle est proposée par Davidson, et, plus largement, les problèmes soulevés par la philosophie analytique rejoignent les interrogations soulevées par nombre de sociologues.

1.3 Les apports des sciences sociales et de la sociologie

Le mot « sociologie » comme le rappelle Durkheim dans *La science sociale et l'action* « a été créé par Auguste Comte pour désigner la science des sociétés » (DURKHEIM, 1970 : 137). Le terme « sciences sociales » est utilisé pour désigner les mêmes réalités que la sociologie en y ajoutant toutefois un caractère scientifique plus fort.

Parce qu'elle étudie la société et son fonctionnement, la sociologie est une source importante dans la compréhension de l'agir humain. L'étude de l'action humaine et de son impact sur la société est au cœur de nombreuses théories. J'ai choisi de présenter les points forts de quatre sociologues : Emile Durkheim, Max Weber, Jürgen Habermas et Alfred Schütz. Mon choix s'est porté sur ces quatre sociologues car ils sont les fondateurs de différents courants d'étude portant sur l'agir humain. J'ai effectué ce choix également dans un souci de pertinence pour une étude de l'agir en didactique des langues-cultures étrangères, faisant alors l'impasse sur d'autres auteurs et d'autres courants, moins pertinents pour mon objet d'étude.

1.3.1 L'apport d'Emile Durkheim

Avant Durkheim, la sociologie et la philosophie étaient intimement liées, et c'est grâce à ses travaux que la sociologie deviendra une discipline à part entière. Son travail trouve sa reconnaissance en 1913, date à laquelle il obtiendra la première chaire de sociologie. Je m'appuierai ici principalement sur son ouvrage, *la science sociale et l'action* (1970) et sur l'ouvrage critique coordonné par Hirschhorn & Coenen-Huther (HIRSCHHORN, 1994). Hans JOAS (*dans* HIRSCHHORN, 1994 : 63) présente Durkheim comme « un penseur dont le projet visait à une reconstruction du rationalisme, en sorte qu'il pût en même temps prendre en compte et surmonter

les arguments sérieux d'une critique de la rationalité liée à une philosophie de la force vitale. » Pour BERTHELOT (*dans* HIRSCHHORN, 1994 : 137), Durkheim avance l'idée de l'universalité du principe de causalité, qu'il développe dans sa leçon d'ouverture du cours de science sociale de la façon suivante :

Il faut choisir entre ces deux termes, ou reconnaître que les phénomènes sociaux sont accessibles à l'investigation scientifique, ou bien admettre sans raison et contrairement à toutes les inductions de la science qu'il y a deux mondes : l'un où règne la loi de la causalité, l'autre où règnent l'arbitraire et la contingence (DURKHEIM : 1970 : 77-109).

Les deux principales caractéristiques d'un fait social sont donc son caractère collectif et contraignant. Durkheim pense que les faits sociaux représentent des manières d'agir, de penser et sentir, qui sont extérieures à l'individu. Un fait social peut exercer sur l'individu une contrainte extérieure qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. Cette contrainte extérieure est représentée par les collectivités.

Alors même que la sociologie en tant que discipline constituée venait d'apparaître, deux tendances extrêmes voyaient le jour : le holisme de Durkheim et l'individualisme de Weber. Tandis que Durkheim expliquait les phénomènes sociaux à partir des collectivités, Max Weber étudiait une approche différente de la sociologie. Pour ce dernier, comme je vais le présenter, l'action humaine est réglée, ajustée par rapport à autrui.

1.3.2 La typologie webérienne de l'action

Max Weber est considéré comme le fondateur de la sociologie compréhensive. Il prône une approche sociologique qui fait du sens subjectif des conduites des acteurs, le fondement de l'action sociale. Il s'interroge sur les causalités de l'action humaine et en fait le rôle fondamental de la sociologie, comme il l'explique dans *Économie et société* : « Nous appelons sociologie, une science qui se propose de comprendre par interprétation (*deutend verstehen*) l'action sociale et par là d'expliquer causalement (*ursächlich erklären*) son déroulement et ses effets » (WEBER, 1995 : 28). Pour lui, la sociologie ne sert pas à analyser les problèmes d'une société mais à les comprendre car elle repose essentiellement sur la

compréhension et l'interprétation des activités sociales. Il définit alors le terme « d'activité » (*Handeln*) comme « un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance), quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif (*Ibid.*). Il considère ainsi comme « activité sociale », l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente le déroulement de son action (*Ibid.*).

Suite à l'œuvre de Weber, la sociologie s'oriente progressivement vers une science de l'action sociale. Il distingue quatre types fondamentaux d'action pour définir l'action sociale : l'action traditionnelle, l'action affectuelle, l'action rationnelle en valeur, l'action rationnelle en finalité :

Comme tout autre activité, l'activité sociale peut être déterminée : a) de façon rationnelle en finalité (zweckrational), par des expectations comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux fins propres, mûrement réfléchies qu'on veut atteindre ; b) de façon rationnelle en valeur (wertrational), par la croyance en la valeur intrinsèque inconditionnelle – d'ordre éthique, esthétique ou religieux ou autre – d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat ; c) de façon affectuelle (affektuel), et particulièrement émotionnelle, par des passions et des sentiments actuels ; d) de façon traditionnelle (traditional), par coutume invétérée (WEBER, 1995 : 55).

L'analyse qu'il propose pour la compréhension des activités sociales s'appuie sur ce qu'il nomme « l'idéal type », autrement dit, un modèle qui grossit et simplifie les éléments de la réalité. Cela lui permet de mettre en évidence de façon logique, les relations préexistantes ou possibles entre les différents éléments du modèle. Il explique ces phénomènes sociaux par les raisons des actions individuelles. Il propose quatre modèles de rationalités possibles permettant d'expliquer les phénomènes sociaux :

1. la rationalité instrumentale (l'atteinte des objectifs fixé avec une efficacité optimale) ;
2. la rationalité axiologique (l'individu ne se préoccupe pas des résultats de son action mais des valeurs qui vont être à l'origine de son action) ;
3. le modèle de la tradition ;
4. le modèle de l'émotion (aspect irrationnel de l'action).

La définition que fait Max Weber des relations sociales est particulièrement intéressante dans une perspective didactique. Il désigne par relation sociale,

le comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif (sinngesamt), celui des uns se règle sur celui des autres (aufeinander gegenseitig eingestellt) et s'oriente en conséquence. La relation sociale consiste donc essentiellement et exclusivement dans la chance que l'on agisse socialement d'une manière (significativement) exprimable, sans qu'il soit nécessaire de préciser d'abord sur quoi cette chance se fonde (WEBER, 1995 : 58).

Dans un enseignement/apprentissage des langues étrangères de type actionnel, l'enseignant doit faire travailler les élèves dans une optique de « réglage » et « d'orientation » de son agir en fonction d'autres personnes. Par l'exemple, pour un jeu de rôle, dans la plupart des cas, l'enseignant fait préparer le jeu de rôle par les apprenants avant de le jouer devant la classe. De cette manière, il n'y a plus de place au réglage et à l'orientation de l'agir car la préparation annihile tout acte spontané. L'enseignant doit donc orienter les tâches de ce type, de manière à laisser la possibilité pour les apprenants de régler leurs comportements (langagiers, culturels, etc.) sur celui des autres apprenants de façon spontanée. L'enjeu est par conséquent d'introduire les relations sociales dans des tâches d'apprentissage.

À ce sujet, Weber énonce sept points de définition propres aux relations sociales :

1. *Un minimum de relation dans l'action réciproque des uns sur les autres en constitue donc la caractéristique conceptuelle. Le contenu peut être extrêmement divers : lutte, hostilité, amour, amitié, échange commercial [...]. Le concept ne se prononce pas sur l'existence d'une « solidarité » entre les agents ou le contraire.*

2. *Il s'agit toujours du « contenu significatif » empirique visé par les participants, soit effectivement dans le cas particulier, soit en moyenne, soit dans un type « pur » construit, et jamais dans un sens normativement « juste » ou métaphysiquement « vrai » [...]*

3. *Cela ne veut aucunement dire que les individus qui participent à une activité dans laquelle les uns se règlent sur les autres attribuent, dans le cas particulier, un contenu significatif identique à la relation sociale ni que l'un des partenaires adopte intérieurement une attitude qui corresponde significativement à celle de l'autre, que par conséquent il existe une « réciprocité » (Gegenseitigkeit) en ce sens. « L'amitié », « l'amour », « la pitié », « le respect du contrat », le « sens de la communauté nationale » que l'on éprouve d'un côté peuvent se heurter à des attitudes absolument différentes de l'autre. Dans ce cas, les participants donnent un sens différent à leur activité : la relation sociale est dans cette mesure objectivement « unilatérale » des deux côtés. La relation des uns aux autres présuppose*

(de façon peut-être totalement erronée) chez son partenaire une attitude déterminée à son égard et oriente en conséquence sa propre activité, ce qui peut avoir, et même a le plus souvent, des conséquences pour le déroulement de l'activité et l'aspect de la relation. [...] L'absence de réciprocité ne saurait, selon notre terminologie, exclure l'existence d'une « relation sociale » que si elle entraîne comme conséquence la disparition d'une relation réciproque dans l'activité de part et d'autre. Ici comme ailleurs, l'existence de toutes sortes de transitions est en réalité la règle.

4. Une relation sociale peut avoir un caractère éphémère ou bien être durable, ce qui veut dire qu'elle peut être réglée de telle sorte qu'il existe une chance d'une répétition continue d'un comportement significativement correspondant.

5. Le contenu significatif d'une relation sociale peut varier. [...]

6. Le contenu significatif qui constitue perdurablement (perennierend) une relation sociale peut se formuler en « maximes » que les participants s'attendent à voir observées en moyenne ou d'une manière approximativement significative par le ou les partenaires et en fonction desquelles ils orientent eux-mêmes leur propre activité.

7. Le contenu significatif d'une relation sociale peut reposer sur une entente (Vereinbarung) par un engagement mutuel (gegenseitige Zusage) (WEBER, 1995 : 59-61).

Weber a beaucoup influencé les chercheurs en sciences sociales comme Alfred Schütz, qui reprend certains aspects des travaux sociologiques de Weber tout en y ajoutant des éléments. En effet, les travaux de Weber sur la conduite sociale ne prennent pas en compte les structures temporelles de l'expérience et des projets d'action, ce qui, pour Schütz rend difficile le traitement précis du sens englobant l'action sociale.

1.3.3 Les apports du constructivisme phénoménologique de Schütz

Les sciences sociales sont importantes pour comprendre les concepts d'action et d'agir humain. D'origine autrichienne, Schütz s'est trouvé à la croisée des préoccupations de Weber et de la philosophie phénoménologique de Husserl. À la suite de son exil aux USA en 1939, il se confrontera également, du fait d'un intérêt convergent pour la question de l'action, à la tradition pragmatique de la philosophie américaine (avec Dewey et Mead par exemple).

Schütz (1987 : 42) explique que tous les chercheurs en sciences sociales s'accorderont pour dire que leur objet est le comportement humain, ses formes, son

organisation et ses produits. Il y aura cependant des divergences d'opinion pour savoir si ledit comportement doit être étudié selon la manière dont les sciences naturelles appréhendent leur objet, ou si le but des sciences sociales est l'explication de la « réalité sociale » en tant qu'elle est appréhendée par une personne dont la vie quotidienne se déroule à l'intérieur du monde social lui-même.

Alfred Schütz prend parti pour la seconde manière, qui me semble tout particulièrement convenir à l'étude de l'agir en DLCE. Pour lui, la connaissance du monde est, dès l'origine, intersubjective et socialisée, l'action humaine étant soumise au phénomène de socialisation. Il distingue trois aspects du problème de la socialisation de la connaissance (1987 : 16) :

1. Les perspectives réciproques

Ces perspectives englobent l'intersubjectivité et l'interactivité dans l'appropriation des connaissances.

2. L'origine sociale de la connaissance

La plus grande partie de nos connaissances vient de la société et est transmise par notre entourage : « Seule une infime partie de ma connaissance du monde s'origine dans mon expérience personnelle. La plus grande partie vient de la société, de mes amis, de mes parents, de mes professeurs et des professeurs de mes professeurs » (1987 : 19).

3. La distribution sociale de la connaissance

La connaissance du monde est distribuée socialement entre les individus (1987 : 20).

L'intersubjectivité et l'action sont liées. Cette compréhension ne peut s'appuyer que sur des comportements extérieurs. Pour qu'il y ait action sociale (« action-orientée-vers-autrui »), il faut que la connaissance soit partagée et qu'autrui amène ses vécus de conscience à l'expression. Cette expression s'effectue selon deux modalités :

1. L'action expressive, qui est intentionnelle,
2. Le mouvement expressif, qui ne relève pas d'une intention communicative.

Le choix du système de signes et son interprétation dépendent des divers modes de présence que l'on peut avoir vis-à-vis de l'Ego, en particulier du degré plus ou moins grand d'intimité ou d'anonymat. L'action s'enracine au sein d'un environnement comportant un rapport à autrui qui se construit autour d'un axe temporel et d'un axe spatial.

Selon Schütz, le monde social est structuré de quatre sphères :

1. le monde des partenaires (les individus qui partagent le même environnement que nous, autant du point de vue spatial que du point de vue temporel) ;
2. le monde des contemporains (les individus qui vivent à la même époque que nous mais qui ne partagent pas pour autant le même environnement spatial) ;
3. le monde des prédécesseurs (les individus maintenant décédés, ceux qui ont façonné l'histoire) ;
4. le monde des successeurs (les générations à venir).

À ces quatre sphères s'ajoutent deux types de rapports à autrui : un rapport de compréhension/interprétation et un rapport d'action/influence.

L'analyse de Schütz montre que l'acteur social, dans son « orientation-vers-autrui », a recours à des interprétations, à des schèmes interprétatifs pour comprendre l'Autre, et à des schèmes expressifs pour solliciter de lui un acte de réciprocité. Ce processus fonctionne de différentes manières selon la sphère sociale dans laquelle on se situe, et il modifie de fait la façon dont on interagit avec autrui. C'est ce qu'observe, entre autres pour Schütz, l'œil du sociologue, et c'est ce dont l'enseignant de langue étrangère doit avoir conscience dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

L'interactivité est importante pour comprendre l'action humaine puisque « la signification d'une action est nécessairement différente a) pour l'acteur, b) pour le partenaire impliqué dans une interaction avec lui et ayant donc, avec lui, un ensemble de pertinences et de buts en commun, c) pour l'observateur qui n'est pas impliqué (1987 : 31) ». Schütz distingue donc trois types d'acteurs dans une situation en interaction : l'acteur lui-même, son partenaire et l'observateur de la situation.

Comme nous l'avons vu, Weber distingue le comportement (qui apparaît comme une réaction automatique à des stimuli inconscients) de l'action (qui est un phénomène

conscient et volontaire). Schütz complète la distinction faite par Weber en éclaircissant la distinction entre *action*, *acte* et *projet*. Pour lui, comme pour Weber, 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). L'action possède donc deux orientations ; elle peut être :

- l'action « acte de prise de position », accomplie ;
- ou l'action « acte de prise de position » orientée vers le futur.

Schütz part de la structure temporelle de l'action, et lie le processus d'action à différents stades temporels. L'action vise à transformer un état existant en vue d'un résultat.

On nommera action une conduite définie à l'avance, c'est-à-dire fondée sur un projet pré-conçu, qu'elle soit explicite ou implicite. [...] On doit déterminer si s'ajoute ou non au projet une intention de la réaliser, de l'accomplir, de mener à terme la situation projetée. Une telle intention transforme la simple anticipation en un but recherché et le projet en un dessein (SCHÜTZ, 1987 : 108).

Il distingue dans l'action humaine deux types de motifs (1987 : 28-29) :

1. « Le motif-en-vue-de » (*In-order-to-motive*)

« Du point de vue de l'acteur, cette catégorie de motifs se réfère à son futur. La situation qu'engendrera l'action future d'abord imaginée dans le projet est le motif-en-vue-de pour accomplir l'action » (1987 : 28).

2. « Le motif-parce-que authentique » (*Because motive*).

« Cette catégorie de motifs, que nous appellerons « motifs-parce-que authentiques » se réfère, du point de vue de l'acteur, à son expérience passée qui l'a déterminée à agir comme il l'a fait. Ce qui est motivé dans une action de la forme « parce-que » c'est le projet de l'action lui-même » (1987 : 29).

Un motif peut avoir soit un sens subjectif, soit un sens objectif. « Subjectivement, il (le motif) se réfère à l'expérience de l'acteur qui vit dans son processus en cours de déroulement. » Pour Schütz, le motif signifie que l'acteur a toujours à l'esprit « le

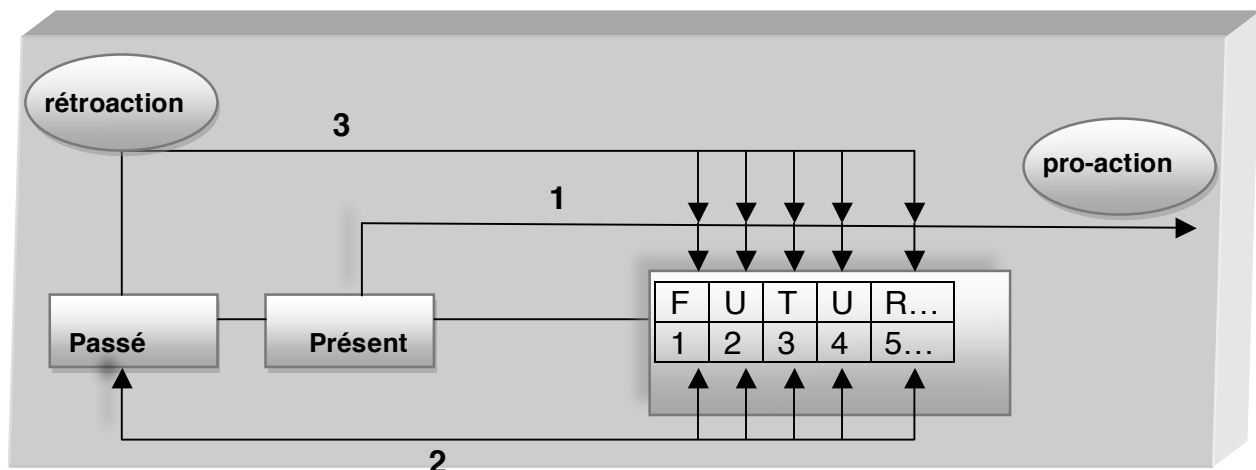
motif-en-vue-de », l'intention de réaliser un état de choses projeté, d'atteindre un but préconçu. Aussi longtemps que l'acteur vit dans son action en cours, il n'a pas en vue ses « motifs-parce-que ». C'est seulement lorsque l'action a été accomplie, lorsque, dans la terminologie proposée, elle est devenue un « acte », qu'il peut faire retour sur son action passée en tant qu'observateur de sa propre personne, et rechercher les circonstances par lesquelles il a été déterminé à faire ce qu'il a fait. La même chose vaut également si l'acteur saisit rétroactivement les phases initiales passées de son action en cours. Cette rétroaction peut même être simplement anticipée « *modo futuri exacti* » (SCHÜTZ, 1998 : 57).

Les trois temps, le passé (*modo praeterito*), le présent (*modo presenti*) et le futur (*modo futuri exacti*), pensés par Schütz, construisent l'action humaine en tant que projet. Dans son chapitre sur les perspectives temporelles de l'*ego agens* (1987 : 111), Schütz différencie l'agir en cours (*actio*) de l'action comme acte effectué ou chose faite (*actum*). L'action humaine est constituée d'une articulation entre le passé, le présent et le futur qu'il explicite de la façon suivante :

À vivre dans mon agir, je suis orienté vers la situation qui doit être produite par cet agir. Mais je ne vise pas alors les expériences que j'ai de ce processus en cours. Pour ce faire, je dois me retourner sur mon agir avec une attitude réflexive. [...] Toutefois, si j'adopte cette attitude réflexive, ce n'est pas mon agir que je saisis. La seule chose que je puisse saisir est l'acte effectué (mon agir passé) ou, si l'agir continue pendant que je fais retour sur lui, les phases initiales déjà effectuées (mon agir actuel). Il faisait partie de mon présent quand je vivais mon agir. Ce présent est maintenant devenu passé, et l'expérience vivante de mon agir a laissé la place au fait que je me rappelle avoir agi ou avoir été agissant (1987 : 111).

Bien sûr ici, il faut relever une limite forte du modèle de Schütz dans l'appréhension d'un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. Il parle ici d'agir individuel, or comme nous le verrons dans la seconde et la troisième partie de cette thèse, c'est surtout l'agir individuel au sein et au service de l'agir collectif qui nous intéresse dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage. 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 procédures spécifiques d'assurer une réflexivité en cours d'action.

Suite à mes analyses des ouvrages de Schütz, je propose d'illustrer la pensée de Schütz par le schéma suivant :



Processus de construction de l'action projetée

Selon mon analyse des textes d'Alfred Schütz, 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 projetée. 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 pas gêné par aucune limite imposée par la réalité » (1998 : 59). Dans 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. Il poursuit la distinction de la façon suivante :

Cependant, la projection de réalisation ou d'action extériorisées est l'imagination motivée, motivée par l'intention anticipée de réaliser le projet. La possibilité 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 l'est la simple imagination, une pensée sur le mode optatif, mais une pensée sur le mode potentiel (Ibid.).

Schütz 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 étant pris pour des

acquis culturels. Par exemple, pour l'individu, pris dans son quotidien, « que le métro fonctionne demain, comme d'habitude, est pour lui une certitude qui est presque du même ordre de vraisemblance que le lever du soleil ce même lendemain » (*L'étranger* d'A. Camus, cité dans *Le chercheur et le quotidien*, 1987 : 221). 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. Un corollaire des « allant-de-soi » est la typification entrant en jeu dans la perception des actions et des fonctions sociales. C'est l'équivalent de ce que Weber a nommé « l'idéal-type »⁸ sauf que les typifications dont parle Schütz sont liées au monde vécu. De ces typifications de l'environnement social découlent des attentes standardisées. La société possède différentes formes d'attentes qui sont en lien avec des typifications du monde vécu, issues de l'expérience, qui sont elles-mêmes en interaction avec divers ensembles « d'allant-de-soi ».

Pour Schütz, l'ensemble de nos expériences est ordonné de différentes façons en fonction de ce qu'il appelle des « schémas d'expérience ». Ces derniers représentent un rapport de sens dans lequel se trouvent nos vécus expérimentés, et qui saisit les objets d'expérience déjà constitués dans les vécus expérimentés, mais ne définit pas les causes du processus par lequel se constituent ces objets d'expérience. Cette attitude réflexive est liée à notre schéma d'expérience, et c'est grâce à ce lien que nous projetons des actions futures. Nous orientons notre action vers son processus et non vers son objet. « Ainsi je puis soit vivre dans le processus de mon agir orienté vers son objet et faire l'expérience de cet agir au temps présent (*modo presenti*), soit me retirer, pour ainsi dire, du flux en cours et jeter un coup d'œil réflexif aux actes effectués lors de processus antérieurs au passé simple ou au passé composé (*modo praeterito*) » (1987 : 112). Il y a donc chez Schütz deux modes d'action, l'un orienté « processus », l'autre orienté « objet ». À ces deux modes, j'en ajouterai un troisième, orienté « homologation objet-processus », c'est le mode d'action projeté dans le futur, tel que Schütz le définit :

Mais quelle est la structure temporelle d'une action projetée ? Quand je projette mon action, je répète en imagination mon action future. Cela veut dire

⁸ Cf. *supra* le chapitre 1.3.2 « La typologie weberienne de l'action ». Pour Weber, « l'idéal type » est un modèle qui grossit et simplifie les éléments de la réalité ».

que j'anticipe son résultat. En imagination, je vois cette action, anticipée comme la chose qui aura été faite, l'acte qui aura été effectué par moi. En le projetant, je vois mon acte au futur antérieur, je le pense modo futuri exacti (1987 : 112-113).

Les trois modes décrits ici par Schütz peuvent nous permettre de comprendre leur importance en DLCE. Selon moi, 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 spontanée 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. Je synthétise mes propos dans le tableau suivant :

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.

Les différents modes d'action

L'agir humain se place dans un axe temporel et spatial que l'on doit prendre en compte pour son étude. La classe est 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.

L'aspect temporel de l'action humaine décrit 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 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. Pour co-agir, il faut que l'apprenant travaille à partir des trois aspects de la socialisation de la connaissance. 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 ».

Quand nous agissons en société, nous nous plaçons toujours dans :

1. le temps
2. l'espace

Et

1. par rapport à autrui
2. par 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 posent en effet des réflexions importantes sur le fonctionnement de l'action humaine et de l'action sociale, et elles nous permettent ainsi de mieux comprendre les mécanismes et les fondements de l'action et de l'agir en classe de langue.

La perspective actionnelle, issue du *CECRL*, 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 mettant alors à profit des modes d'action propres à lui, notamment à travers la

culture d'action qu'il véhicule. Ce que Schütz, je le rappelle, a nommé le caractère « allant-de-soi » de certaines actions, de certains faits.

1.3.4 Jürgen Habermas et la théorie de l'agir communicationnel

L'œuvre d'Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel* (1987) est un ouvrage important pour comprendre les concepts d'agir et d'action en DLCE. La définition qu'il donne de l'agir humain et de la société nous permettra de mieux comprendre comment organiser les tâches d'enseignement/apprentissage en classe de langue. BOUCHINDHOMME (2002 : 5) résume la distinction faite par Habermas entre action, activité et agir, de la manière suivante :

Activité (ou agir) et action (ou acte) ne se distinguent que du point de vue de leur généralité, mais non dans leur nature : sont ainsi désignés, en général ou en particulier, les faits et les gestes, mais aussi les dits de tout sujet humain en tant qu'ils sont délibérés (c'est-à-dire à la fois cohérents dans la mise en œuvre des moyens en vue d'une fin, et, par conséquent, justifiables) que l'on peut parler de la rationalité non seulement d'une action ou d'une activité, mais également de la personne qui la conduit.

Dans cette définition, nous voyons tout d'abord que pour Habermas le concept d'activité et d'agir d'une part, le concept d'action et d'acte d'autre part, sont identiques. Je ferai, pour ma part, une distinction nette de ces quatre termes, qui renvoient pour moi à quatre réalités différentes (renvoi).

Ce qui peut nous intéresser plus particulièrement en tant que didacticiens des langues-cultures est la classification qu'Habermas fait du concept d'action. Il distingue, en effet cinq types d'action (1987 : 101-102) :

- 1) L'action téléologique
- 2) L'action stratégique
- 3) L'action régulée par les normes (*normenreguliert*)
- 4) L'action dramaturgique
- 5) L'action communicationnelle

L'action téléologique correspond à l'action où « l'acteur réalise un but [...] en choisissant et utilisant de façon appropriée les moyens qui [...] paraissent lui assurer

son succès. Le concept central est *la décision* entre les alternatives d'action, une décision orientée vers la réalisation d'un but, régie par des maximes, et étayée par une interprétation de la situation » (*Id.* : 101). L'action stratégique a lieu « lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décision d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre ». La troisième action, celle régulée par les normes, intervient « lorsque les membres d'un groupe social orientent leur action selon des valeurs communes ». Quant au concept d'action dramaturgique, il « ne concerne au départ ni l'acteur ni le membre d'un groupe social, mais les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent ». Cela correspond à l'action où « l'acteur fait naître chez son auditoire une certaine impression [...] en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité » (*Id.* : 102).

Enfin, l'action communicationnelle concerne, selon Habermas, « l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que se soit par des moyens verbaux ou non-verbaux). Les acteurs recherchent une entente (*Verständigung*) sur une situation d'action afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et par là même leurs actions » (*Id.* : 102). Pour Habermas,

le modèle communicationnel d'action n'assimile pas action et communication. Le langage est un médium de la communication, qui sert à l'entente des gens qui veulent communiquer, tandis que les acteurs, en s'entendant mutuellement pour coordonner leurs actions, poursuivent chacun des objectifs déterminés. Dans cette mesure, la structure téléologique est fondamentale pour tous les concepts d'action. Mais ce qui distingue les concepts de l'agir social, c'est la façon dont les actions finalisées des différentes parties prenantes de l'interaction font l'objet d'une coordination [...] (1987 : 117).

En distinguant action et communication dans son modèle communicationnel, on peut penser qu' Habermas se place ici dans une perspective co-actionnelle. La communication est considérée comme un moyen de co-agir, co-agir étant lui-même un moyen d'atteindre un objectif.

Pour Bouchindhomme (2002 : 5), les cinq types d'action décrits par Habermas sont réductibles à quatre dès lors qu'on les met en relation, soit avec le type de relation

qu'ils impliquent, soit – et corollairement – avec la logique du monde dans laquelle s'inscrivent ces actions.

Ainsi, l'action téléologique et l'action stratégique n'impliquent qu'une pure relation sujet-objet, et ne postulent que le monde objectif, en tant que régi par des lois ou des règles objectives (que d'autres sujets y soient ou non impliqués) ; l'action régulée par des normes implique une relation sujet-sujet, mais médiatisée par la société, en ce qu'elle ne postule que le monde social, régi par des normes et des valeurs sociales ; l'action dramaturgique implique également une relation sujet-sujet, mais médiatisée par la subjectivité en ce qu'elle ne postule que le monde subjectif, régi par des expériences vécues personnelles, si bien que seule l'action communicationnelle implique une véritable relation sujet-sujet, régulée par les seules lois du langage dans lequel « se reflètent », en principe sans distorsion, l'ensemble des rapports au monde des participants à l'interaction (BOUCHINDHOMME, 2002 : 5-6).

Les types d'action définis par Habermas nous seront très utiles pour comprendre les mécanismes d'un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action.

En effet, selon moi, l'agir stratégique par lequel on cherche à exercer une certaine influence sur l'autre et l'agir communicationnel par lequel on cherche à s'entendre avec l'autre de façon à interpréter ensemble la situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir, font partie de ce que j'ai défini comme étant l'agir social (ou d'usage), primordial dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. L'action régulée par les normes sera celle sur laquelle l'enseignant de langue devra appuyer son enseignement pour les tâches à l'extérieur de la classe. Quant à l'agir dramaturgique, il peut nous être utile pour comprendre les mécanismes qui peuvent intervenir dans des interactions dans un jeu de rôle ou une simulation globale par exemple.

Dans son ouvrage, Habermas présente la société comme un monde vécu et comme un système. Pour lui, le monde vécu est le monde où se déploie l'action des membres d'une société donnée. Il s'agit alors pour lui de rendre compte de cette action du point de vue de celui qui agit. Il ajoute que le système est la société observée de l'extérieur. Il introduit alors le concept de « monde vécu ». Pour Habermas, les sujets qui agissent de façon communicationnelle s'entendent nécessairement à l'horizon d'un monde vécu. « Leur monde vécu s'édifie à partir d'un arrière-fond de convictions plus ou moins diffuses, qui n'est jamais problématisé. Cet arrière-fond du monde vécu sert de source pour définir des

situations, dont le caractère non problématique est présupposé par les participants » (HABERMAS, 1987 : 86).

Dans le monde vécu, Habermas distingue « trois mondes auxquels l'acteur se relie par son expression » (1987 : 116) et à l'intérieur desquels l'action peut se situer :

- *Le monde objectif (comme ensemble de toutes les entités au sujet desquelles des énoncés vrais sont possibles) ;*
- *Le monde social (comme ensemble de toutes les relations interpersonnelles codifiées par des lois) ;*
- *Le monde subjectif (comme ensemble des expériences vécues auxquelles le locuteur a un accès privilégié) (Ibid.).*

On peut décrire le domaine objectif par des propositions cognitives et instrumentales. C'est l'ordre des faits. Le domaine subjectif prend en charge la personnalité et les goûts de chacun. Quant au domaine social, il est celui des normes auxquelles adhèrent les participants dans le cadre de leur relation intersubjective.

Ces trois mondes se retrouvent en classe dans un enseignement/apprentissage de type actionnel, et sont interreliés. Nous devons tenir des comptes de ces trois domaines pour la construction de tâches d'enseignement/apprentissage, ce qui permettra aux acteurs de co-agir en langue étrangère, car ils pourront retrouver les mêmes sphères que dans leur vie sociale (leur monde vécu), et ils seront alors à même de coordonner leurs actions, de collaborer et de coopérer avec autrui comme ils le feraient en société. La classe de langue dans une perspective actionnelle peut alors être envisagée comme un monde vécu et un système à part entière, représentatif de la société.

1.4 La systémique sociale

À partir des années 1970, plusieurs théories comme la théorie des systèmes ouverts, la théorie de la communication, la théorie de l'organisation ont eu tendance à s'organiser en une discipline autonome : la systémique. Cette science des systèmes a permis aux sciences sociales d'expliquer les phénomènes sociaux et de modéliser les rapports sociaux d'une nouvelle manière. Au XIX^e et au XX^e siècle, les sciences sociales se sont orientées de deux directions différentes, elles pouvaient :

- *Soit s'engager dans l'élaboration de macrothéories sociales fondées sur des observations plus ou moins précises des réalités, mais sous-entendues, de*

manière explicite ou non, par des représentations de l'homme et de l'évolution des sociétés à connotations inévitablement idéologiques ;
- *Soit se tourner, par réaction aux aspects par trop ambitieux et idéologiques des macrothéories, vers les analyses empiriques, strictement délimitées, où l'on confronte un élément à un autre, sans trop se préoccuper de savoir si la relation que l'on dégage trouve sa place dans un tableau d'ensemble (LUGAN, 1993 : 7).*

L'idée nouvelle véhiculée par la théorie des systèmes est que pour comprendre des ensembles, il faut impérativement privilégier la connaissance des relations entre leurs composants. Définir le terme même de système est difficile de par sa polysémie. Je m'appuierai tout d'abord sur la définition que propose Edgar Morin dans son ouvrage *La méthode* (1977, 1991). Pour lui, un système est une unité globale organisée d'interrelations entre des éléments, actions ou individus. Plus tard, Lapierre dans *L'analyse des systèmes* (1992) propose de définir le système comme « est un ensemble organisé de processus liés entre eux par un ensemble d'interactions à la fois assez souple pour le rendre capable d'un certain degré d'autonomie » (*cité par LUGAN : 36*). Quant à Waliser dans *Systèmes et modèles* (1977) (*cité par LUGAN : 37*), il définit un système comme un ensemble en rapports réciproques avec un environnement, ces échanges lui assurant une certaine autonomie. Un système est un ensemble formé de sous-systèmes en interactions, il subit des modifications plus ou moins profondes dans le temps.

Lugan propose d'intégrer tous les sauts épistémologiques présentés dans les définitions précédentes, dans la définition suivante :

Un système peut être considéré comme un ensemble d'interactions privilégiées entre des éléments, des acteurs ou des groupes d'acteurs et leurs produits : effets, actions, processus [...]. Afin de se pérenniser et de s'adapter, le système doit procéder à des échanges (inputs, outputs) plus ou moins permanents avec ses environnements. Ainsi de manière simultanée, un système d'un certain niveau de complexité est transformé par son environnement en même temps qu'il le transforme (Id. : 38).

Pour Parsons, l'action est au centre de l'analyse des organisations sociales, il définit l'action d'une manière très extensive, comme toute conduite humaine collective ou individuelle, consciente ou inconsciente (LUGAN : 52-54). Il distingue quatre plans dans lesquels va se situer l'action (comme des sous-systèmes du système général d'action en interdépendance et complémentarité) :

1. Le plan biologique
2. Le plan psychique
3. Le plan des interactions
4. Le plan des idéologies

L'action d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs sera en quelque sorte la résultante des influences émises à partir de ces quatre plans et la distinction entre ces niveaux s'effectuera uniquement pour des besoins analytiques et méthodologiques. Au fond, seule la démarche interdisciplinaire permet de saisir une explication globale du comportement d'un acteur ou d'un groupe d'acteurs (LUGAN, 1993 : 54).

Cette définition de l'action proposée par Jean-Claude Lugan à l'issue de son analyse des textes de Talcott Parsons, pointe l'intérêt pour nous d'une interdisciplinarité. Dans un enseignement/apprentissage de type actionnel, l'apprenant est considéré comme un acteur social. En tant que tel, il doit savoir agir dans quatre principaux domaines : professionnel, public, personnel et éducatif. Ces domaines, et en particulier le domaine professionnel se situe obligatoirement dans une perspective interdisciplinaire puisque l'apprenant, dans tous les cas, doit agir en société :

- 1) en langue étrangère (première discipline),
- 2) dans son domaine professionnel (deuxième discipline).

Dans le systémisme parsonien, la réalité sociale se divise en deux sous-systèmes différents : le sous-système social et le sous-système culturel. Pour Parsons, le système social est constitué par l'interaction des individus, chacun de ses membres est à la fois un acteur et un objet d'orientation à la fois pour les autres et pour lui-même. Le système d'interaction est alors l'aspect analytique pouvant être abstrait du processus d'action total de ses participants. Et ces individus se trouvent en même temps être des organismes, des personnalités et des participants à des systèmes culturels. Edgar Morin définit un système comme « une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus ». Edgar Morin est allé plus loin dans la description des propriétés d'un système. Il introduit notamment une notion importante permettant de mieux appréhender celui de système : l'organisation.

L'organisation correspond pour lui à

l'agencement de relations entre composants ou individus qui produit une unité complexe ou système, dotée de qualités inconnues au niveau des composants ou individus. L'organisation lie de façon interrelationnelle des éléments ou événements ou individus divers qui dès lors deviennent les composants d'un tout. Elle assure solidarité et solidité relative à ces liaisons, donc assure au système une certaine durée en dépit de perturbations aléatoires. L'organisation donc : transforme, produit, relaie, maintient (MORIN, 1977, 1991 : 103-104).

Michel Crozier & Erhard Friedberg distinguent deux modes de raisonnement complémentaires de l'analyse des organisations : le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. Il existe dans les deux types de raisonnement et peut conduire à des réflexions intéressantes pour un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action.

Le raisonnement stratégique peut se décomposer de la façon suivante :

- 1. Les participants d'une organisation peuvent être considérés comme des acteurs ayant chacun leur propre stratégie [...].*
- 2. Si l'on connaît les stratégies de chacun des acteurs, et si l'on connaît les contraintes objectives auxquelles ils sont soumis du fait des incertitudes que comporte la réalisation de leurs activités, par exemple celles de la technologie, et du marché, on peut reconstituer le jeu à partir duquel ces stratégies peuvent devenir toutes en même temps également rationnelles [...].*
- 3. Le phénomène sociologique fondamental de l'intégration des comportements du même ensemble social se trouve ainsi analysé dans le cadre organisationnel comme un processus indirect par lequel les acteurs se trouvent contraints, s'ils veulent gagner ou au moins minimiser leurs pertes, d'adopter une stratégie « gagnante », c'est-à-dire rationnelle dans le jeu, donc une stratégie donnant prise aux contraintes du jeu [...].*
- 4. L'organisation comme phénomène sociologique est donc un construit culturel grâce auquel les hommes parviennent à orienter leurs comportements de façon à obtenir un minimum de coopération, tout en maintenant leur autonomie d'agents libres (CROZIER & FRIEDBERG, 1977 : 230).*

Quant au raisonnement systémique, il fonctionne « comme un raisonnement de découverte, un raisonnement heuristique à l'aide duquel on élabore et vérifie des hypothèses de plus en plus générales sur les caractéristiques de l'ensemble, à partir des problèmes vécus par les participants dans chacune des parties » (*Id.* : 231). Ce raisonnement est typique, d'un point de vue cognitif, au système stratégique mis en place par l'apprenant lors de son apprentissage de la langue-culture.

1.5 Les apports de la psychologie sociale

La psychologie sociale est une discipline récente, née avec le XX^e siècle. Cette discipline s'est formée à partir de la problématique concernant la nature et les types de relations existants entre les individus et la société. Elle s'est constituée en savoir spécifique dans une double démarche : elle cherche à appréhender les phénomènes sociaux à partir des conduites individuelles et en situant les comportements à l'intérieur du cadre social dans lequel ils s'expriment. La psychologie sociale nous permet également d'appréhender les relations sociales sous un autre angle.

Elle désigne le fait que tout individu doit être envisagé à partir et en fonction de son insertion dans un milieu donné : toute relation est dans ce sens, sociale, dans la mesure où elle met en évidence les appartenances, les positions sociales qui la structurent. De ce fait, elle se caractérise par deux aspects essentiels : il s'agit d'une relation structurée par la distance sociale manifestée (proximité, éloignement physique), il s'agit également d'une relation à la différence en tant qu'elle fonctionne suivant un clivage eux/nous qui révèle l'existence de positions irréductibles (FISCHER, 1997 : 107).

Dans cette perspective, l'étude des groupes⁹ et la notion de rôle¹⁰ sont deux aspects particulièrement intéressants pour appréhender le concept d'agir en DLCE.

1.5.1 L'étude des groupes restreints

L'étude des groupes a été un des premiers domaines autour duquel s'est développée la psychologie sociale. Cette discipline est très précieuse pour comprendre le fonctionnement des groupes sociaux et du lien entre groupe, individu et société. Je m'appuierai essentiellement ici sur les ouvrages de ANZIEU & MARTIN (1968), de LEWIN (1947) et de FISCHER (1997) dont je synthétise ici les apports principaux.

⁹ J'aborde la question du groupe sous un angle didactique tout au long de la troisième partie de cette thèse.

¹⁰ Le rôle en DLCE est abordé dans la seconde partie de cette thèse dans le chapitre 2.6.

1.5.1.1 Définitions

Beaucoup de psychosociologues se sont penchés sur l'étude des groupes, mais c'est à Lewin que nous devons au départ l'idée même de dynamique de groupe. Considérant les conduites individuelles ou sociales et l'environnement dans lequel elles se déroulent comme un système interdépendant, le groupe, pour lui, constitue un ensemble d'individus qui partagent un destin commun (LEWIN : 1947). Le groupe correspond alors à l'action conjuguée de plusieurs individus pour parvenir à une construction commune. Cette définition donnée par Lewin va être complétée par d'autres psychosociologues au fil du temps tels que Bales (1950), Sherif (1962), Tajfel (1981) et Turner (1987). Le psychosociologue américain Robert BALEES (1950) définit le groupe comme un ensemble de personnes ayant des interactions de face à face (pour des petits groupes tels que l'on peut les concevoir en classe langue). Cet aspect interactionnel inhérent au groupe permet d'appréhender le fonctionnement du groupe comme un ensemble d'individus qui interagissent ensemble en vue d'un destin commun. La définition donnée par Sherif (1962) quelques années plus tard renforce l'idée de Lewin d'une réalisation d'un but commun mais en proposant l'idée d'activités interdépendantes entre individus. Tajfel (1981) et Turner (1987) précisent ces définitions en invoquant une condition sine qua non à la constitution et à l'existence même du groupe : un groupe existe si les personnes sont conscientes d'en être membres. Fischer résume parfaitement ces quatre définitions de la façon suivante :

Le groupe apparaît comme la première instance sociale qui enserme chacun d'entre nous dans une situation concrète et nous lie à d'autres personnes avec lesquelles nous entrons en interaction ; le groupe représente pour chacun un lieu social essentiel où s'expriment ses modes de relations privilégiées et auquel il a conscience d'appartenir (FISCHER, 1997 : 216).

Suite à la lecture de ces différents ouvrages, je propose donc de définir le groupe comme un ensemble de personnes ayant entre elles des relations directes et qui constitue un lieu spécifiques où se joue un type d'interactions entre chaque individu et le groupe pour partager un but commun.

1.5.1.2 Classification des groupes

La psychologie sociale s'est beaucoup intéressée aux groupes restreints et on a pu distinguer trois niveaux différents : les groupes primaires et secondaires ; les groupes formels et informels ; les groupes d'appartenance et les groupes de référence :

- **Le groupe primaire** se caractérise comme une unité sociale restreinte dans laquelle les individus ont des relations directes, adhèrent aux valeurs qui leur sont proposées et expriment un fort sentiment de cohésion (COOLEY, 1909). [...] Une famille, un groupe d'amis, un groupe de voisins qui se connaissent bien sont des exemples de groupes primaires. Selon Cooley, leur caractéristique essentielle est le fait que les relations entre les membres sont immédiates et personnelles ; c'est cet élément qui va le distinguer du groupe secondaire dans lequel les relations entre les membres ne sont ni directes ni personnelles, le groupe secondaire désigne alors une organisation sociale telle une entreprise où les relations sont davantage déterminées par des codes et où les membres ont entre eux des relations plus ou moins imposées pendant la durée où ils sont ensemble.

- **Une deuxième distinction est celle des groupes formels et informels.** Un groupe formel se caractérise par le fait qu'il correspond à une organisation définie ; les membres y ont une place assignée et des rôles prescrits, notamment par une structure hiérarchique ; une équipe de travail, un groupe d'étudiants [...].

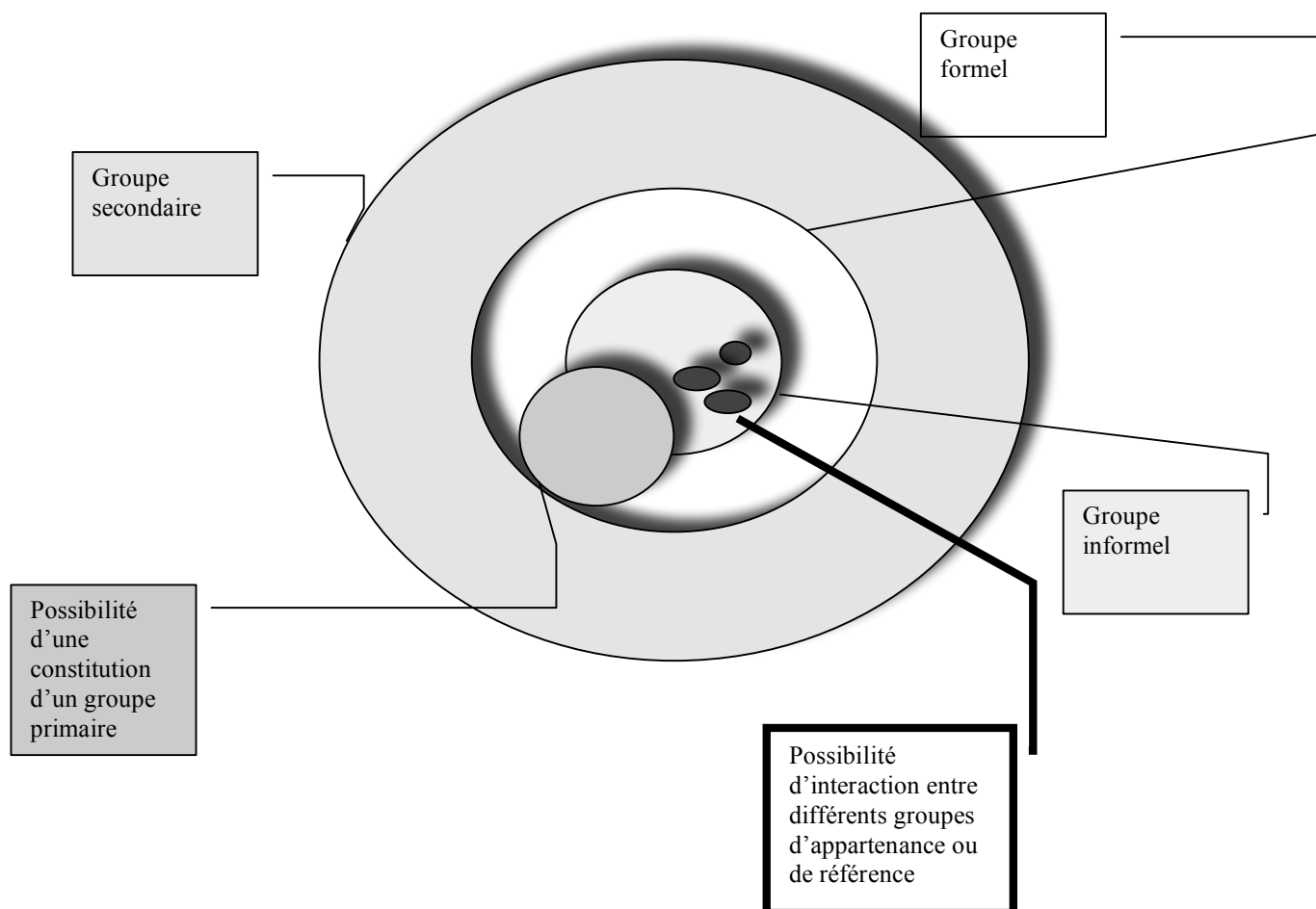
À la différence de ces groupes, et parfois en leur sein, apparaissent des groupes informels ; ils se caractérisent par leur émergence imprévue ; les membres qui les composent y sont de leur plein gré ; les rôles joués par chacun ne sont pas imposés et le type d'interactions ne repose pas sur une structure hiérarchique. Un groupe informel peut se constituer soit à l'intérieur d'un groupe formel, soit en dehors de lui ; des gens qui sympathisent au cours d'un voyage organisé peuvent constituer un groupe informel.

- **Une troisième distinction concerne les groupes d'appartenance et les groupes de référence.** Elle a été introduite par Hyman (1942)¹¹. Il a montré que les groupes auxquels on appartient et qui sont censés avoir une influence importante sur nos attitudes et nos valeurs, ne remplissent que partiellement ce rôle (FISCHER, 1997 : 217-218).

La classe (constituée de l'enseignant et des apprenants) forme un groupe secondaire et formel, hiérarchisé où chacun tient un rôle précis, mais lors d'un travail par sous-groupe au sein du groupe classe, nous avons affaire à un groupe informel, non doté d'une structure hiérarchique et constitué à l'intérieur du groupe formel. Le groupe-classe peut également être soit considéré comme un groupe primaire dans le cas de relations d'amitié entre les apprenants ou resté secondaire, chaque groupe sera

¹¹ HYMAN (1942), *The psychology of status*, Archives of psychology, 38, n°269.

alors différent de ce point de vue-là. À l'intérieur de ces groupes, chaque individu appartient à un groupe de référence qui influence leurs attitudes et valeurs. Je schématise ces différents types de groupes et leur rapport entre eux peuvent être schématisés de la façon suivante :



Classification des groupes dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères

Les différents groupes qui se constituent en situation d'enseignement/apprentissage des langues fonctionnent de la même façon que la constitution des groupes en société, la classe apparaissant alors comme une micro-société avec ses règles et ses codes qui ne sont pas sans rappeler les règles établies en société.

1.5.2 La notion de rôle en psychologie sociale

1.5.2.1 Définitions

Le rôle par son caractère polysémique renvoie à plusieurs définitions. Anne-Marie Rocheblave-Spenle synthétise les différentes définitions rattachées à cette notion :

- 1. Le rôle dans le sens du personnage représenté par l'acteur. Il s'agit là d'une signification très ancienne et très courante à laquelle se rattachent plusieurs des sens suivants.*
- 2. Le rôle dans le sens d'un masque, d'une attitude. Ce sens de masque dérive évidemment de celui que nous venons d'envisager. Il caractérise un aspect inauthentique sous lequel se présente un individu [...].*
- 3. Le rôle dans le sens d'une fonction [...].*
- 4. Ce sens de fonction apparaît également dans une autre signification courante de ce terme, celle de « rôle social » (le rôle du professeur, le rôle du chef) qui équivaut sensiblement à l'acception sociologique ; elle porte cependant aussi la marque du rôle de théâtre, puisque le rôle social ne désigne pas l'individu dans sa totalité, mais l'un de ses aspects, plus ou moins conformes à ses aspirations profondes, et activé dans une situation déterminée (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 104).*

1.5.2.2 Historique de la notion de rôle

Les précurseurs

Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLE dans son ouvrage *La notion de rôle en psychologie sociale* (1969) propose l'historique de cette notion en psychologie sociale. Elle évoque l'influence des précurseurs américains tels que James, Baldwin, Royce, Lumpkin.

Pour James¹² (1890, *cité par* ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 9-10), le « moi social » ou « soi social » est constitué par la connaissance et les opinions que les autres ont de nous. Nous possédons autant de « sois sociaux » qu'il existe de groupes auxquels nous appartenons. James envisage le problème du point de vue du groupe, sous une forme qui préfigure très nettement la théorie du rôle, en particulier les prescriptions de rôle et les actions de rôle. Il évoque les exigences du groupe vis-à-vis d'un individu occupant un rang particulier (l'enseignant par exemple), du code

¹² JAMES W. (1890). Principles of Psychology.

prescrivant « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas », la conformité de l'individu avec ces exigences détermine sa réputation ou son honneur.

Baldwin (*cité par ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 11-13*) dans la lignée de Dewey, part essentiellement de problèmes concrets de l'évolution de la personnalité et fonde ses théories sur l'observation directe de l'enfant¹³. Selon lui, l'enfant se développe grâce à l'imitation. L'individu peut s'imiter lui-même et manifester à l'égard de soi les actions qu'il dirigeait auparavant vers autrui, ce qu'on appellerait « jouer envers soi-même le rôle joué par autrui » (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 11). Baldwin aborde également d'autres thèmes, qui seront repris entre autres par Mead comme la fonction sociale du jeu et sa signification de « faire semblant ».

Royce¹⁴, philosophe idéaliste américain, s'intéressa, tout comme Baldwin aux aspects sociaux de la personnalité.

Il exerça une grande influence sur Bloch (1934)¹⁵, qui emprunta à un de ses ouvrages le concept de « loyalisme », qui désigne le processus par lequel un sujet identifie son intérêt avec celui du groupe. Le « loyalisme » comprendrait en quelque sorte l'aspect affectif du rôle, terme qu'emploie également Bloch pour désigner les réalisations partielles de ces " loyalismes " (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 14).

Nous voyons apparaître alors la dimension affective du rôle. Le sujet s'identifie constamment au groupe.

Selon MORGAN (1929), l'individu devient une personne, c'est-à-dire le représentant d'un type social, lorsqu'il joue un rôle, tel que celui d'homme d'état ou d'architecte, le reliant à d'autres rôles, tout comme l'acteur au théâtre, qui incarne, au-delà de son personnage, un certain type social. D'autre part, à côté de ce premier sens, nous trouvons également ce terme de rôle dans une perspective plus naturaliste, chez le behavioriste Park, qui assimile le rôle à une fonction et définit déjà la personnalité comme " la source et l'organisation des traits qui déterminent le rôle de l'individu dans le groupe ". (PARK & BURGESS, 1924, cité dans ROSES¹⁶ : 116) (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 15).

¹³ BALDWIN J.-M. (1891). *Handbook of psychology*, London : MacMillan.

¹⁴ ROYCE J. (1900). *The world and the individual*, London : MacMillan.

¹⁵ BLOC H.-A (1934). *The concept of our changing loyalties*, New York.

¹⁶ ROSES A.-M (1951). *The adequacy of women's expectations for adult role*, Soc. Forces, USA pp. 69-77.

Du côté des précurseurs français, Rocheblave-Spenlé évoque entre autres l'influence des ouvrages de Bergson, Durkheim, Blondel¹⁷ et Janet. Bergson en parlant du moi social, souligne son caractère de représentant de la société en nous. Il analyse les rapports de la conscience morale avec ce moi social. Durkheim utilise le terme de fonction pour parler des rôles, « ceci correspond à une forme de pensée très répandue à cette époque, qui fait appel à des modèles physicalistes pour décrire la réalité. Le terme de rôle sous-entend davantage une conception personnaliste de la réalité sociale, puisqu'il y introduit la notion d'acteur individuel » (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 21). Quant à Binet, il utilise le terme de rôle dans une perspective d'étude de l'individu. Il réunit plusieurs écoliers en groupes, et leur fait subir certaines épreuves. Dans ces groupes destinés à accomplir des tâches précises, celles-ci se répartissent entre les membres de façon bien définie ; l'un en devient le « leader », l'autre assume les fonctions de président, un autre encore se contente de suivre passivement. « Les enfants formant un groupe prennent dans ce groupe une position, une fonction bien définie, qu'ils conservent ensuite ; le groupe s'organise, une hiérarchie se dessine » (BINET, 1900 : 342)¹⁸ [...] » (BINET citée par ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 22). Binet évoque alors la formation d'un groupe « orienté vers les tâches », la répartition de celles-ci entre les individus et la naissance de positions de rôles qui resteront relativement constants au cours de l'action. Cette conception est très intéressante pour la DLCE, notamment en ce qui concerne le travail de groupe et les relations que les apprenants d'un même groupe peuvent constituer en vue de l'accomplissement d'une tâche donnée.

Terminons ce bref historique des précurseurs français de la notion de rôle par Janet qui présente le rôle comme un acte social d'imitation. Ce qui l'intéresse principalement dans ces conduites n'est pas leur caractère de copie ; il ne considère pas la situation d'imitation comme une situation à sens unique, dans laquelle un individu calque la conduite de l'autre. Pour lui, l'imitation se place dans le contexte d'une interaction sociale réciproque entre celui qui imite et celui qui est imité ; elle est faite « d'une action et d'une réaction réciproques qui modifient l'acte lui-même » (1935 : 73), la conduite de chacun étant influencée par celle de l'autre.

¹⁷ Je reviens de manière plus approfondie sur les théories développées par Blondel dans la conclusion de la deuxième partie de cette thèse, pages 186-189.

¹⁸ BINET A. (1900). *La suggestibilité*, Paris : Schleicher Frères.

Les premiers théoriciens du rôle : Mead, Linton, Moreno, Newcomb, Parsons

G.-H Mead est considéré, à juste titre, comme le père fondateur de la théorie du rôle. Il s'appuie sur les travaux de James, Baldwin et Royce, en centrant ses théories autour du concept de « processus social » ou d'« acte social ». « Celui-ci n'est pas constitué par l'action d'un seul individu mais se répartit entre plusieurs personnes, et représente par conséquent une unité d'interaction » (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1969 : 44).

Linton élargit les conceptions de G.-H Mead. Pour lui, les individus ne sont pas unis seulement par les rôles interdépendants qu'ils jouent, mais également par les valeurs communes qui les déterminent.

[Linton] rattache plus nettement le rôle au modèle culturel réel, c'est-à-dire à une " série limitée de variations à l'intérieur de laquelle le comportement de l'individu sera effectif " (1954 : 201)¹⁹, et non au modèle culturel construit, c'est-à-dire à un seul comportement invariablement prescrit à toute personne occupant un statut déterminé. Cela explique que différents individus peuvent jouer un même rôle, même si leur comportement n'est pas absolument identique. Ainsi le rôle du père n'exige pas une conduite unique, rigide et fixée jusque dans ses moindres détails, mais tolère de larges variations, ce qui permettra à l'individu de choisir, parmi toutes ces attitudes permises, celle qui paraît la plus conforme à son tempérament. Ici Linton tient compte des besoins et motivations individuels, de l'adaptation de l'individu à son rôle, de l'interprétation qu'il en donne. Il caractérise les déviations systématiques d'un même individu dans toute une série de rôles comme son « style » personnel. Les actions manifestes et observables apparaissent donc comme un compromis entre le modèle culturel et la personnalité de l'acteur (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 64).

Pour Moreno²⁰, « le rôle est une expérience interpersonnelle » (1946 : 184 cité par ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 71) et nécessite plusieurs acteurs ; à ce niveau interactionnel, il constitue donc une conduite double, un stimulus en même temps qu'une réponse, et il conditionne deux conduites alternatives chez l'individu, « percevoir un rôle », c'est-à-dire identifier le stimulus, et y répondre, « en jouant un rôle ». « En plus des facteurs prévisibles, dus à la connaissance préalable des rôles sociaux joués et à leur perception, cette interaction comporte également des

¹⁹ LINTON R. (1954). *The tree of culture*, New York : Alfred A. Knopf.

²⁰ J.L. MORENO (1946) *Psychodrame*, Volume I, New-York, Beacon House, 429 p.

éléments imprévisibles, introduits par la spontanéité des partenaires en présence » (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 71).

Newcomb n'aborde pas la notion de rôle par l'intermédiaire du groupe, mais par celui de l'interaction et de la communication. Pour lui, le cadre de référence permettant aux individus de communiquer des significations partagées ne doit pas être recherché dans l'interaction elle-même, mais se fonde dans le groupe dont ceux-ci font partie (*Id.* : 75).

L'éventail des rôles

Anne-Marie ROCHEBLAVE-SPENLE (1966 : 206-236) fait la liste puis l'analyse des différents rôles sociaux existants, elle distingue trois grands types de rôle, les rôles institutionnels et les rôles de groupes restreints et les rôles personnels, eux-mêmes constitués de différentes catégories :

Les rôles institutionnels sont constitués de huit catégories de rôles :

Les rôles de société globale (la société globale dicte à tous ses membres des attitudes fondamentales communes, cette catégorie de rôle relève du stéréotype), les rôles biosociaux (catégorie de rôles fondés sur des facteurs biologiques), les rôles des âges et de sexe, la couleur de la peau, les rôles de classe sociale, les rôles professionnels, les rôles d'association (rôles formés au sein d'un groupe dans une structure non-contraignante), et les rôles familiaux.

Les rôles de groupes restreints sont constitués de deux catégories : les rôles de membres et les rôles de chefs.

Quant aux rôles personnels (1966 : 235), ils désignent principalement des modèles personnels présentés par les médias. « Le culte des vedettes et des stars (MORIN, 1957 : 94)²¹, des héros et « durs » masculins, rend ces rôles prestigieux et conduit les individus à essayer de les jouer dans leur propre vie. À côté de ces modèles de comportements secrétés par une certaine société, nous trouvons également des rôles plus personnels, propres à un individu particulier » (ROCHEBLAVE-SPENLE, 1966 : 236).

²¹ MORIN E. (1957), *Les stars*, Paris : Editions du Seuil, 183 p.

Chaque type de rôle correspond à des attentes entre membres d'un même groupe, c'est ce que l'on appelle « l'expectation de rôle ».

L'expectation de rôle

On peut définir l'expectation de rôle comme « une structure cognitive que l'individu infère du point de vue du stimulus de ses relations antérieures avec d'autres personnes dont le comportement offrait une certaine constance, et du point de vue de la réponse, de sa tendance à associer certaines descriptions d'actions et de qualités à la dénomination correspondant à une position sociale déterminée. Un *rôle* est défini comme étant le contenu commun des expectations de rôle des membres d'un groupe social [...] » (T.R. SARBIN & D.S JONES « une analyse expérimentale du comportement de rôle » dans LEVY, 1965 : 93-94). Cette notion est très intéressante du point de vue de l'étude de la co-action. Quand j'agis, j'agis en fonction de mon cadre de référence mais aussi en fonction des attentes d'autrui, de ce qu'il attend du rôle que je dois jouer. Dans ce cas, deux phénomènes peuvent être constatés :

- l'adéquation de mon agir aux attentes de l'autre ;
- le décalage (ou inadéquation) de mon agir et de l'attente de l'autre.

Dans le premier cas, il y a adéquation soit de manière « naturelle », soit parce que j'ai su et j'ai pu ajuster mon agir en fonction de l'autre et inversement.

Dans le second cas de figure, ce décalage ou cette inadéquation va faire naître trois types de comportements :

- le conflit
- le blocage
- la négociation

Dans les deux cas, cela va demander de la part des acteurs en présence de réfléchir sur leur agir respectif et sur les raisons du décalage.

Prenons un exemple, lorsqu'un groupe d'apprenants coréens est surpris par l'invitation d'un professeur à boire un café après les cours, ils ne « s'attendaient » pas

à ce qu'un professeur propose ceci, cela ne se fait pas du fait du statut professionnel et social du professeur. Or, ici, chacun des acteurs en présence a dû expliquer les raisons de leurs actions et ré-actions respectives.

1.5.2.3 Les déterminants sociaux du cadre de référence

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 tributaires 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 & D.S JONES « une analyse expérimentale du comportement de rôle » *dans* LEVY, 1965 : 107). Un individu agit donc nécessairement en fonction de son cadre de référence, pour qu'il puisse agir avec d'autres, il apparaît nécessaire qu'il y ait une mise en abîme des 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. [...], un tel comportement peut être soit intériorisé (l'empathie), soit relativement extériorisé (le jeu de rôle) » (T.R. SARBIN & D.S JONES « une analyse expérimentale du comportement de rôle » *dans* 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. Cependant, n'oublions pas que « l'action coopérative d'un groupe d'individus ayant un objectif commun exige comme condition nécessaire, un minimum de communication » (H.-T LEAVITT « Quelques effets de divers réseaux de communication sur la performance d'un groupe » *dans* LEVY, 1965 : 293). Le langage est ainsi investi d'un rôle de médiateur entre le sujet, le groupe et le monde social.

1.6 Les apports de la pragmatique

La pragmatique est à l'origine une partie de la philosophie du langage. Elle a contribué à l'élaboration conceptuelle de l'approche communicative. On en doit la définition fondatrice, qui consacre une approche linéaire du langage, au philosophe Ch. Morris en 1938 : on examine la syntaxe puis la sémantique, et enfin la pragmatique, à savoir les relations entre les signes et leurs utilisations. En 1980, O. Ducrot propose une approche intégrée. La pragmatique, véritable science de l'action, peut nous permettre de comprendre l'enjeu et la place de l'action dans le langage comme nous le rappelle MAINGUENEAU : « Du sociologue au logicien les préoccupations pragmatiques traversent l'ensemble des recherches qui ont affaire au sens et à la communication. On voit ainsi souvent la pragmatique déborder le cadre du discours pour devenir une théorie générale de l'action humaine » (1991 : 170).

1.6.1 Définition

Le terme « pragmatique » est dérivé du grec et signifie « action, exécution ». Pour Francis JACQUES, dans son ouvrage *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue* (1979), la pragmatique aborde le langage comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social. C'est en cela que la pragmatique peut apporter des pistes de réflexion intéressantes pour aborder la question de l'agir en didactique des langues-cultures étrangères. En spécifiant le rapport entre les signes et les usagers de ces signes, la pragmatique fait le lien entre le langage et son aspect social, et tient compte de l'utilisateur en tant qu'être social, et c'est précisément cette notion d'individu en tant qu'acteur social qui nous intéresse particulièrement.

Martine BRACOPS (2005 : 14) distingue trois notions clés de la pragmatique : la notion d'**acte**, la notion de **contexte** et la notion de **désambiguïsation**.

Les notions clés de la pragmatique correspondent à des concepts longtemps ignorés ou négligés par la philosophie du langage et la linguistique : la notion d'acte, car le langage est action en ce sens qu'il permet d'instaurer un sens, mais aussi d'agir sur le monde et sur autrui ; la notion de contexte, car l'interprétation du langage ne saurait faire abstraction de la situation concrète dans laquelle les propos sont émis (le lieu, le moment, l'identité des interlocuteurs...) ; et la notion de désambiguïsation, car certaines informations

extra-linguistiques sont indispensables à la compréhension sans équivoque d'une phrase (l'attribution des référents corrects aux pronoms, etc.).

Ces trois notions montrent que le langage est indissociable de l'action, nous parlons pour agir, la parole est action ; indissociable aussi du contexte, car nous agissons en fonction d'un contexte qui devient le cadre de l'agir, c'est alors que la notion de désambiguïsation permet d'assurer la réussite de l'action.

Pierre Bange définit la notion de contextualisation comme

une conception active selon laquelle l'acteur ne réagit pas seulement au contexte, mais contribue à le construire. Le contexte n'est pas une donnée matérielle mais une production des acteurs eux-mêmes, une construction interprétative par laquelle les acteurs définissent la situation en vue de la réalisation de buts pratiques (BANGE, 1992 : 18).

John GUMPERZ (1989) pense que c'est par le travail de contextualisation décrit par Pierre Bange que les interactants se rendent l'un à l'autre interprétables les actions qu'ils accomplissent.

1.6.2 Les apports de la pragmatique intégrée

La pragmatique a été traversée par plusieurs courants et alimentée par différents auteurs. Martine BRACOPS (2005 : 25) résume l'évolution de la pragmatique en trois grandes étapes :

1. Les années 1930-1940 : la pragmatique radicale formaliste.
2. Les années 1950-1970 : les philosophes du langage.
3. Les années 1980-1990 : la pragmatique cognitive vs pragmatique intégrée

Dans cette troisième étape, la pragmatique a évolué en deux mouvements distincts, la pragmatique cognitive et la pragmatique intégrée (à la linguistique). La pragmatique s'oriente vers différentes disciplines en fonction de l'objet d'étude,

vers la sociolinguistique, lorsque l'accent est mis sur les fonctions du langage et non sur les structures, sur la contextualisation (Gumperz, Labov, Goffman) ; vers la psycholinguistique, lorsque l'accent est mis sur les processus d'acquisition ou de traitement de l'information (Milner, Charolles) ; ou vers les sciences cognitives [...] qui, comparant le fonctionnement du cerveau humain à celui d'un ordinateur, considèrent que le traitement pragmatique des informations relève du système central de la pensée et définissent une

pragmatique déductive chargée d'analyser les processus inférentiels généraux, universels et non spécifiques au langage mis en œuvre dans l'interprétation des phrases (BRACOPS, 2005 : 27).

Le deuxième mouvement est la pragmatique intégrée à la linguistique.

La pragmatique est vue comme une théorie sémantique intégrant dans le code linguistique les aspects liés à l'énonciation même. Le sens de l'énoncé résulte de la conjonction d'informations linguistiques appartenant au composant linguistique de la phrase (morphèmes, unités lexicales) et livrant la signification de la phrase, et d'informations extra-linguistiques appartenant au composant pragmatique (ou rhétorique), intégré à la sémantique (BRACOPS, 2005 : 28).

1.6.3 L'acte de parole ou la parole en action

La publication de 1962 de l'ouvrage de J.L AUSTIN, *How to do things with word* (ouvrage regroupant les douze conférences prononcées en 1955 par le philosophe anglais à l'université de Harvard) constitue le véritable acte de naissance de la théorie des *speech act* (acte de parole ou acte de langage selon la traduction). Traduit en français par *Quand dire c'est faire* (1970), le titre de l'ouvrage annonce clairement l'hypothèse de départ : « dire » c'est transmettre à autrui certaines informations mais c'est aussi « faire », c'est-à-dire tenter d'agir sur ou avec son interlocuteur ou sur le monde environnant. La parole est une forme et un moyen d'action.

Austin a voulu chercher la nature du langage, de « l'acte de discours ou de parole » et découvrir tout ce que nous pouvons accomplir par la parole et cela en vue de pouvoir appliquer ses résultats aux problèmes philosophiques. Si les énonciations sont des actes, alors elles doivent, en tant que tels, viser à accomplir quelque chose. Austin a donc considéré certains aspects de l'acte lui-même en espérant y reconnaître l'élément qui lui appartiendrait spécifiquement, c'est-à-dire en tant qu'acte de discours.

Dans la onzième conférence, Austin établit une distinction entre l'énonciation constative et l'énonciation performative. L'énonciation performative c'est faire quelque chose dont l'issue sera heureuse ou malheureuse, et non vraie ou fausse comme peut l'être un énoncé constatif.

Pour Austin, les énonciations performatives sont une forme d'action du langage. Les performatifs ne sont pas des affirmations vraies ou fausses, ni des non sens, mais des énonciations visant à faire quelque chose. Il faut cependant remarquer que ce que l'on vise à « faire » en employant l'énonciation performative exige souvent le concours d'autres choses que les paroles elles-mêmes : le contexte de l'énonciation joue en effet un rôle très important. Dire quelque chose peut-être synonyme de faire cette chose, mais ceci est tributaire d'un certain nombre d'éléments :

- Le contexte
- Le geste doit accompagner la parole (désambiguïsation) : importance du non-verbal dans la communication
- L'importance de l'acteur. L'acte ne prend pas la même signification selon l'acteur désigné pour le faire.

Austin distingue trois aspects de l'acte consistant à faire quelque chose par la parole dans les sixième et septième conférences:

- *L'acte de locution : la production de son appartenant à un vocabulaire et à une grammaire et auxquels sont rattachés un sens/une référence.*
- *L'acte d'illocution produit en disant quelque chose et consistant à rendre manifeste comment les paroles doivent être comprises en ce moment.*
- *L'acte de perlocution produit par le fait de dire quelque chose, c'est-à-dire que l'acte donne lieu à des effets – ou conséquences – chez les autres ou chez soi (AUSTIN, 1970 : 28).*

L'illocution et la perlocution nous permettent d'apercevoir les rapports qu'entretiennent entre elles les différentes façons dont nous « agissons » par la parole. Dire c'est faire, dire c'est agir sur et/ou avec quelqu'un, mais la parole est tributaire d'un certain nombre d'éléments. L'acte de parole devient un moyen pour l'agir et non une fin. Ainsi j'ajoute au découpage d'Austin, un autre type d'énoncé : l'acte de co-locution, c'est-à-dire ce que fait l'interlocuteur avec un autre dans une perspective orientée co-action, collaboration. Dans le cadre d'une co-action, d'un agir social, on utilise une énonciation de type co-locutoire. Le discours employé par les interlocuteurs est un moyen pour arriver à une fin : l'action, faire quelque chose.

Cette approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation à l'action de l'autre, garante de la qualité de l'interaction

entre les différents agents. L'interaction apparaît ici comme un résultat de l'interprétation des actions de l'autre. Cette question apparaît primordiale dans l'étude de l'action en DLCE.

1.7 Questions d'interaction

Erwin Goffman définit l'interaction comme « une classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe » (GOFFMAN, 1974 : 7). Cette classe d'événements, terme utilisé ici dans le même sens que Davidson, me semble apparaître au sein même du discours comme je vais le démontrer maintenant.

1.7.1 Le discours, aspect social et interactionniste

Le discours est le lieu d'apparition des liens sociaux qui unissent les interlocuteurs entre eux. À travers lui, il est possible de comprendre l'intentionnalité de l'action, la mise en parole d'actes possibles. Comme nous l'avons vu, Schütz, en proposant la théorie des « perspectives réciproques », nous conduit à parler de construction intersubjective, donc sociale du réel. L'interaction permet de confronter les représentations du monde que l'on a en soi. Pour M.T. VASSEUR (2005 : 63), « l'interaction est alors le lieu où se construit la relation sociale à travers le travail de figuration, de confrontation de soi et des identités, à travers la distribution et redistribution des rôles et des places. On peut parler d'intersubjectivité ». Bange et avant lui, Schütz et Weber ont utilisé le cadre des théories de l'action pour analyser les interactions entre les individus. Nous mettons en place des stratégies et des actions pour permettre l'intercompréhension. Le rapport à l'autre oriente nos interactions. C'est la présence même d'autrui qui oriente notre propre acte social. « Mon acte social est orienté non seulement vers l'existence physique d'un alter ego mais aussi vers l'autre que je m'attends à voir par ma propre action » (SCHÜTZ, 1998 : 100). Weber évoque la même idée par le terme de « références réciproques » (« Aufeinanderbezogenheit »), désignant alors les caractéristiques des actions sociales. Dans sa définition de l'action sociale, Il reprend cette idée de réciprocité de

la façon suivante : « Une action qui, d'après le sens que lui donnent celui ou ceux qui agissent, renvoie au comportement d'autres personnes et qui s'oriente dans son déroulement selon cette référence » (WEBER, 1947 : 1). L'action sociale se déroule obligatoirement dans une interaction avec l'autre. Les difficultés relatives à la compréhension dans une interaction en langue étrangère sont marquées par l'instauration d'un contrat implicite de collaboration pour atteindre un objectif visé. Il s'agit alors d'élaborer un sens commun afin de co-agir. L'interaction s'ancre dans l'action, elle met en contact des sujets inter-agissant, c'est-à-dire, se donnant un objectif commun en menant une action commune. Le lieu de cette interaction est le discours, dans lequel se déploient les relations sociales entre les individus.

1.7.1.1 La notion de discours

Le discours est formé d'un réseau de relations sémantiques et de principes pragmatiques. « Par discours, nous entendons la production (verbale et non-verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation » (CARTON, 1981 : 51). Le discours correspond également, d'après Widdowson à « l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux » (1979 : 93). Le discours remplit alors deux fonctions : une fonction propositionnelle (ce que disent les mots) et une fonction illocutoire (ce que l'on fait par les mots) (KRAMSCH, 1991 : 10). Il faut que le discours montre à la fois cohésion et cohérence). La cohésion relie les contenus propositionnels des phrases et assure un développement thématique satisfaisant. La cohérence est ce qui relie les fonctions illocutoires. Un discours peut-être cohérent (compréhensible) sans être cohésif. Claire Kramsch dans son ouvrage *Interaction et discours dans la classe de langue* (1991) nous propose l'exemple suivant pour illustrer la notion de cohérence du discours (KRAMSCH, 1991 : 11) :

A : Vous me rapporterez le paquet, hein ?

B : Mon mari vous le rapportera demain.

L'ordre des mots ainsi que l'emploi de pronoms et autres éléments anaphoriques servent à indiquer une continuité entre deux phrases et permet de juger si la forme d'un énoncé est conforme à un contexte discursif donné. La cohérence, par contre, est ce qui relie les fonctions illocutoires. Un discours peut être cohérent, c'est-à-dire compréhensible, sans être cohésif. Par exemple :

A : Vous me rapporterez le paquet demain, hein ?

B : Je pars ce soir pour Paris.

Si le discours ci-dessus a un sens, c'est parce que nous rétablissons le lien implicite : « (Je ne pourrais pas vous le rapporter demain parce que) je pars ce soir pour Paris ». Dans le premier cas, c'est notre connaissance des liens de cohésion qui nous permet d'interpréter les liens de cohérence. Dans le second cas, c'est notre interprétation des actes illocutoires qui nous permet d'établir des liens de cohésion.

Je distingue deux types de discours cohérent :

- a) Le discours social (qui correspond à l'agir social) : la cohérence de ce discours ;
- b) Le discours didactique (qui correspond à l'agir d'apprentissage) : la cohérence de ce discours.

Le discours social est le discours produit en société. Il s'établit en co-construction et se situe dans un contexte précis, dans des situations déterminées. Le discours social peut être privé, professionnel ou public. Quant au discours didactique, il se produit dans une situation d'enseignement/apprentissage. Il peut être orienté enseignement ou apprentissage suivant si l'on se place du côté de l'enseignant ou du côté de l'apprenant ; dans tous les cas, il se situe dans un domaine éducationnel. Le contenu pédagogique du discours en classe de langue est constitué de plusieurs dimensions : verbale, non-verbale, linguistique, fonctionnelle, socio-culturelle, stratégique, éducative (KRAMSCH, 1991 : 38). Le discours didactique « inclut l'acquisition des éléments fonctionnels (actes de parole) et des éléments interactifs (règles du discours) de la communication » (*Id.* : 39).

En outre, le discours est à la fois composé d'un axe syntagmatique et d'un axe paradigmatique comme le rappelle Claire Kramsch :

Le discours n'étant pas considéré comme un produit fini, mais comme un processus se déroulant dans le temps, son élaboration se fait à la fois selon un axe paradigmatique (forme et contenu propositionnel de chaque énoncé) et selon un axe syntagmatique, formé par l'enchaînement de ces énoncés. La dimension syntagmatique du discours est le lieu de l'interaction simultanée entre les différents éléments formels de la chaîne du discours, les différents niveaux d'intention communicative sur lesquels il s'élabore et les différents mondes d'expérience auxquels appartiennent les interlocuteurs (KRAMSH, 1991 : 12-13).

Kramsh distingue trois niveaux d'analyse du discours en interaction :

1. Le niveau textuel : sorte de grammaire interactionnelle.
2. Le niveau interpersonnel : aspect affectif du discours. « C'est le contexte externe qui indique si l'échange est un échange amical ou commercial, officiel ou privé. Les interlocuteurs s'attendent à ce que chacun structure son tour de parole en fonction de l'objectif choisi ou prévisible dans ce contexte » (*Id.* : 15).
3. Le niveau idéationnel :

Si la situation extérieure affecte de manière décisive le comportement verbal et non-verbal des interlocuteurs, le contexte interne, créé par la communication elle-même, joue un rôle également important. Ce contexte établit un champ d'attention intersubjectif (WELLS, 1981 : 94) entre les interlocuteurs qui partagent des connaissances communes (présupposés culturels, expériences personnelles) et se construisent une commune représentation du monde (information partagée pendant l'échange) en organisant en ordre séquentiel dans le temps des expériences à dimensions multiples vécues d'une manière simultanée [...] (KRAMSH, 1991 : 15).

En d'autres termes, le discours en classe de langue est à la fois composé de forme linguistiques déterminées, formées de principes pragmatiques variables qui règlent le discours : types d'échanges, séquences d'actes de parole, règles et inférences conversationnelles comprenant les règles sémantiques du discours : notion en nombre limité et à caractère universel, concepts, c'est-à-dire représentations du monde, individuelles ou de groupe.

Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication et d'interaction.

1.7.1.2 De la communication à l'interaction sociale

Le langage permet d'établir des relations sociales et d'agir sur son environnement. De nombreux ouvrages traitent de cette question à partir, notamment, des fonctions sociale et pratique du langage.

Fonctions du langage

Concernant les fonctions du langage, rappelons le modèle de Jakobson. Il énumère les six facteurs de la situation canonique : destinataire, destinataire, message, code, contact (canal) que saisit le destinataire. À ces six facteurs, Jakobson lie six fonctions principales à l'œuvre dans le langage :

- la fonction référentielle, dans le cas d'une communication d'information ;
- la fonction émotive, lorsque s'exprime personnellement le destinataire ;
- la fonction conative, lorsque le destinataire agit sur le destinataire ;
- la fonction phatique, lorsque le destinataire établit et maintient le contact avec le destinataire ;
- la fonction métalinguistique, quand le code est explicite ;
- la fonction poétique, si le message est élaboré pour lui-même.

Dans une perspective d'étude de l'agir, les deux fonctions qui me semblent importantes sont les fonctions sociale et pratique du langage.

Fonction sociale du langage

Saussure postule que la langue, comme tous faits sociaux à l'instar de la religion, ou des normes concernant la famille, présente les traits suivants :

- c'est une « représentation » sociale, ou « ensemble d'idées » ;
- elle est « extérieure aux consciences individuelles » ;
- elle est « douée d'un pouvoir de coercition à partir duquel elle s'impose aux individus » ;
- elle a pour « substrat et support » la « conscience collective » (*cité par BACHMANN, LINDENFELD & SIMONIN, 1991 : 18*).

Ces différents traits montrent à quel point la fonction sociale du langage est au centre des relations humaines.

L'école de Prague avait inscrit à son programme l'étude de l'utilisation du langage comme moyen d'expression personnelle ou comme instrument d'action sur autrui. Martinet a contesté cette direction et a mis au premier plan la fonction référentielle, le langage servant d'abord, selon lui, à la compréhension mutuelle (MARTINET, 1960 : 13). La langue est un instrument qui sert d'échange intellectuel et d'échange d'informations.

Fonction pratique du langage

Le langage apparaît comme un moyen d'agir sur et/ou avec autrui en permettant notamment d'influer sur son entourage. Le langage est le support d'une fonction pratique (BACHMAN, LINDENFELD, SIMONIN, 1991 : 21). Cette fonction pratique du langage lorsque le destinataire agit sur le destinataire correspond à la fonction conative énoncée par Jakobson.

1.7.2 Questions d'interaction

1.7.2.1 Définitions²²

KERBRAT-ORECCHIONI (1990 : 6-7) propose une définition large de l'interaction : « L'interaction verbale désigne à la fois un moment et une expérience situés et organisés de communication verbale et/ou autre entre deux ou plus de deux interlocuteurs ». Le concept d'interaction tire son origine des travaux du philosophe social allemand G. Simmel et des américains Ch. Cooley et G.-H. Mead et de l'anthropologue A. Kendon. Cela situe le vrai départ de l'étude interdisciplinaire de l'interaction et de l'analyse contextuelle avec les travaux de l'école de Palo Alto notamment à travers les travaux de Bateson (1971), Schefflen (1973) et Irdwhistell (1968-81).

²² Je m'appuie pour ce chapitre sur l'œuvre de KERBRAT-ORECCHIONI (1998) et de VASSEUR (2005).

GOFFMAN (1974) dans son ouvrage sur les rites d'interaction reprend les travaux de G.-H. MEAD (1963) sur le soi et sa constitution dans et par l'activité sociale. Nous devons à Goffman un élargissement de la perspective sociale de l'interaction. L'interaction apparaît en effet comme le lieu et le moment où se fait le travail de définition de la situation et de la relation sociale par les acteurs eux-mêmes.

1.7.2.2 Typologie des interactions

Établir une typologie des interactions va permettre de mieux comprendre les enjeux d'un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action. Je m'appuierai pour cela sur les travaux de VION (1992 : 123) qui nous offrent un certain nombre de critères intéressants pour appréhender les implications de l'interaction en DLCE :

1. Symétrie/complémentarité

L'école de Palo Alto est à l'origine de la première distinction, symétrie/complémentarité :

Dans le premier cas, les partenaires ont tendance à adopter un comportement en miroir, leur interaction peut donc être dite symétrique. [...] Dans le second cas, le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre pour former une « Gestalt » de type différent : on l'appellera complémentaire. Une interaction symétrique se caractérise donc par l'égalité et la minimisation de la différence, tandis qu'une interaction complémentaire se fonde sur la maximalisation de la différence. Dans une relation complémentaire, il y a deux positions différentes possibles. L'un des partenaires occupe une position qui a été désignée comme supérieure, première ou haute (one up) et l'autre la position correspondante dite inférieure, seconde ou basse (one down). Le contexte social ou culturel fixe dans certains cas une relation complémentaire (par exemple mère-enfant, médecin-malade, professeur-étudiant), ou bien ce style de relation peut être propre à une dyade déterminée. Soulignons dans les deux cas la solidarité de cette relation, où des comportements, dissemblables mais adaptés l'un à l'autre, s'appellent réciproquement (WATZALAWIK, BEAVIN et JACKSON, 1972 : 66-67 cités par VION, 1992 : 124).

Ces relations complémentaires reflètent un mode d'action réciproque, si j'agis de cette façon, j'oriente ton agir, et ton agir orientera le mien.

2. Coopération/compétition

Le critère coopération/compétition est marqué par un caractère contractuel « qui voit chacun des acteurs donner des marques de déférence, de bonne volonté et d'entraide dans le cadre d'une tâche commune à effectuer » (VION, 1992 : 125). Pour Vion, toute interaction résulte d'un rapport d'équilibre entre coopération et compétition. Le débat, la conversation, le projet sont autant de tâches mettant en exergue cette relation.

3. Nature des finalités

Ce critère pose les jalons de l'objectif de l'action commune. Dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel, la finalité sera de nature sociale.

4. Caractère formel/informel

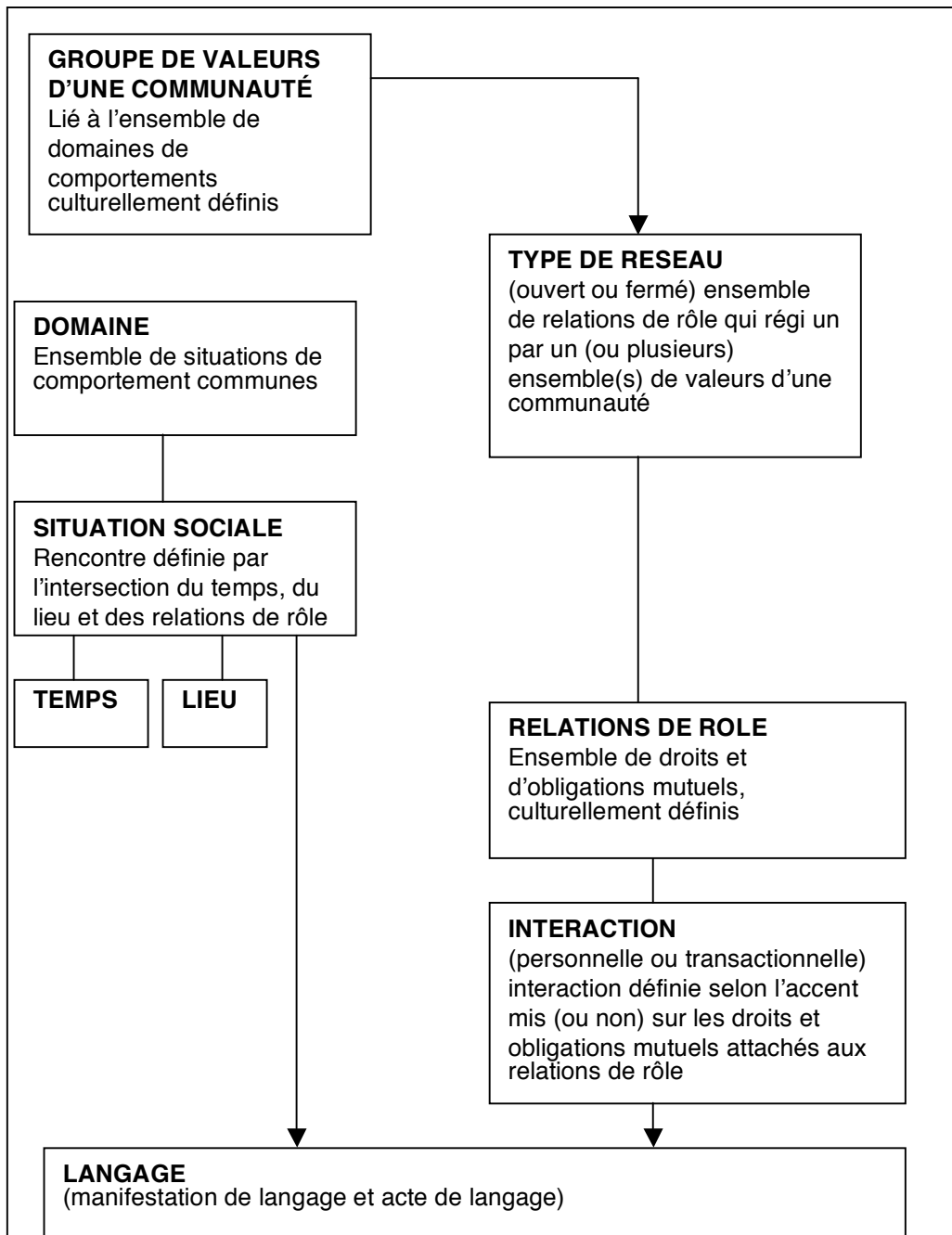
Le caractère plus ou moins formalisé de l'échange fonctionne un peu comme la résultante de plusieurs autres critères qui pourraient être :

- Le nombre de participants
- La nature du cadre interactif
- Les règles des tours de parole
- Le caractère ouvert ou fermé du contrat de parole
- La nature des rituels d'ouverture et de clôture
- La nature des signaux d'écoute, etc. (VION, 1992 : 128)

Ces critères montrent la nécessité de prendre en compte les cadres de l'interaction dans l'étude de l'agir afin d'instaurer en classe un réseau de relations sociales.

1.7.2.3 Un réseau de relations sociales

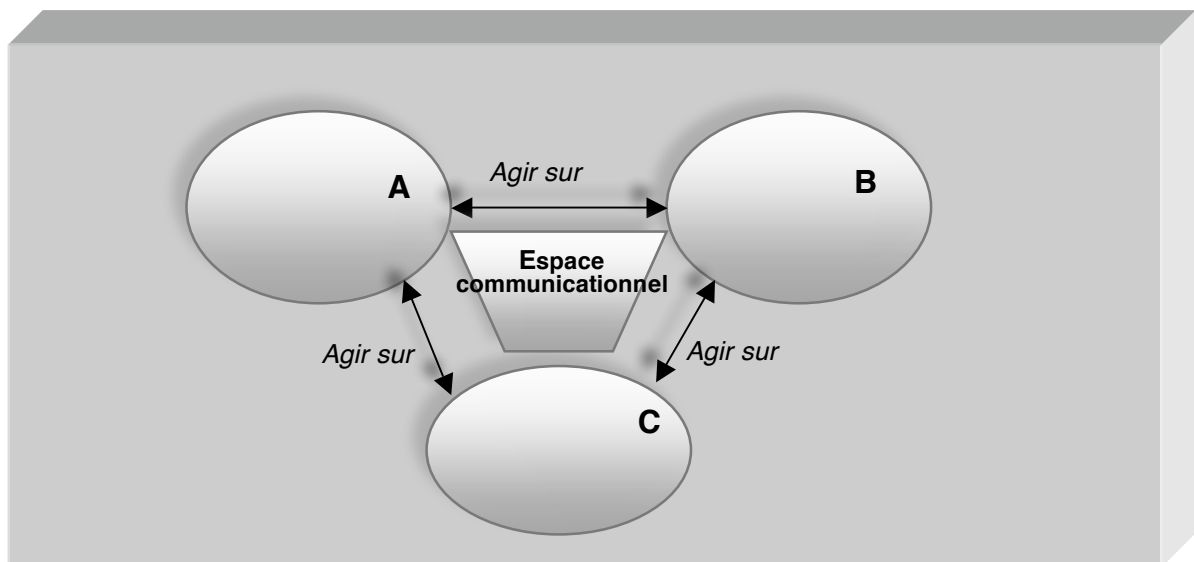
Interagir c'est à la fois prendre en compte Autrui comme un interlocuteur et comme un co-locuteur. Dans cet échange avec l'autre, l'espace dégagé donne des informations précieuses sur le type de relation engagée. L'homme, en tant qu'être social, dépend d'un réseau social donné : le milieu professionnel ou la sphère privée par exemple. Chaque jour, nous interagissons au sein d'un réseau social qui nous est propre, avec ses codes, ses règles, réseaux sociaux que nous avons tissés avec Autrui dans le but de produire ou de construire un espace particulier. FISHMAN (*cité par FISCHER*, 1997 : 106) mentionne les réseaux de relations entre individus et les schématise de la manière suivante :



La relation sociale désigne le fait que tout individu doit être envisagé à partir et en fonction de son insertion dans un milieu donné : toute relation est dans ce sens sociale, dans la mesure où elle met en évidence les appartenances, les positions sociales qui la structurent. De ce fait, elle se caractérise par deux aspects essentiels : il s'agit d'une relation structurée par la distance sociale manifestée (proximité, éloignement physique), il s'agit également d'une relation à la différence en tant qu'elle fonctionne suivant un clivage eux/nous qui révèle l'existence de positions irréductibles (FISCHER, 1997 : 107).

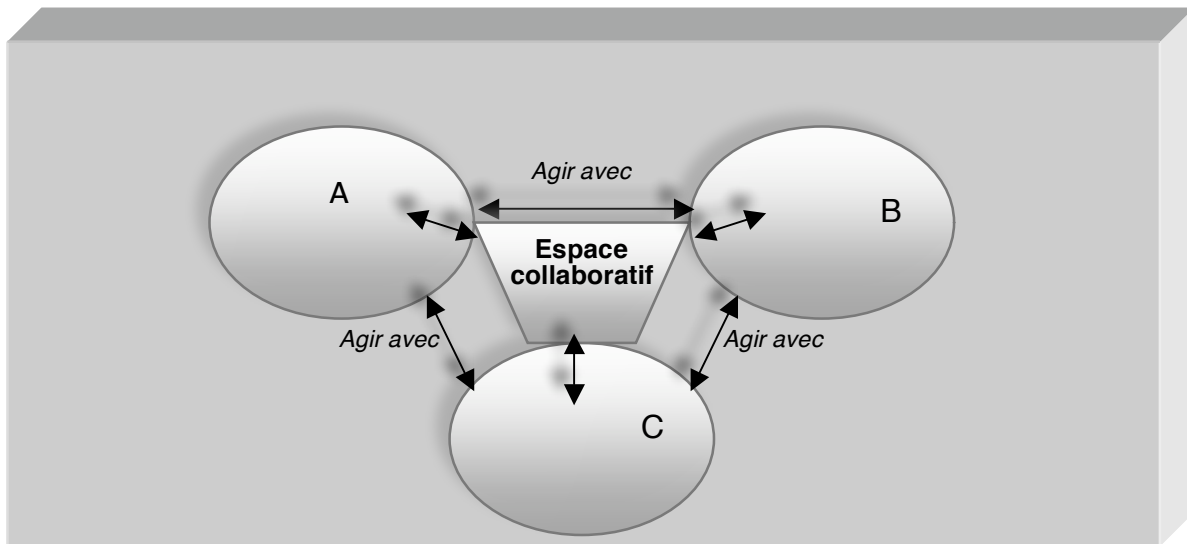
1.7.2.4 De l'inter-action à la co-action

Interagir c'est avoir une influence réciproque sur l'autre, c'est agir sur autrui au moyen du langage seulement. Lors d'une interaction, un sujet A va agir sur un sujet B, ce qui va créer un espace communicationnel, où la communication est le seul moyen d'échange. Co-agir c'est agir avec l'autre au moyen du langage mais aussi par le biais d'acte car nous pouvons très bien faire quelque chose sans mot dire. À ce titre, la co-action apparaît comme plus complexe que l'interaction, agir avec c'est construire avec l'autre un espace collaboratif d'élaboration conjointe de discours et d'acte. Afin d'illustrer mon propos, je propose deux modèles, celui du discours dans une interaction et celui du discours dans une co-action :



Modèle du discours dans une interaction

Dans ce premier modèle, les acteurs en présence (A, B, C) échangent en communiquant des informations qui peuvent permettre de saisir les intentions et les objectifs de communication de chacun. L'espace privilégié sera un espace dit de communication ou espace communicationnel, chacun communique à l'autre qui communique en retour, l'objectif n'est pas d'agir ensemble mais d'agir sur l'autre par l'échange d'information.



Modèle du discours dans une co-action

Dans cette configuration, les acteurs en présence (A, B, C) échangent et communiquent au sein d'un espace collaboratif. L'objectif est d'agir ensemble, de co-construire, de co-agir. Ainsi, chaque acteur, en agissant avec l'autre, participe à la construction commune d'un espace collaboratif, dans lequel chaque participant va pouvoir utiliser des outils langagiers pour coopérer avec Autrui. La communication devient ici un moyen pour agir et non plus comme dans le modèle précédent, une fin en soi.

1.7.2.5 Co-action, « communiaction »

Le terme de co-action correspond à un agir avec d'autres. Il peut prendre le sens d'action sociale dans le sens où une action sociale « réalise son but grâce à l'action en retour d'un co-acteur » (BANGE, 1992 : 207). Weber propose un exemple de co-action où la notion de réciprocité est centrale. C'est l'exemple des deux cyclistes :

Toute espèce de contact entre êtres humains n'a pas nécessairement de caractère social, mais seulement un comportement orienté, par le sens qu'on lui prête, selon le comportement du partenaire. Une collision entre deux cyclistes, par exemple, est un simple événement comme un phénomène naturel. Mais leur tentative pour s'éviter l'un l'autre serait une "action sociale", ainsi que l'échange d'injures qui s'ensuivrait, la bagarre ou l'explicitation pacifique (WEBER, 1947 : 11).

Cette réciprocité est donc, pour Weber, la condition pour qu'une action devienne une action sociale. Elle suppose également la construction d'un savoir commun. Pierre Bange cite à ce sujet Lewis :

Si je sais comment tu juges les circonstances qui peuvent déterminer quelles conséquences vont avoir les actions qui sont à ta disposition si je connais tes préférences parmi ces conséquences possibles et si je sais enfin que tu as un minimum de rationalité pratique, je peux faire une réplique de tes réflexions pratiques et arriver à savoir ce que tu vas probablement faire de telle sorte que je peux agir de mon côté de manière adéquate.

[...] Un des facteurs qui déterminent les résultats possibles des actions qui sont à ta disposition est mon action. Si je veux arriver à savoir ce que tu vas faire en faisant une réplique de tes réflexions pratiques, je dois arriver à savoir quelle action tu attends de moi.

Or je sais aussi que, de même que je fais une réplique de tes réflexions pour arriver à savoir ce que tu vas faire, de même tu fais une réplique de mes réflexions pour arriver à savoir ce que je vais faire. Cela fait partie de tes réflexions comme tout ce que tu peux faire pour arriver à savoir ce que je vais faire. Donc, si je veux faire une réplique de tes réflexions, je dois faire une réplique de ta tentative de faire une réplique de ma tentative.

Et ce n'est pas tout. J'ai de bonnes raisons d'attendre que tu comprennes que moi, au cas où je ne saurais pas déjà ce que tu attends de moi, je peux être éventuellement contraint de faire une réplique de mes réflexions. Je peux donc attendre que tu fasses une réplique de ma tentative de faire une réplique de ta tentative de faire une réplique de mes réflexions. Ainsi mes réflexions devraient possiblement contenir la tentative de faire une réplique de ta tentative de faire une réplique de ma tentative de faire une réplique de ta tentative de faire une réplique de mes réflexions, etc. (1969 : 27-28 cité par BANGE, 1992 : 107).

On conçoit à la lecture de ces lignes, une conception d'une réciprocité de perspectives des acteurs en jeu. Le concept de co-action peut donc également être associé à la notion de réciprocité et de coopération.

Christian Brassac est à ma connaissance le premier à définir le concept de communiacion :

Pour oublier que la communication est simple échange d'informations traitables (cognitivement et comme des objets encapsulant les sens qu'elles véhiculent) par les interactants, je proposerai le terme de communiacion qui prétend rendre compte de l'aspect à la fois constructiviste et « collectiviste » de la production, en temps réel, de la valeur signifiante des formes langagières successivement proférées par ces interactants (BRASSAC, 2000 : 2).

La « profession de foi » de BRASSAC (2000 : 2) nous offre une vision nouvelle du rôle de la communication dans l'action. L'interaction sociale est conçue ici comme donnant lieu à une co-construction de sens, « un processus de modelage commun » (*Id* : 3). La thèse de Brassac peut expliquer le lien entre communication, interaction et co-action. La conversation, le dialogue établi entre deux personnes est conçue ici comme un processus d'action conjointe, un mécanisme intersubjectif :

Nous étions partis de l'interaction sociale. La conversation en est pour nous le prototype. Son moteur, l'intercompréhension, est fondamentalement une co-action, une action conjointe. Cette co-action est un processus cognitif dont l'agent est la dyade. Pour cette raison et dans le dessein de s'extraire de la vision paradoxalement égologique de la « communication », nous proposons le terme de communiaction pour désigner ce mécanisme intersubjectif (BRASSAC, 2000 : 9).

En fait la position tenue ici est une position qui revendique l'envisagement du discours conversationnel qui ne soit pas que le simple échange de formes linguistiques (informations, énoncés ou autres). Selon Brassac, il doit au contraire, être considéré, comme espace de co-productions d'actions langagières et non langagières et espace d'inscriptions de cognitions situées et distribuées (*Id*. : 6).

Brassac en conclut qu'il faut abandonner un paradigme communicationnel, « qui est par trop représentationaliste et informationaliste » (*Ibid.*), pour un paradigme communiactionnel qui s'inscrit dans une perspective à la fois constructiviste et praxéologique de la cognition.

1.8 Le concept de l’agir en Didactique des Langues-Cultures Etrangères

Le premier groupe de questions que l’on peut se poser à ce sujet concerne l’ontologie de l’action, la nature de l’action sociale et de l’action didactique. Apprendre une langue étrangère a toujours consisté à projeter l’apprenant dans une réalité sociale donnée. Le phénomène de socialisation apparaît alors comme le phénomène central de l’action sociale. Ce phénomène régit la relation avec les autres, la coopération, la participation, la création. Elle permet à l’individu de prendre conscience du groupe dans lequel il évolue, de créer des habitudes collectives et ainsi d’élargir et d’enrichir les relations sociales. Le processus de socialisation fait partie intégrante de notre nature humaine. Un enseignement/apprentissage des langues-cultures par et pour l’action se doit de prendre en compte ce processus naturel et l’intégrer dans ces principes méthodologiques. C’est également ce phénomène de socialisation (DUBAR, 1991) qui nous permet de prendre conscience de la culture et de l’existence d’autres cultures. Ce phénomène est central dans tout enseignement/apprentissage des langues puisque lorsque l’on apprend une langue, il s’agit de :

- établir des relations avec d’autres personnes,
- agir avec d’autres,
- faire partie d’un groupe, d’une collectivité, d’une communauté,
- permettre d’enrichir ses relations sociales,
- prendre conscience du monde qui nous entoure et de notre action sur notre environnement,
- construire ensemble des savoirs (au sens large).

Pour analyser et comprendre le concept d’agir en DLCE, il nous faut classer les différentes caractéristiques de base de l’agir et voir quel type d’agir peut subir des transformations didactiques.

CARACTERISTIQUES DE BASE DE L'AGIR HUMAIN	
intentionnalité (Davidson) actes (Davidson) consenti (ARISTOTE) Tâche-action-orientée-vers-autrui (Schütz) Action (Weber) <i>Actes in modo presenti, in modo pareterito, in futuri exacti</i> (Schütz)	non-intentionnalité événement (Davidson) non-consenti (ARISTOTE) comportement (Weber)

Ce tableau montre les deux principales branches qui résultent de l'étude de l'agir dans différentes disciplines. La première colonne permet de dégager un agir évalué, sur lequel on peut baser un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action, c'est un agir marqué par l'intentionnalité, il est fait d'actes consentis et de tâches-action-orientées-vers-autrui, il prend en compte les trois modes temporels énoncés par Schütz. La deuxième colonne montre un agir non-évalué, propre à l'imprévisibilité de l'agir humain : nous sommes dans l'ordre de l'événement, des actes non-consentis et du comportement, c'est la part d'incertitude liée à l'action et à la condition humaine.

1.8.1 Conclusion

Lier l'action à la parole n'est pas chose nouvelle. Parler d'action en didactique des langues-cultures étrangères n'est pas non plus une découverte. Comme l'évoque Albert Raash dans son article « Langue-culture impact, une didactologie nouvelle ? » (RAASH, 2001 : 349-356), Galisson a ouvert la voie d'une didactologie des langues-cultures fondée sur l'action. Il qualifie par ailleurs la DLCE de « discipline praxéologique » qui prône l'action en vue d'agir sur le réel.

Raash explique alors le lien important qui existe entre l'enseignement/apprentissage des langues et la société.

Notre contexte nous semble poser les exigences suivantes :

- *La réalité qui nous intéresse est en priorité celle d'un monde extérieur au processus d'enseignement/apprentissage.*
- *La situation en salle de classe n'est pas le réel.*
- *Agir sur le réel, c'est donc agir sur ce monde extérieur à la salle de classe.*

- À l'inverse, le monde extérieur agit sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe (RAASH, 2001 : 351).

Les liens entre les réalités (sociales) et l'enseignement/apprentissage des langues me semblent incontournables. On ne peut apprendre une langue sans prendre en considération la réalité extérieure à la classe. Depuis le début de l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, la réalité influe sur l'enseignement, et vice-versa. L'émergence d'une perspective actionnelle, présente dans chaque méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, provient de cette relation d'influence mutuelle. Comme le signale RAASH, « les contextes dans lesquels nous sommes amenés à agir aujourd'hui ont un impact de plus en plus décisif sur les objectifs et les contenus d'apprentissage des langues » (353). Les besoins des individus et des sociétés ont changé et entraînent des conséquences sur l'élaboration de matériaux didactiques, sur les méthodes, etc. Raash décrit la DLCE comme « une suite logique ». Selon lui, une nouvelle approche dépend ou dépendra de trois tendances :

- 1) l'internationalisation
- 2) la globalisation
- 3) la régionalisation

Il suggère par ailleurs qu'« il nous faut une didactique (ou mieux une didactologie) nouvelle qui tienne compte de l'impact de la société dans son ensemble » (*Id.* : 354). Il me semble que la perspective actionnelle issue du *CECRL* permet à juste titre de tenir compte de cet impact.

Dans la définition faite par les rédacteurs du *CECRL*, on remarque 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 » (PUREN, 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 depuis longtemps une tâche mettant en lien l'agir social et l'agir d'apprentissage comme le rappelle 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 de cette conception de l'apprentissage est connue depuis longtemps en pédagogie sous le nom de " projet " dans ce que l'on appelle précisément la " pédagogie du projet " (PUREN, 2002 : 62).

Depuis l'évocation dans le *CECRL* de la perspective actionnelle, le projet pédagogique prend en effet de plus en plus d'ampleur dans les classes car présentant toutes les caractéristiques de l'action collective, intentionnelle, il permet d'orienter socialement l'apprentissage de la langue-culture.

Nous pourrions expliquer l'action en DLCE par l'étude de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage au cours de l'histoire des méthodologies d'enseignement/-apprentissage des langues-cultures étrangères. Il s'agit alors de savoir comment les caractéristiques de l'agir se manifestent en DLCE. Quels liens pouvons-nous faire entre la classe et la société ? Comment mettre en relation agir d'usage et agir d'apprentissage en classe de la langue ?

DEUXIÈME PARTIE :
L'ACTION DANS L'HISTOIRE
DE LA PÉDAGOGIE ET DES
MÉTHODOLOGIES
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DES
LANGUES-CULTURES
ÉTRANGÈRES

Pour parvenir à comprendre les implications didactiques possibles de la perspective co-actionnelle/co-culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, une étude des différents mouvements méthodologiques permettra de comprendre l'utilisation des différentes formes de l'agir dans l'enseignement/apprentissage des langues au cours de l'histoire (en français général et en français de spécialité). Dans un premier temps, je vais présenter, dans les travaux de Dewey, de Freinet et de Kerschensteiner, la place de l'action sociale en pédagogie. Nous verrons ensuite les implications du projet pédagogique, qui permet le lien agir d'usage et agir d'apprentissage. Il s'agit en effet pour l'apprenant d'être un acteur social qui participe à une action sociale (le projet) avec d'autres acteurs sociaux dans un contexte social authentique (la classe). Je présenterai ces implications, à travers, entre autres, d'une part, la vision anthropologique de J.-P. Boutinet, et d'autre part, la vision pédagogique et didactique de Bordallo & Ginestet.

2.1 Agir pour construire, construire pour agir : de la pédagogie du projet à la « perspective actionnelle »

Le projet correspond à une nécessité humaine d'anticipation, de projection, de planification. Comme l'exprime BOUTINET (2001 : 93), « le projet s'inscrit dans le registre de l'action beaucoup plus que dans celui du langage, même si ce dernier lui est indispensable pour lui donner sa matérialisation », ou plutôt devrais-je dire, le projet s'inscrit dans le registre de la *co-action*. Des pédagogues tels que John Dewey et Célestin Freinet ont depuis longtemps fait des propositions pédagogiques allant dans le sens d'une co-action comme « convergence et union d'activité » (BLONDEL, 1893 : 217).

2.1.1 L'action sociale dans l'histoire de la pédagogie

Le projet a, depuis de longues années déjà, une histoire complexe mais féconde dans le système éducatif français. Il faut reconnaître l'importance de la pédagogie du projet et des démarches formatrices de construction active et collective des savoirs qui ont permis d'approfondir puis d'élargir la réflexion amorcée par certains théoriciens de l'éducation et des grands pédagogues comme Dewey et Freinet, ainsi que des mouvements pédagogiques tels que l'école nouvelle.

2.1.1.1 « Learning by doing »

La pédagogie du projet trouve ses racines à la fin du XIX^e siècle chez John Dewey (1859-1952) pédagogue américain et théoricien de l'éducation nouvelle. Les conceptions fondamentales de Dewey reposent sur le caractère irremplaçable de l'expérience. Son mot d'ordre « learning by doing », apprendre en faisant, contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage. John Dewey a été le philosophe américain le plus marquant de la première moitié du XIX^e siècle. Ses premiers écrits remettent en cause la manière dont se fait l'enseignement à son époque. Pour avoir passé beaucoup de temps à observer ses propres enfants grandir, Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte. Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes.

Pour Dewey, l'expérience vécue par l'enfant doit avoir deux qualités : le plaisir immédiat et un aspect ultérieur relatif à son influence sur l'expérience suivante. Pour lui, l'enfant doit apprendre à dégager de l'expérience ce qu'elle a de positif. Pour que l'élève effectue cette opération, il doit élaborer un plan, un projet par une construction logique. 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 à ce qu'il observe. Selon Dewey, il y a six étapes dans l'organisation de l'expérience :

- la reconnaissance d'un problème ;
- la définition de ce problème ;
- les solutions possibles ;
- les résultats possibles ;
- la mise à l'épreuve ;
- l'importance de la relation dans la pensée.

La pédagogie de Dewey exige alors de l'enseignant qu'il s'acquitte d'une tâche extrêmement difficile, qui est de « réinsérer les sujets d'étude dans l'expérience » (DEWEY, 1902 : 285). L'éducateur peut observer l'enfant pendant l'expérience et mieux le connaître afin de voir quelles aptitudes il développe. Sa fonction est de préparer les situations où l'enfant sera acteur.

Les sujets d'étude, comme tout savoir humain, sont le produit des efforts de l'homme pour résoudre les problèmes que son expérience lui a donné de rencontrer, mais, avant de constituer cet ensemble ordonné de connaissances qu'ils représentent, les sujets d'études ont été abstraits des situations qui étaient à l'origine de leur élaboration.

« L'école », déclare Dewey en 1896, « est l'unique forme de vie sociale à fonctionner dans l'abstraction et en milieu contrôlé, à être directement expérimentale, et si la philosophie doit jamais devenir une science expérimentale, le point de départ en est la construction d'une école » (1896a : 244).

Dewey arrive à Chicago avec une idée assez précise du type d'une école « laboratoire » qu'il aimerait mettre sur pied lui-même. En 1894, il confie à sa femme :

*J'ai à l'esprit, de plus en plus présente, l'image d'une école ; une école où quelque activité véritablement **constructive** sera **le centre et la source** de tout, à partir de laquelle le travail se développera toujours dans deux directions : d'une part la **dimension sociale** de cette activité constructive, d'autre part, le contact avec la nature lui fournissant sa matière première. Je vois très bien, en théorie, comment l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une **formation sociale** d'une part, **scientifique**, de l'autre, tout cela dans le cadre*

d'un entraînement physique, concret et positif, de l'œil et de la main (1894)
(Cité par WESTBROOK, 1993 : 6, je souligne).

Les mots clés « constructive », « le centre », « la source », « dimension sociale » et « formation sociale et scientifique » représentent les fondements de la pédagogie de Dewey.

Il écrit que lorsque les enfants apprenaient encore exclusivement au sein de leur famille, ils devaient coopérer et assumer des responsabilités. Le travail avait un sens pour eux, car ils assistaient à tout le processus qui leur donnait sa signification. Les élèves doivent travailler et non plus écouter. Ils doivent être capables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l' cole dans la vie communautaire quotidienne et vice-versa. Le fil conducteur, le « centre et la source » de son enseignement, est la mise en place d'activités sociales. Pour Dewey, l' cole est une représentation de la vie sociale. Les élèves participent alors activement à leur apprentissage car ils apprennent en pratiquant.

Il donne ainsi une nouvelle définition à la pédagogie : mettant l'accent sur la spontanéité et l'élan libre de l'enfant, il élabore autour d'eux, à l'opposé des méthodologies traditionnelles, une organisation de l'enseignement visant à leur apporter une valeur éducative. Il emploie donc une méthode active, en ce sens qu'il prend comme point de départ de sa méthode les activités primitives de l'enfant s'exprimant différemment tout au long de sa croissance. Les connaissances ne sont pas ici apprises par hasard mais désirées par l'enfant. « L'activité constructive comme centre et source de tout » dont nous parle John Dewey définit le projet pédagogique. Il prône une dimension sociale de l'enseignement par une formation sociale et scientifique de l'apprenant.

« Learning by doing », apprendre en faisant, intègre une dimension pratique et sociale de la langue qui constitue un lien historique important pour une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. L' cole pour Dewey s'apparente à une société embryonnaire. Pour lui, l'éducation est un processus social : « Toute  ducation implique ainsi un double facteur social : l'expérience sociale diffuse et le processus social de transmission que représentent en général la famille, les maîtres et tous les intermédiaires fortuits » (DEWEY, 1947, 1968 : 24). Dans cette perspective, l' cole a pour but de servir la vie sociale. Pour Dewey, le

projet tient une place importante dans l'éducation. « C'est par instinct très sûr qu'on identifie la liberté au pouvoir de concevoir des projets (*projects*), de les traduire en actes » (*Id.* : 117). Il évoque la participation active des élèves dans la conception du projet. « Un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève » (*Id.* : 118). Le projet doit viser un but, « il implique une prévision de conséquences qui résulteraient de l'action qu'on greffe sur l'impulsion de départ » (*Ibid.*). Il parle d'une méthode d'action basée sur la prévision des conséquences dans certaines conditions données. Il souligne la complexité de l'opération intellectuelle de la formation du projet. Pour lui, cette opération implique :

- 1) L'observation des conditions qu'offre l'environnement.
- 2) La connaissance de ce qui a pu se produire dans le passé à l'occasion de situations semblables, connaissance à la fois par la remémoration et par l'information, les conseils, les avertissements de ceux dont l'expérience est plus riche. (Nous retrouvons ici des points communs avec l'analyse de l'action humaine d'Alfred Schütz²³).
- 3) Le jugement qui synthétise observation et savoirs pour en dégager la signification.

La pédagogie développée par John Dewey nous ouvre des pistes de réflexion importantes pour comprendre les enjeux d'un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. L'objectif de formation sociale de l'apprenant, la dimension sociale des activités proposées en classe, l'importance de l'expérience dans les actions projetées, apparaissent comme des éléments clés pour comprendre le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage en classe de langue et saisir les enjeux sociaux d'un apprentissage par projet pédagogique.

²³ Cf. *supra* Chapitre 1.3.3 de cette thèse.

2.1.1.2 L' *Arbeitsschule* ou l'école du travail et l'école active.

En s'inspirant de la pédagogie active de Dewey, et toujours en opposition à la discipline et à l'enseignement frontal qui sont de mise à l'école de la fin du 19^e siècle naît ce qui est appelé à l'origine en suisse allemand l'*Arbeitsschule*²⁴ (*école du travail*). Ce mouvement, qui dure de 1895 à 1920, considère que seul un travail scolaire émanant de l'élève peut provoquer un apprentissage. Après différentes tentatives de traduction en français, c'est celle d'*École active* qui s'impose (parallèlement, débute la période de la *méthode active* pour l'enseignement scolaire des langues). Ce mouvement de l'école active ne dure en réalité que très peu d'années (1917-1920), mais le terme en tant que tel trouve une existence bien plus importante que le mouvement et perdurera dans les années 1920 (et plus exactement de 1919 à 1928) comme *slogan* dans le discours pédagogique (HAMELINE, JORNOD, BELKAÏ : 1995). Adolphe Ferrière est le premier à évoquer le terme « école active ». Il fournit deux dates : 1918, 1920 à partir desquelles on applique l'adjectif « actif » à l'élève. La source immédiate de l'école active est l'*Arbeitsschule*. L'action vient en aide à la réflexion.

Pour Kerschensteiner, l'*Arbeitsschule* permet de préparer à la vie active tout en préservant l'enfance. Les tâches scolaires ont le double objectif de susciter chez les enfants une activité qui à la fois prolonge la manière dont ils « travaillaient » avant leur entrée à l'école et anticipe les formes que prendront ensuite leurs tâches à l'âge adulte. On cherche alors à rendre l'enfant actif et la passivité de l'élève est totalement à proscrire. « Faire agir et laisser agir », voici les mots d'ordre pour Kerschensteiner. Pour lui, l'idéal de l'éducation est celui qui valorise :

1. L'épanouissement des individus jusqu'à l'autonomie et l'assimilation des biens culturels de la communauté.
2. L'enseignement « professionnel » autant que l'enseignement « général » dans la mesure où tous les deux doivent atteindre la formation « culturelle ».
3. Une école du travail (*Arbeitsschule*) dans laquelle on part des intérêts concrets de l'élève-enfant pour l'élever à l'adolescence, aux intérêts

²⁴ Terme introduit par Kerschensteiner (1919).

théoriques, à l'instruction par l'expérience et l'action qui, quant à elle, doit être basée sur des motivations profondes.

Annoncée comme l'école de la spontanéité, l'école active se veut l'école de la formation du caractère. La volonté et la motivation de l'élève se traduisent alors par l'action. Dans l'école active, l'enseignement des travaux manuels est ajouté à l'enseignement habituel. L'école pensée par Kerschensteiner accorde aussi de l'importance à la collaboration grâce au travail manuel en équipe. Les travaux manuels sont considérés comme des aides à l'enseignement et un encouragement à l'initiative individuelle et collective dans le cadre d'un travail productif.

Célestin Hippeaux voit l'essentiel de cet enseignement, non dans l'application de tel ou tel procédé mais dans l'intention et l'habitude générale de *faire agir* et de *laisser agir* l'esprit de l'enfant selon les lois qui régissent ses instincts intellectuels (*L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain*, Paris, Delalain frères, s.d., 1994, Cité par HAMELINE, JORNOD, BELKAÏD, 1995 : 21).

Faire agir et *laisser agir* l'élève implique que l'on prenne en compte la marge d'initiative de chacun et de former la volonté, et par ailleurs de développer les stratégies d'apprentissage. L'école n'est plus alors considérée comme un but en soi mais comme un moyen de préparer les enfants à la vie d'adulte, à la vie professionnelle et civique comme l'envisage également Célestin Freinet.

2.1.1.3 La pédagogie Freinet

Célestin Freinet est né en 1896 et est mort en 1966. Après la guerre, en 1920, il fut nommé instituteur. Dès le début de sa carrière, il est en recherche sur sa pédagogie. En 1923, il va en Suisse au deuxième congrès de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle. Il y rencontre Claparède, Ferrière, Bouet, Coué, mais il se rend compte que les principes de l'Éducation Nouvelle sont difficilement applicables dans un milieu modeste et rural. Comme les pédagogues de l'Éducation Nouvelle, il souhaite donner à l'enfant un rôle éducatif moteur. Il garde de l'Éducation Nouvelle, toutes les idées liées à l'enfance, mais il doit renoncer aux moyens de l'appliquer.

Cette nouvelle pédagogie, telle qu'elle se développe à l'étranger, nécessite un matériel éducatif onéreux et donc difficilement applicable dans les écoles primaires publiques et encore moins dans les écoles rurales comme dans celle où Célestin Freinet enseigne. Ce qui distingue alors Célestin Freinet des pédagogues liés au mouvement de L'Éducation Nouvelle, c'est l'orientation sociale qu'il donne à sa pédagogie. En effet, il va ajuster les enseignements de Ferrière, de Pestalozzi, ou de Decroly pour les rendre applicables dans les milieux modestes et ruraux. Dans son ouvrage *Pour l'école du peuple* (1946), il explique sa volonté de démocratiser l'École Nouvelle par la création de techniques éducatives inédites. La création et l'expérimentation sont les moteurs de cette recherche pédagogique. En tant qu'instituteur, il emmène les enfants à la campagne pour faire des observations sur la nature environnante. Il organise des enquêtes et une correspondance avec une autre école. Il met donc en avant des principes propres à lui comme l'ouverture nécessaire de l'école sur la vie, l'individualisation de l'enseignement, l'organisation de la classe sous forme de coopérative pour développer la notion de responsabilité chez l'enfant, le tâtonnement expérimental et l'éducation au travail.

En 1924, il introduit le cinéma, le travail de groupe et se sert de l'environnement rural pour faire des observations qui seront le point de départ des apprentissages. Dans son ouvrage, *L'éducation au travail* (1946), il explique que l'enfant doit passer par l'expérience de la vie, et que, grâce à l'école, il doit acquérir ce qu'il appelle « le sens organique » du travail. Ce qui définit cette démarche pédagogique, c'est l'aspect inductif de l'apprentissage à partir d'expériences concrètes.

Il part des motivations profondes de l'enfant, fait une analyse de la façon dont il s'engage dans le processus d'apprentissage et il crée ensuite des situations propres à la motivation des élèves. Pour lui, il faut que l'enfant voie l'utilité de travailler. Freinet se détache de tous les principes d'acquisition traditionnelle comme l'apprentissage par cœur, et pousse l'enfant à apprendre à raisonner par lui-même, pour mieux se préparer à affronter la vie. Il dépasse alors le rôle d'enseignant pour jouer celui d'éducateur. Freinet a une réelle volonté de démocratiser l'école et de réduire le fossé existant entre l'enseignement dispensé aux enfants de classes aisées et celui dispensé aux enfants issus de familles modestes. Il souhaite avant

tout responsabiliser ses élèves pour qu'ils prennent conscience de leur rôle à jouer dans la société future.

Pour mettre en place sa pédagogie, Freinet utilise des outils de travail innovants tels que l'imprimerie. C'est par l'utilisation de cet outil que sa pédagogie va s'orienter vers le libre développement de l'enfant. Il faut noter ici l'effet de l'outil sur la conception de l'outil sur la conception pédagogique elle-même. À l'origine de cette innovation, il y a ce que Freinet appelle « des classes-promenades ». Tous les problèmes sont résolus par le lien à la vie quotidienne des enfants. Parce qu'en 1923, les instructions officielles préconisent « les enquêtes » autour de divers thèmes. À leur retour, les enfants rédigent ensemble et écrivent sur leur cahier un petit compte-rendu qu'ils illustrent par un dessin. Mais l'imprimerie qu'il découvre en 1924 devient l'outil qui rend l'enquête encore plus attrayante car elle a un objectif social.

Les outils développés par Freinet ont tous l'objectif de faire de ses élèves des adultes autonomes, responsables pour la société future, et développent la libre-pensée de chacun. Il souhaite en effet que l'enfant puisse agir librement. L'agir social est très présent dans un autre outil développé par Freinet et toujours très apprécié dans les établissements scolaires : les échanges interscolaires et épistolaires. Dans toutes ces techniques, l'enfant doit se prendre en charge, développer son esprit à son propre rythme, apprendre à s'auto-corriger et apprendre à se responsabiliser pour se préparer à l'entrée dans la vie d'adulte et dans la vie sociale.

Pour Freinet, enseigner la grammaire d'une langue à l'écopier en espérant l'aider ainsi à s'exprimer correctement est une chose aussi absurde que de vouloir apprendre à quelqu'un à rouler en vélo en lui expliquant les lois de l'équilibre ou comment se nomment et s'organisent les pièces de la bicyclette. En fait, l'apprentissage n'échappera pas à l'étape pratique qui seule lui permettra, après de nombreuses tentatives, de trouver son équilibre.

Donc si l'enseignement doit se faire par la pratique, alors le ou les objectifs de la leçon doivent être exprimé(s) non plus en termes de connaissances, de savoir, mais en termes de compétences et de savoir-faire.

On retrouve dans la perspective actionnelle décrite par les auteurs du *Cadre commun européen pour les langues*, quelques fondements de la pédagogie de Freinet. En enseignant des pratiques sociales, le professeur incite les apprenants

d'une langue étrangère à être des acteurs sociaux et non plus des utilisateurs stériles d'une langue. Ils agissent ensemble, et non sur des objets langagiers. On passe alors à ce que l'on pourrait appeler, d'une logique « simulo-communicative » (simulation à visée communicative) à une logique « socio-actionnelle ». D'après l'étude des principes pédagogiques de Freinet, on peut dire que la classe devient une micro-société avec ses codes, ses règles, ses composantes sociales. L'apprenant n'est plus une personne qui apprend une langue étrangère mais un acteur social qui doit agir avec d'autres en société. Cela implique un changement de perception des différentes composantes de l'enseignement et de l'apprentissage, comme je le développerai dans la troisième partie de la présente étude.

La pédagogie de Freinet développe l'esprit de solidarité et d'entraide car son fonctionnement nécessite la participation de tous : les plus grands peuvent aider les plus petits par exemple. Afin de développer cette idée de coopération, il met en place une coopérative scolaire :

*Elles [les coopératives scolaires] sont et doivent être, non pas une association quelconque créée par le maître parmi les élèves, mais une organisation des élèves eux-mêmes et par eux seuls, vous ne devez conseiller ceux-ci qu'occasionnellement. Souffrez qu'ils s'organisent comme ils le désirent, laissez-les parfois se tromper... Mais surtout **qu'ils agissent** ! (FREINET, Notre arme « les coopératives scolaires », Janvier 1925, n° 29, cité par LAFON-BOTTARO, <http://delphine.lafon.free.fr/spip.php?article13>, je souligne).*

« Qu'ils agissent ! » Tel est le mot d'ordre de Célestin Freinet. En agissant, les élèves se responsabilisent et s'auto-disciplinent. L'agir d'apprentissage est donc en lien avec l'agir social puisque les contenus enseignés sont mis en action directement dans la collaboration entre apprenants. Ils apprennent à co-agir par la co-action. La pédagogie du projet, développée par Freinet grâce à l'imprimerie, permet de développer le lien entre l'agir d'apprentissage et l'agir social puisque la diffusion et la publication permettent d'ancrer la production des élèves dans la sphère sociale.

2.1.2 La pédagogie du projet

Définir le projet est une tâche complexe. C'est un concept flou, J.-P. Boutinet nous alerte, dans ses différents ouvrages sur le sujet, sur la difficulté de donner une définition synthétique du projet du fait de son caractère multiréférentiel. Pour aller au plus près d'une définition du projet et de ses enjeux, je m'appuierai sur les travaux de BOUTINET (1990) et sur quelques ouvrages de référence sur le sujet (VASSILEFF, 2003 ; TILMAN, 2004 ; BORDALLO & GINESTET, 1993 ; CHRISTIN, 1997, BRACKE, 2001).

2.1.2.1 Problématique du projet

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 se 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.

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).

La problématique du projet est très bien exprimée par Boutinet qui titre l'une de ses communications pour le colloque du 2 octobre 1991 à Angers : « La problématique du projet est de faire exister l'homme à l'ère sociotechnique » (BOUTINET, 1992 : 9). Par son caractère multi-référentiel, le projet permet à l'homme de s'adapter à la nouvelle ère technologique. Le projet semble répondre également à un besoin biologique lié au comportement humain, toujours en perpétuelle adaptation.

Cette mode du projet apparaît donc comme une quasi-nécessité dans l'état actuel de notre développement culturel. Certes, le biologiste nous dira qu'il s'agit d'une nécessité déjà inscrite dans la structure même du vivant qui se présente à travers ses comportements comme un dynamisme orienté et en perpétuel renouvellement de ses formes d'adaptation. Mais une telle nécessité est devenue impérative pour d'autres raisons dans une culture de l'anticipation et de l'obsolescence 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 qui 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 fortement liés comme nous avons pu le voir dans les travaux d'Alfred Schütz²⁵.

2.1.2.2 Projet, « pro-jet » et temporalité

Le projet implique une certaine vision de la temporalité. Il demande de se « pro-jeter », étymologiquement de se « jeter en avant » tout en se référant aux expériences présentes et passées. La projection est la phase la plus importante dans l'élaboration d'un projet.

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 imaginaiement 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

²⁵ Cf. *Infra* le chapitre 1.3.3.

pas, dans notre terminologie, l'action future, mais l'acte futur, et il est anticipé au future perfect, modo futuri exacti (SCHÜTZ, 1998 : 54).

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 » (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).

Cette attitude face au temps et plus particulièrement à l'avenir, dans la mise en place d'un projet, peut revêtir différentes formes comme nous l'indique GODET (1991 : 47) :

Attitudes face à l'avenir	Types de scénarios privilégiés	Stratégies privilégiées
Passive Réactive Pré-active Pro-active	Prospective inutile Exploratoire Exploratoire et anticipative Exploratoire, anticipative et normative (objectifs)	- fil de l'eau - adaptative - préventive - volontariste

Ces types de scénarios de projets et les stratégies correspondantes sont présents dans tous types de situations de projet. En classe de langue, il est aisé de retrouver ces quatre attitudes face à l'avenir, que ce soit de la part de l'enseignant lui-même ou des apprenants.

La pédagogie du projet est une réappropriation du moment présent par l'intermédiaire d'un long travail d'élaboration impliquant continuellement un va-et-vient entre le pensé et le réalisé, entre le passé, le présent et l'avenir grâce notamment, à un ancrage dans le réel comme l'exprime Schütz.

2.1.2.3 De la pédagogie du projet au projet pédagogique

Boutinet pose 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 en conséquence 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 projet (BOUTINET, 1990 : 186).²⁶

À partir de l'analyse des textes de Jean-Pierre Boutinet, je propose la distinction suivante :

	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 ²⁷	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, <i>In modo praeterito</i> ²⁸	Centration sur l'action en cours, <i>In modo futuri exacti</i> ²⁹ .

Analyse du glissement sémantique entre projet pédagogique et pédagogie du projet

²⁶ « 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).

²⁷ Cf. *supra* dans le chapitre 1.2.2.2, le sous-chapitre « La tradition aristotélicienne », la distinction faite par Aristote et expliquée par Livet, entre praxis et poesis.

²⁸ Cf. *supra* le chapitre 1.3.3 consacré à Alfred Schütz.

²⁹ Cf. *supra* le chapitre 1.3.3 consacré à Alfred Schütz.

J.-P. Boutinet recense trois types de projets : 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).

Le projet éducatif vise l'insertion des participants et l'autonomie. Il possède 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-cultures, l'apprenant ne peut qu'être considéré comme un acteur social puisque la visée de ce type de projet est avant tout une visée sociale. Le projet éducatif est le projet de plusieurs acteurs, enseignant, apprenants et collaborateurs extérieurs.

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, quant à lui, n'implique pas seulement une classe, mais engage tout l'établissement dans un projet commun. En revanche, Boutinet ne distingue pas les différents niveaux présents dans les projets pédagogique et éducatif. Par conséquent, je m'appuie, pour la suite, sur les propositions de Régis Christin qui distingue plusieurs niveaux et plusieurs types de projets dans le domaine éducatif (CHRISTIN, 1997 : 24-26) :

	Typologie des projets	Projet interdisciplinaire	Projet extra pédagogique ou éducatif
Grand ↑ Petit	- sur une année. - sur un trimestre. - sur une unité (par exemple : une semaine).	- porte sur toutes les disciplines. - sur X disciplines. - sur deux disciplines.	- objectif social dominant (ex : insertion). - objectif sociolinguistique en contexte. - objectif linguistique et communicatif principal.
Ouvert ↑ Fermé	- sur l'environnement de l'école. - sur une ou plusieurs classes. - sur la classe elle-même.	Idem	Idem
Directeur ↑ Sous-projet	- pilote pour tout l'établissement. - partie FLE du projet d'établissement. - partie FLE du projet LE.	Idem	- l'objectif d'apprentissage linguistique est un sous-ensemble du projet d'établissement dans sa dimension extérieure (s'il y a lieu). - l'objectif d'apprentissage linguistique est un sous-ensemble identifié du projet d'établissement.

Ce tableau montre l'extrême souplesse du projet pédagogique car ce dernier peut prendre des formes diversifiées en fonction de l'environnement et du type de projet. Mais la typologie proposée par Christin prend en compte seulement l'aspect spatio-temporel du projet pédagogique et ne traite pas de l'ensemble des paramètres liés à la mise en place d'un projet comme les types d'acteurs porteurs de projet, les types de projets que ces types d'acteurs sont susceptibles de mettre en place comme Francis Tilman le propose. Selon lui, plusieurs types d'acteurs sociaux peuvent être porteurs de projets (TILMAN, 2004 : 29) :

- L'individu.
- Le groupe.
- L'établissement.
- L'organisation.
- La société.

Et d'une manière générale, il existe deux types de projets (TILMAN, 2004 : 32) :

1. Le projet descendant (l'initiative vient de l'autorité : l'initiative vient de la société, de l'organisation ou de l'établissement).
2. Le projet ascendant (l'initiative vient de la base : l'initiative vient de l'individu ou du groupe d'apprenants).

En contexte scolaire, nous trouvons essentiellement des projets de type descendant puisque l'initiative du projet revient aux enseignants. En revanche, en contexte d'enseignement des langues aux adultes, les projets peuvent être soit descendants soit ascendants. Le plus courant étant le premier type de projet, toutefois il n'est pas exclu que l'enseignant réponde à une formulation de projet provenant des apprenants eux-mêmes. Francis TILMAN (2004 : 55-57) distingue à l'intérieur de ces deux types de projets, des projets à orientations sociales (« projets-action ») et des projets à orientation formative (« projets-action de formation »). « Les projets centrés sur l'action sociale sont ceux qui visent en priorité un but de transformation du contexte social des acteurs » (2004 : 28), en revanche, « les projets centrés sur la formation correspondent à des actions menées avec des personnes dans un but de formation » (2004 : 26). Le projet-action (activité de transformation menée par des individus, des groupes, des institutions) et le projet-action de formation (l'utilisation du projet en vue de réaliser des apprentissages) que Francis Tilman distingue, ne forment, selon moi, qu'un seul et même type de projet dans un contexte d'enseignement/apprentissage des LCE.

La pédagogie du projet intègre dans son fonctionnement la dimension socio-culturelle de l'apprentissage des langues, en inscrivant les apprenants dans un véritable contexte social, plus large que celui de la classe. Dans le projet de classe, les savoirs linguistiques sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Ainsi, les apprenants deviennent de véritables acteurs sociaux. « L'inscription de l'apprenant dans un projet fait de lui l'acteur principal de son apprentissage. Il doit construire ses connaissances pour mener à bien l'objectif visé, c'est-à-dire résoudre un certain nombre de problèmes rencontrés au fur et à mesure de l'évolution du projet » (BRACKE, 2001). À ce titre, le projet pédagogique s'intègre parfaitement

dans la perspective actionnelle car il correspond à une série d'actions que l'apprenant doit mettre en œuvre pour agir socialement.

Ces actions répondent aux principes de l'école créée par Dewey : c'est en pratiquant des actes sociaux que l'on apprend. Son mot d'ordre « learning by doing » prend ici tout son sens. Les apports de la pédagogie de Dewey à la perspective actionnelle du Conseil de l'Europe sont nets : la dimension pratique et sociale qui confèrait à l'enseignement constitue un des fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

Le guide pour les utilisateurs (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002) propose une définition de la perspective actionnelle un peu différente de celle avancée dans le *Cadre commun de référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a). Les auteurs du guide mettent l'accent sur un paradoxe compris dans l'expression même d'un enseignement de type « actionnel » : la langue est considérée comme un moyen d'action sociale, un moyen d'agir avec d'autres. Or, selon moi, *agir avec d'autres* ne doit pas impliquer une perte de l'individualité. À ce titre, l'apprenant devient en effet un acteur social qui agit avec d'autres acteurs sociaux.

Selon les auteurs du *guide pour les utilisateurs* du CECRL :

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. Cela ne signifie pas toutefois que nous n'ayons intérêt que pour une activité visible. Parmi les passagers d'un train, celui qui est plongé dans un livre n'est pas moins actif que le couple en face qui poursuit une conversation animée. Même celui qui regarde par la fenêtre peut-être en train d'imaginer ce qu'il peut attendre d'un entretien vital et préparer non seulement sa défense mais aussi les réponses aux questions aux questions éventuelles. On admet également que la préparation des gens à l'utilisation active de la langue suppose la mise en œuvre d'un éventail de capacités –pas seulement intellectuelles mais aussi émotionnelles, et la volonté autant que l'exercice de compétences pratiques. Une vision complète de l'utilisation de la langue et de l'utilisateur doit trouver une place pour l'individu dans son intégrité, mais l'individu en situation sociale, comme "acteur social". Bien évidemment, l'usage de ce terme ne signifie pas que l'on réduise la richesse de la personnalité humaine à un rôle mais le sauve du danger corollaire d'un isolement individualiste, voire d'un repliement complet sur soi (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 15).

La perspective actionnelle correspond donc à une volonté d'agir en langue étrangère avec d'autres en société, ce qui implique alors à la fois une notion d'individualité

(« j'agis ») et de collectivité (« avec d'autres en société »). La pédagogie du projet correspond tout à fait à ces deux notions complémentaires et non antinomiques.

En didactique des langues-cultures, la pédagogie du projet consiste à mettre en place un objectif commun au groupe classe (enseignant inclus) à travers une pratique spécifique ou non de la langue. Selon BRACKE, « en didactique des langues, la pédagogie du projet consiste en un processus d'enseignement/apprentissage privilégiant la dimension pragmatique du langage et donc l'activité langagière des apprenants. Ainsi les différents contenus d'enseignement (grammaire, lexique) trouvent leur efficience dans la mise en œuvre de projets pédagogiques centrés autour d'un objectif principal, « la compétence de communication ». Cette définition de la pédagogie du projet ne saurait s'appliquer à un enseignement/apprentissage par et pour l'action.

Le projet constitue en soi un motif d'usage de la langue. Établir un projet de classe naît d'un besoin, d'un objectif *ou* plus simplement d'une envie. Il peut être adapté à tous les niveaux, à tous les publics, et à tous les objectifs de classe. Dans la pédagogie du projet, l'idée centrale est que l'élève apprend en agissant : les outils linguistiques sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs et sont interdépendants. Il y a avant tout action en vue de réalisation qui mobilise l'ensemble des capacités de l'élève dont les compétences linguistico-communicatives et actionnelles. La langue devient alors un moyen « d'entre-prendre » (CHRISTIN, 1997 : 24). Le projet pédagogique aboutit à une réalisation pratique dont l'utilité sociale n'est pas simulée. Le projet doit avoir une visée sociale, c'est-à-dire qu'il doit être rendu public (lors de publication ou d'exposition, par exemple). J'interprète ici volontairement les propos de Régis Christin car nous ne nous plaçons plus ici dans l'approche communicative mais dans la perspective actionnelle, dans une perspective actionnelle tout projet doit aboutir à une réalisation pratique dont l'utilité n'est pas simulée : par exemple, une enquête de terrain menée par des étudiants est un projet pédagogique s'il a une dimension socioculturelle et s'il aboutit à une réalisation pratique dont l'utilité sociale n'est pas seulement simulée (publication, manifestation, exposition, présentation...) et bien entendu s'il est également utile à l'étudiant dans une perspective d'acquisition dans la mise en œuvre de compétences élargies. Dans le cas contraire, il s'agit d'une activité de type communicative.

2.1.2.4 Les dérives du projet

Parmi les travaux disponibles sur la pédagogie du projet, peu expriment les dérives possibles de ce type de tâche. BORDALLO & GINESTET (1993 : 13) dénoncent trois dérives :

1. La dérive productive
2. La dérive technocratique
3. La dérive spontanéiste

Pour ces auteurs, le projet relève de trois pôles en interaction permanente : affectif, social et rationnel. Tout l'enjeu consiste à ne pas privilégier un pôle au détriment des autres. En revanche, pour Jean-Pierre Boutinet, l'analyse des dérives ne peut pas se faire sans la prise en compte de deux concepts, la reconnaissance d'une absence et l'affirmation d'une présence.

J.-P BOUTINET (1990 : 102-103) pense « qu'il ne peut y avoir de projet que si l'acteur se soucie d'entrelacer les deux fils conducteurs [...], le premier lié à la reconnaissance d'une absence, l'autre associé à l'affirmation d'une présence ». Les dérives propres au projet peuvent apparaître lorsque la gestion concomitante de ces deux fils est absente. Le tableau suivant résume les principales dérives dans la mise en place de projet :

	Négation de l'absence	Négation de la présence
Excès de centration sur l'acteur	Projet hypomaniaque	Projet dépressif
Excès de centration sur les buts	Projet totalitaire	Projet utopiste
Excès de centration sur les moyens	Projet procédural	Projet mimétique

Principales dérives des conduites à projet par J.-P BOUTINET (1992 : 104)

Il me semble intéressant pour la suite de détailler chaque dérive ainsi que Boutinet l'a proposé dans son article. Dans le cas d'une négation de l'absence, il y a trois types de dérives. *La dérive hypomaniaque* renvoie à l'acteur et à sa frénésie d'activisme, ce qu'il fait continuellement d'un projet à un autre. *La dérive technologique*

susceptible d'engendrer un projet totalitaire lorsque l'acteur, dans sa conduite de projet, n'accepte pas de tolérer un écart entre conception et réalisation. *La dérive procédurale* intervient quand les moyens en viennent à prendre le pas sur les fins en éliminant toute situation d'incertitude et de risque. Dans le cas d'une négation de la présence, il y a également trois types de dérives, *la dérive dépressive* qui accompagne toute désillusion engendrée par le projet. *La dérive utopique* voit le projet se couper, se partager ; son élaboration se sépare de sa réalisation ; ce qui est annoncé dans le projet devient un vœu pieux, une langue de bois dans la mesure où la réalisation apparaît d'une tout autre nature que ce qui avait été annoncé au préalable. *La dérive mimétique* intervient quand le projet devient copie conforme de ce qui peut exister à l'extérieur ; l'originalité de la situation et ses potentialités sont délaissées au profit d'un ailleurs importé dans la situation présente » (BOUTINET, 1992 : 104-105).

Toutes ces dérives correspondent à des situations concrètes vécues dans la réalisation d'un projet.

Le modèle ternaire présenté par Bordallo & Ginestet correspond aux trois excès de centration liés au projet que Boutinet propose comme je le synthétise dans le tableau suivant :

BOUTINET	BORDALLO & GINESTET
L'excès de centration sur l'acteur	La dérive spontanéiste
L'excès de centration sur les buts	La dérive technocratique
L'excès de centration sur les moyens	La dérive productive

En m'appuyant sur mes expériences, j'ajouterai à cette typologie des dérives énoncées par Boutinet et Bordallo & Ginestet, **la dérive « sur-interprétative »** et **la dérive « objectale »**³⁰ qui, à mon sens, sont présentes dans la mise en place de projets en situation d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères :

L'excès de centration sur les besoins des apprenants	La dérive sur interprétative
L'excès de centration sur le produit du projet	La dérive objectale

Ces deux types de dérives sont typiques des projets liés à l'éducation et j'ai pu le vérifier grâce à mes expériences de terrain. La *dérive sur-interprétative* qui consiste à « sur-interpréter » 1) les besoins des apprenants pour servir un projet, 2) les actes des acteurs en jeu. C'est le cas quand le projet en question est mis en place par l'enseignant davantage pour des raisons personnelles que pour des raisons pédagogiques. Quant à la *dérive objectale*, elle consiste à seulement se fixer sur le projet en tant qu'objet, en tant que fin en soi et non sur le processus. C'est l'erreur que j'ai commise lors de la mise en place d'un projet « théâtre » au lycée de Zabok (Croatie)³¹. Toute mon attention, ma planification était orientée vers le but à atteindre : la représentation publique de la pièce de théâtre créée par les apprenants, qui constituait l'objet même du projet. Je n'ai pas suffisamment pris conscience de l'importance du processus, des étapes qui allaient nous permettre de mener à bien le projet ce qui a plongé l'ensemble du groupe dans une profonde déception lorsque, pour des raisons matérielles, la représentation en question n'a pas eu lieu.

L'ensemble de ces dérives sont liées aux pièges dans lesquels il est possible de tomber lors de la formulation et de la mise en place du projet. Ces pièges ont été très bien décrits par Michel Godet dans son ouvrage sur le projet d'entreprise, *De l'anticipation à l'action* (1991 : 360) :

³⁰ "Objectal" est un terme emprunté au vocabulaire de la psychanalyse. Il désigne l'objet au sens où il est chargé de la subjectivité de celui qui le regarde.

³¹ Cf. *infra* le chapitre 3.4.4 « Analyse de projets dans une perspective actionnelle ».

Premier piège, confondre gymnastique collective et mobilisation stratégique. La gymnastique de la mobilisation collective ne suffit pas à assurer la flexibilité et la performance en toutes circonstances, cette gymnastique doit être conçue en fonction des efforts qui, demain par, seront nécessaires pour écarter les menaces et tirer parti des opportunités issues des évolutions de l'environnement. La culture stratégique ne se réduit pas à la culture physique.

Deuxième piège, l'absence de contenu véritable. Le projet servant de gadget aux dirigeants en mal de communication mais n'engageant pas réellement les forces vives de l'entreprise dans un processus de réflexion et de remise en cause collective. On prend ainsi le risque de démobiliser, pour longtemps, ceux qui ont répondu présent au premier appel. Un bon moyen d'éviter ce piège est parfois de faire un projet d'entreprise sans le dire et de mettre en place le processus sans faire miroiter à l'avance le résultat.

Troisième piège, considérer le projet d'entreprise comme une fin par et non comme un moyen. Le principal intérêt d'un projet d'entreprise est d'être l'occasion d'une réflexion structurée et d'échanges collectifs sur les forces et faiblesses de l'entreprise face aux menaces et opportunités de son environnement présent et futur. Pour le projet comme pour le plan d'entreprise, le processus compte plus que le résultat.

Transposons à présent ces trois pièges propres aux projets d'entreprise aux projets pédagogiques en classe de langue. Le premier type de piège montre la nécessité de favoriser la mise en place et l'utilisation de stratégies individuelles pour former des stratégies d'action collective pour la co-construction de savoirs. Le second type de piège, « faire du projet pour faire du projet », dans lequel il est fréquent de tomber, le terme même de projet légitimant certaines aspirations pédagogiques. Il s'agit alors de centrer le projet sur les étapes de son déroulement et non sur les objectifs, ce qui mène nombre d'enseignants dans le troisième piège : considérer le projet comme une fin. L'important c'est le processus, non la finalité. Mettre en place un projet c'est mobiliser des individualités pour former une collectivité qui connaîtra des échecs, comme des réussites.

2.2 Agir social et agir d'apprentissage dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues.

En m'appuyant sur l'évolution historique de la conception du rapport entre tâche d'apprentissage et action sociale, je me propose de dégager les formes d'agir dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Chaque méthodologie a développé en effet un type d'action en lien avec un objectif social de référence qui lui est propre. Je me suis appuyé en très grande partie sur les travaux de Christian Puren pour qui, à chaque méthodologie constituée correspond une perspective actionnelle.

2.2.1 Remarques préliminaires

Je vais tout d'abord redonner la définition de deux termes centraux, ceux de méthode et de méthodologie avant de poursuivre sur l'évolution historique de l'action en DLCE.

Méthode³²

Dans la littérature didactique actuelle, le mot "méthode" est utilisé couramment avec trois sens différents, celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que Livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo,...) : on parle ainsi de la « méthode » De vive voix ou Archipel), celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe du début du siècle ») enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives », le seul que l'on retiendra ici. Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique unique. [...] La cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle...) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées et/ou combinées entre elles. Dans la méthodologie directe du début du XX^e siècle, par exemple, sont systématiquement privilégiées toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) : les conceptions didactiques actuelles des formateurs cités plus haut reposent donc sur le noyau dur de cette méthodologie directe, qui s'est maintenu jusqu'à nos jours. Dans la

³² Entrée rédigée pour le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.-P. Cuq (dir.), ASDIFLE-CLE international, 2004, 304 p.

méthodologie audio-orale, on va chercher à ce que les apprenants, de manière intensive (méthode répétitive), reproduisent des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale) : appliquée au dialogue de base, ce noyau dur va générer l'exercice de dramatisation (dans lequel l'apprenant, en jouant le dialogue mémorisé) reproduit l'ensemble de ses modèles), appliqué à l'enseignement de la grammaire, il génère l'exercice structural. On voit que la méthodologie audiovisuelle française est fondamentalement éclectique puisque l'on retrouve ces deux noyaux durs dans l'unité didactique : le noyau dur de la méthodologie audio-orale dans la dramatisation des dialogues de base et les exercices structuraux, et le noyau dur de la méthodologie directe dans les activités de passage des dialogues au style indirect et au récit, de description des images, de conversation sur les personnages et les situations des dialogues.

Méthodologie³³

1. Utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la « didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques. 2. Utilisée à l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées. Si l'on adopte cette définition (destinée à faire un tri aussi nécessaire qu'empirique), on admettra que ne méritent historiquement en France l'appellation de « méthodologie » que la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire traduction » du XIXe siècle, la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 ; que la « méthode Gouin » des années 1880 n'a jamais été une méthodologie, que la

³³ Entrée rédigée pour le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.-P. Cuq [dir.], ASDIFLE-CLE international, 2004, 304 p.

« suggestopédie », le « silent way » et autres constructions méthodologiques récentes dites « non conventionnelles » n'ont de toute évidence pas les moyens d'atteindre ce statut ; enfin qu'il existe deux cas de figure exceptionnels, celui de la « méthodologie active » dans la didactique scolaire des années 1920-1960, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et éclectique, et celui de l'« approche communicative » des années 1970-1980, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et ouverte. Dans ce sens n° 2, par opposition au mot « méthode » qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la « méthodologie » peut être définie comme l'unité maximale correspondante. En tant que telle, elle est forcément très dépendante des différents acteurs qui la mettent en oeuvre dans leurs environnements concrets.

2.2.1.1 Définition de l'Objectif Social de Référence

Chaque méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues a développé un aspect particulier de l'action. Il s'agit alors de se demander quelle est la configuration de cette problématique complexe au cours de l'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues. La place accordée à l'action en classe est-elle un indicateur sur la place accordée au travail et aux modes d'échanges dans nos sociétés ?

Chaque méthodologie (de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle) a, à des degrés différents, à des périodes différentes et sous des aspects différents, développé un type d'action en lien avec l'objectif social de référence qui lui est propre. Je m'appuie pour cela sur les travaux de Christian Puren, pour qui, « à chaque méthodologie constituée correspond une perspective actionnelle » : (2002 : 2)

1) La cohérence externe de chaque méthodologie est construite à partir de sa perspective actionnelle au moyen de la mise en adéquation maximale (c'est-à-dire de la recherche de l'homologie) :

— des fins, à savoir les actions qu'on veut que les élèves soient capables de réaliser en langue étrangère dans la société à leur sortie du système scolaire, actions dont l'ensemble constitue ce que j'appelle « l'objectif social de référence » ;

— et des moyens, à savoir les actions qu'on fait réaliser aux élèves en classe dans le but de leur faire atteindre cet objectif.

2) La cohérence interne de chaque méthodologie est construite au

moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle.

L'objectif social de référence (OSR) représente l'ensemble des actions que les élèves doivent être capables d'effectuer après leur apprentissage. Chaque méthodologie constituée possède un OSR qui lui est propre.

2.2.2 Les méthodologies et leur objectif social de référence

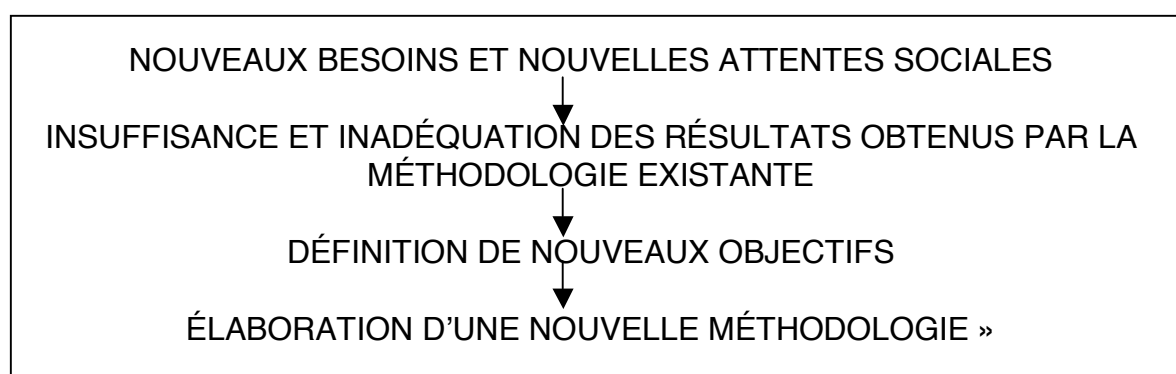
L'expression « perspective actionnelle » désigne chez Puren la relation entre l'action et la tâche de référence. Pour lui, « les différents cadres de référence qui se sont succédés dans l'histoire de la didactique des langues-cultures s'étant tous forcément définis chacun à leur époque en fonction d'une conception d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage de ces langues » (2002 : 56). L'étude de l'action et des types d'agir en jeu au sein de la construction méthodologique au fil de l'histoire de la didactique des langues-cultures va nous permettre poser les jalons d'une théorie de l'action en DLCE. Je vais pour cela m'appuyer en grande partie sur les travaux de Christian Puren qui affirme que « c'est la recherche constante de la relation la plus étroite possible entre l'action de référence et la tâche de référence qui explique le mécanisme historique des ruptures historiques entre une construction méthodologique et la suivante : une modification qualitative de l'objectif social de référence provoque en chaîne la modification de l'action de référence puis de la construction didactique, celle-ci apparaissant désormais comme inefficace parce qu'inadaptée » (PUREN, 2007 : 4). Pour comprendre les modifications de l'OSR dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, j'adopte également le point de vue de CROZIER & FRIEDBERG (1977 : 35) qui reviennent sur la notion même de changement :

Le changement n'est ni le déroulement majestueux de l'histoire dont il suffirait de connaître les lois ni la conception et la mise en œuvre d'un modèle plus « rationnel » d'organisation sociale. Il ne peut se comprendre que comme un processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, bref, une nouvelle praxis sociale, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes. C'est un processus d'apprentissage

collectif permettant d'instituer de nouveaux construits d'action collective qui créent et expriment à la fois une nouvelle structuration du ou des champs.

Cette vision du changement considéré comme « processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble », proposée par Michel Crozier & Erhard Friedberg, vient renforcer le schéma général de l'élaboration d'une nouvelle méthodologie proposé par PUREN (1988 : 98) :

« Le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie pourrait (en outre) se schématiser de cette manière :



Ce schéma montre l'adéquation existante entre l'évolution sociale et historique et la définition de nouveaux objectifs. C'est dans cette perspective que je vais à présent procéder à une analyse des différentes méthodologies qui se sont succédées dans l'histoire de la didactique des langues. Voici tout d'abord une vue d'ensemble des différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures classées par leurs approches (PUREN, 2004 : 9) :

	ORIENTATION OBJET ³⁴ (LE CONNAITRE)			ORIENTATION SUJET (L'AGIR)			
APPROCHE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4.1	4 LA COMMUNICATION	4.2	5 L'ACTION
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet	
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir	
HABILETES	CE	EO	combinaison ³⁵ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions variées CE, CO EE EO	articulations variées CE/CO/EE/EO	

Véritable vision d'ensemble de l'évolution historique des approches en didactique des langues étrangères en France, ce tableau nous permet de replacer les différentes approches, supports, activités et habiletés (ou compétences) en jeu en DLCE :

1. Dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence (le nom, l'article, l'adjectif, le verbe, la proposition,...).

2. Avec la méthodologie directe s'opère une première rupture fondamentale, puisque l'on passe de la forme au sens. Ce n'est plus la grammaire, mais le lexique qui sert à la fois d'entrée (l'unité de la leçon est donnée par un champ lexical, d'ailleurs repris dans son titre : « le corps humain », « les repas », « les voyages »,...); et la progression d'enseignement suit l'ordre des « centres d'intérêt » concentriques, qui partent de l'environnement le plus immédiat de l'élève et s'en éloignent de plus en plus jusqu'à aboutir aux mots abstraits : la salle de classe, la cour de récréation, la maison familiale, la ville, la campagne, les saisons, le commerce, la vie sociale, qualités et défauts,...

3. Avec la méthodologie active s'opère un recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues. La cohérence de chaque leçon et la progression d'une leçon à l'autre en deviennent d'autant plus complexes à construire que la conception contemporaine de la culture oblige à combiner dans sa didactique trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. C'est la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document unique servant de support pour un enseignement simultané de la langue (lexique et

³⁴ Voir PUREN (1998).

grammaire) et de la culture étrangère. C'est le dispositif dit « d'intégration didactique maximale ».

Deux remarques importantes sont à faire, à ce moment du parcours historique :

1) Lorsqu'une nouvelle « entrée principale » apparaît, les autres continuent à être prises simultanément en compte (comme « entrées de service », pour filer la métaphore). C'est ainsi que dans les manuels actifs, les textes littéraires sont choisis en fonction de leurs contenus culturels, mais aussi de leurs contenus lexicaux et grammaticaux.

2) Pendant un demi-siècle (1920-1960), l'enseignement scolaire des langues en France va en fait combiner l'entrée par le lexique et l'entrée par les documents, la première dominant en premier cycle (de la classe de 6^{ème} LV1 ou 4^{ème} LV2 à la classe de 3^{ème}), la seconde dans le second cycle (de la classe de 2^{nde} à la classe terminale). L'entrée par les documents s'est conservée jusqu'à nos jours comme modèle de l'évaluation au baccalauréat, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

4. Dans la méthodologie audiovisuelle et dans l'approche communicative, on assiste à un affaiblissement progressif de l'intégration didactique,³⁶ mais l'entrée principale reste fondamentalement la même, et c'est l'entrée par les documents (désormais un ou plusieurs dialogues fabriqués).

5. La « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe, ou l'entrée par les tâches.

Dans le Cadre européen commun de référence de 2001 s'amorce – en particulier dans son chapitre consacré à la « perspective actionnelle » – une seconde rupture fondamentale dans la conception de la cohérence didactique (après celle de la méthodologie directe des années 1900-1910), avec un passage à une « entrée par les tâches ». Le moteur du changement est l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe :

a) Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec des documents de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique.

b) Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec les différents Niveaux seuils), qui s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne

³⁶ Il y a intégration maximale lorsque tous les domaines d'enseignement/apprentissage (compréhensions et expressions écrites et orales, grammaire, lexique, phonétique et culture) sont travaillés à partir d'un support unique ; il y a intégration minimale lorsque plusieurs documents sont utilisés pour un seul domaine (par exemple plusieurs documents écrits pour un travail de compréhension écrite, ou pour un repérage de formes grammaticales, ou encore pour un relevé de champs sémantiques).

connaît pas, l'enjeu naturel est la communication, dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme dans le troisième modèle ci-dessous.

c) La perspective (co-)actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère (PUREN, 2004 : 16, commentaire du tableau).

Dans l'histoire de la didactique des langues-cultures étrangères, toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle : toutes se sont constituées en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et « il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social. En d'autres termes, on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves » (PUREN, 2006 : 39).

L'objectif de cette partie n'est pas de refaire un historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures, déjà bien traité par Christian Puren dans son ouvrage de référence sur le sujet (PUREN, 1988) mais de dégager dans chaque méthodologie constituée, la place et le rôle de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage. J'opte donc pour une étude de l'agir au sein des différentes approches méthodologiques en DLCE : de la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative.

2.2.2.1 La méthodologie traditionnelle

Agir apprentissage

La méthodologie traditionnelle (désormais siglée MT) possède une longue et riche histoire. Elle est en effet la première méthodologie constituée d'enseignement/apprentissage des langues modernes basée sur l'enseignement/apprentissage des langues anciennes (le grec et le latin). L'exercice de prédilection était la traduction. « Pour justifier la place énorme prise par cet enseignement formel de la grammaire et son exercice privilégié, la traduction, l'enseignement scolaire du latin va progressivement annexer un troisième objectif formatif, dit de "formation intellectuelle", et que M. Bréal définit ainsi en 1891 :

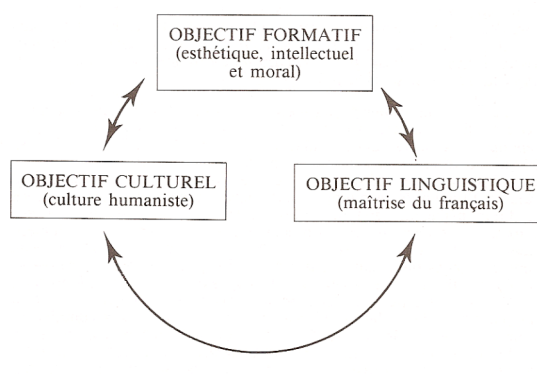
Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse (p. 560) (PUREN, 1988 : 29).

À l'époque, la valeur intellectuelle d'un individu se mesurait à sa capacité d'utilisation d'une certaine rhétorique et sa capacité de transposition et de connaissances des textes littéraires. L'accent était porté sur l'apprentissage de la grammaire dont la maîtrise était signe de connaissance profonde d'une langue. Par ailleurs, « dans les classes de grammaire, le procédé de **mémorisation/restitution** (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen-âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire » (PUREN, 1988 : 29).

Christian Puren schématise l'organisation idéale des études latines au XVIII^e et au XIX^e siècle de la façon suivante (PUREN : 1988 : 30) :

CLASSES	OBJECTIF PRIORITAIRE	ACTIVITÉ PRINCIPALE	EXERCICE PRIVILÉGIÉ
Grammaire (6 ^e -5 ^e -4 ^e)	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale (thème)
(3 ^e -2 ^e)	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latin	composition littéraire

Les objectifs de l'enseignement à l'époque ont été schématisés, toujours par Puren de la façon suivante (1988 : 32) :



Les trois objectifs sont interreliés, l'objectif formatif représentant l'objectif principal dans la cohérence de l'ensemble. Comme le rappellent CUQ & GRUCA (2003 : 234), il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. Afin de regrouper sous un maximum de points communs les différentes « versions » de la MT, je propose le tableau suivant :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE	
procédés	restitution/mémorisation/transposition
processus	formation de l'esprit
tâche de référence	traduction
type de grammaire	déductif/explicite
type de vocabulaire	lexical (par famille de mots par exemple) ou grammatical (listes d'adverbes de manière par exemple)
culture	humaniste
centration sur...	les connaissances
approche par...	la grammaire
support privilégié	textes littéraires
type de langue	normative
compétence prioritaire	EE/CE

Comme nous pouvons le voir, l'agir d'apprentissage dans la MT est, de manière générale, orienté vers une culture littéraire. L'apprentissage est fortement lié à l'acquisition de connaissances et c'est grâce à ces dernières que l'individu pourra, en toute légitimité, agir en société. Il s'agissait donc de former des esprits cultivés et de les faire agir de façon à mettre en valeur leur culture littéraire.

C'est pour cela que la lecture et la traduction dans la MT sont devenues à la fois les actions sociales de référence et les tâches d'enseignement/apprentissage de référence. Ce que l'on attend d'un élève en classe est qu'il soit capable de lire et de traduire des textes littéraires et ce que l'on attend d'un individu en langue étrangère, en société, est également qu'il sache lire et traduire et ainsi faire parler sa culture littéraire. L'OSR est donc en parfaite adéquation avec l'agir d'apprentissage.

Ch. PUREN dans son ouvrage *Histoire des méthodologies* (1988) propose l'appellation « cours traditionnels à objectif pratique » (CTOP) pour qualifier la montée de la demande sociale de connaissance pratique des langues vivantes étrangères qui a provoqué la multiplication d'ouvrages didactiques. Puren précise par ailleurs que « les CTOP s'adressent souvent indistinctement à un public très hétéroclite à l'image de celui de E. Sanderson, qui se veut :

À l'usage des Familles, des Maisons d'éducation, des instituteurs, des jeunes gens qui se destinent au Commerce, à l'industrie et aux Affaires, des Employés, des Écoles Pratiques de l'Agriculture et des Arts et Métiers, des Voyageurs de commerce, etc. (L'anglais sans professeur en 50 leçons, 1878) (PUREN, 1988 : 62).

« Chaque CTOP peut donc se classer à partir de trois critères différents : son type de méthode grammaire/traduction, le nombre, la nature, l'importance et la place des

ajouts techniques à objectif pratique et enfin le degré d'intégration didactique » (PUREN, 1988 : 75). Les CTOP décrits et analysés par PUREN me semblent correspondre à l'évolution de l'objectif social de référence (OSR) de l'époque.

2.2.2.2 La méthodologie directe

La méthodologie directe (MD) apparaît au début du 20^e siècle et s'inscrit dans un contexte socio-économique et culturel européen marqué par un fort accroissement des échanges économiques, culturels et touristiques. Le principe de base est en opposition systématique à la traduction, point de mire de la méthodologie traditionnelle. « Ce principe direct [...] ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite » (PUREN, 1988 : 95). L'émergence de la MD est due « à un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande sociale d'enseignement des LVE » (*Id.* : 97). Cette méthodologie est née avec les besoins de son époque. L'enseignement des langues n'est plus un instrument de culture littéraire « mais d'abord un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérent en ce début de XX^e siècle. » (*Ibid.*).

À la fin du XIX^e siècle, la psychologie élargit son champ d'étude à l'enfant et fournit à la MD une psychologie de l'apprentissage qui conçoit l'apprenant comme actif. En empruntant au psychologue allemand Franke la théorie de l'associationnisme, la MD rend l'apprenant pleinement actif dans son apprentissage.

Comme le rappelle PUREN (1988 : 100)

Toutes ces techniques et méthodes visent à favoriser dans l'enseignement scolaire cette activité personnelle de l'élève que toutes les disciplines scolaires sont depuis la réforme de 1890 déjà appelées à solliciter et à développer constamment. Les raisons de cette nouvelle orientation fondamentale de l'éducation sont à la fois :

- **idéologiques** : l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prépare le citoyen idéal de la république démocratique. Pour G. Dumesnil, « la pédagogie d'un pays libre doit faire plus que jamais appel à l'initiative » (article *Imagination* Cité par BUISSON F. 1887, p. 1323). »

Faire appel à l'initiative, à l'élan libre de l'apprenant, et former les apprenants à être capable d'agir par eux-mêmes placent la MD dans une perspective intéressante du point de vue de l'agir. Il s'agit de faire de l'apprenant un sujet agissant et pensant par lui-même. Les raisons idéologiques précédemment évoquées insistent sur le fait que la classe est le reflet de la société, et plus encore, de la nation.

- **économiques** : *cet élève pourra être plus tard l'agent économique exigé par un État moderne et puissant. [...]*
- **et militaires** : *l'idée de revanche contre l'Allemagne étant devenue à l'époque une véritable obsession collective (Ibid.).*

Pour toutes ces raisons, l'idée à l'époque était donc de mener les apprenants à l'action pour le bien de la collectivité, de l'État.

La perception que l'on a de l'apprentissage des LVE a changé dans la MD : pour acquérir une langue, il faut avoir quelqu'un à qui s'adresser, et d'être capable de se comprendre. L'action sur l'autre, l'action de l'autre sur soi, et l'interaction semblent au cœur des préoccupations méthodologiques de la MD. On trouve également l'idée que la langue doit être apprise dans l'agir : « Les chemins de fer sont le meilleur auxiliaire de l'étude des langues » (Michel Bréal en 1889 *cité par* PUREN, 1988 : 97). Je propose le tableau suivant pour résumer les principes méthodologiques de la MD :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE	
procédés	réflexion
processus	préparer un citoyen à agir par lui-même directement en langue cible
tâche de référence	description
type de grammaire	inductive
type de vocabulaire	quotidien
culture	quotidienne
centration sur...	les connaissances
approche par...	lexique
support privilégié	documents visuels et textes fabriqués
type de langue	normative
compétence prioritaire	CO/CE

La méthode active

Définition

La méthode active présente dans la MD repose sur une conception de l'apprenant « actif ». L'activité de l'apprenant doit être maintenue par diverses techniques. Tout d'abord par la méthode interrogative, l'apprenant est sans cesse sollicité. « Le dialogue professeur/élève devient donc la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe » (PUREN, 1988 : 137).

La méthode intuitive ensuite, en lien avec la théorie de l'associationnisme, fonctionne selon trois modes d'accès à la réalité, « soit montrée aux yeux, soit suggérée à l'esprit, soit évoquée en langue étrangère [...] ». À chacun de ses modes d'accès à la réalité étrangère correspondent trois types différents d'intuition : *l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition mentale* » (PUREN, 1988 : 140). Cette typologie de l'intuition n'est pas utilisée dans les instructions officielles comme l'explique PUREN (1988 : 140).

L'intuition directe

L'intuition directe permet à l'apprenant de relier directement le mot à l'objet représenté. Cela renvoie à une mise en action du lexique.

Le principe de distribution va lui aussi être emprunté à la nouvelle pédagogie du primaire et à ses principes de progression : ce sont les « centres d'intérêts » qui partent de la personne de l'élève, le hic et le nunc, en classe, et qui s'en éloignent progressivement d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société (« le commerce », « la vie sociale », ...) et finalement des idées (« qualités et défauts »...) (PUREN, 2004b : 3).

C'est à ce procédé de l'intuition directe que l'on peut rapprocher les séries de François Gouin.

Les séries de GOUIN

La MD hérite d'un mouvement de réforme initié, entre autres, par François Gouin et sa fameuse « méthode des séries ». Suite à deux expériences en particulier, son échec de l'apprentissage de l'allemand tout d'abord et l'observation de l'acquisition du langage par son neveu, Gouin établit une théorie selon laquelle une langue est une représentation ordonnée de faits et que son apprentissage est semblable à l'apprentissage de la langue maternelle. L'acquisition d'une langue doit être, pour Gouin, tournée vers le concret et se faire sous forme de séries, c'est-à-dire à partir d'un thème, d'une énumération d'actions s'enchaînant logiquement et chronologiquement, sous un même principe : après le dire, vient l'action. En voici un exemple (Cité par GERMAIN, 1993 : 119) :

SÉRIE DE LA POMPE

Thème 1 : La femme se rend à la pompe	
<i>« - La femme prend le seau par l'anse,</i>	<i>prendre</i>
<i>la femme traverse la cuisine,</i>	<i>traverser</i>
<i>la femme ouvre la porte,</i>	<i>ouvrir</i>
<i>la femme franchit le seuil,</i>	<i>franchir</i>
<i>la femme sort de la cuisine,</i>	<i>sortir</i>
<i>la femme se retourne,</i>	<i>se retourner</i>
<i>la femme ferme la porte.</i>	<i>fermer</i>
<i>- La femme quitte la cuisine,</i>	<i>quitter</i>
<i>la femme s'éloigne de la cuisine,</i>	<i>s'éloigner</i>
<i>la femme se dirige vers la pompe,</i>	<i>se diriger</i>
<i>la femme s'approche de la pompe,</i>	<i>s'approcher</i>
<i>la femme parvient à la pompe,</i>	<i>parvenir</i>
<i>la femme s'arrête à la pompe,</i>	<i>s'arrêter</i>
<i>la femme lève le seau,</i>	<i>lever</i>
<i>la femme allonge le bras,</i>	<i>allonger</i>
<i>la femme place de l'eau</i>	
<i>sous le tuyau de la pompe,</i>	<i>placer</i>
<i>la femme lâche l'anse du seau,</i>	<i>lâcher</i>
Thème 2 : La femme pompe de l'eau	
<i>- Elle étend le bras,</i>	<i>étendre</i>
<i>elle saisit le balancier,</i>	<i>saisir</i>
<i>elle abaisse le balancier,</i>	<i>abaisser</i>

Les séries présentées ci-dessus sont basées sur des actions concrètes, observables et descriptibles. Dans la MD, l'action est l'action physique (prendre, sortir, traverser), le monde sensible, non marqué par des actes physiques visibles (penser, réfléchir, rêver), ne peut y être abordé.

2.2.2.3 La méthodologie active

Christian Puren définit « la méthodologie active (MA) comme cette méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1^{er} décembre 1950, et d'usage général dans l'enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960 » (PUREN : 1988 : 212).

Cette méthodologie peut nous apprendre beaucoup sur la place de l'agir en DLCE au cours de l'histoire. « Il s'agit d'un point de vue technique, d'un compromis entre la MD et la MT » (PUREN, 1988 : 213). La MA reprend un certain nombre de composantes de la MD en les assouplissant ou en les renforçant comme c'est le cas pour la méthode active. Les règles « d'importance capitale » que doit suivre le professeur actif, énoncées par F. Closset³⁷ (*Cité par* PUREN, 1988 : 223) nous donnent des renseignements utiles sur la place de l'agir dans la MA :

1) Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective, en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail en classe –acteurs agissants et responsables- guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif.

2) Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensables au bon rendement de la classe.

Nous retrouvons ici les grandes lignes d'une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères : la notion d'activité individuelle et collective, la collaboration, l'apprenant comme acteur agissant et le libre élan de l'élève.

Les Cours Actifs à Orientation Pratique

Ch. PUREN (1988 : 244) propose la distinction entre différents types d'orientation pour les manuels issus de la méthodologie active :

- 1) Les CET : cours éclectiques/traditionnels
- 2) Les CAOC : cours actifs à orientation culturelle
- 3) Les CAOP : cours actifs à orientation pratique.

³⁷ CLOSSET F. (1950), *Didactique des langues vivantes*, Paris/Bruxelles : Didier, pp. 42-43.

Ce qui m'intéresse plus particulièrement c'est les CAOP, qui apparaissent, par bien des points, correspondre à une nouvelle approche de l'agir en classe de langue. Agir, ici, est synonyme de pragmatisme, la langue est utilisée à des fins pratiques. En 1947, P. Berger³⁸ (*Cité par Puren, 1988 : 249*) expose quelques principes de ces CAOP :

Aujourd'hui, les buts des langues vivantes ne sauraient plus prêter matière à longue discussion : tout le monde admet que cette discipline, à la fois enseignement de culture et enseignement utilitaire, vise une double fin : former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie en utilisant les connaissances acquises au collège [...].

Il s'agissait alors de former des esprits cultivés et les préparer à être actif dans la vie sociale. Le tableau suivant résume les principes méthodologiques d'une telle approche :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE	
procédés	Rendre actif
processus	former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie
tâche de référence	expliquer : repérer, raconter, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer
type de grammaire	inductive
type de vocabulaire	quotidien
culture	quotidienne
centration sur...	l'activité de l'apprenant
approche par...	la culture
support privilégié	les documents textuels authentiques
type de langue	usuel
compétence prioritaire	CE/EO

³⁸ BERGER P. (1947). *Méthode de langue vivante. Simples suggestions*, « Pédagogie », mars, pp. 138-141.

2.2.2.4 La méthodologie audio-orale

L'apparition de la méthodologie audio-orale (MAO) répond à une demande sociale propre à cette période ; apprendre une langue doit :

- 1) être rapide
- 2) permettre de communiquer à l'oral

Pour comprendre les implications de l'agir social dans la MAO, à l'instar de Christian Puren, il nous faut nous pencher sur la réflexion développée en management. Le premier modèle qu'il propose (PUREN, 2007a : 7) est celui de l'entreprise tayloriste et des « machines à enseigner ».

La MAO s'est développée aux USA sur une période allant des années 40 aux années 70 environ à partir d'une expérience didactique menée par l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues. La méthodologie audio-orale a bénéficié des apports de deux domaines, l'un linguistique avec le structuralisme, l'autre psychologique avec le béhaviorisme, et elle a intégré des techniques nouvelles : le magnétophone puis le laboratoire de langue. Avec cette « méthode de l'armée », apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, d'automatismes au moyen de mémorisation et de répétition sur le modèle skinnerien : stimulus-réaction-renforcement. Les règles sont induites à partir des cas d'application et l'usage implique, des automatismes linguistiques. La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatisme, les leçons de la MAO sont centrées sur des dialogues enregistrés sur des bandes sonores, chaque réplique est construite sur une structure de base qui sert de modèle à l'apprenant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution, de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur. L'agir d'apprentissage se concentre donc sous la forme d'un agir dirigé, automatisé, sous la forme d'actes consentis, et non orienté vers autrui. La langue est considérée comme un comportement humain, et apprendre une langue répond à un conditionnement : l'action de l'apprenant est donc vue comme une réaction réflexe, en réponse à un stimulus (action de l'enseignant). Ici, agir, c'est agir dans une non-intentionnalité dirigée par l'enseignant, aucune place

n'est laissée à l'agir intentionnel puisque l'apprenant répond par réactions réflexes à l'intention de l'enseignant. La création d'habitudes (mémoriser, imiter et reproduire) qui produisent des réflexes qui apparaissent comme la forme d'action privilégiée. Tout se passe ici comme si ces éléments d'actions soudés les uns aux autres s'entraînaient automatiquement à partir d'un déclenchement initial unique.

Je propose le tableau suivant pour résumer les grands principes de cette méthodologie :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE AUDIO-ORALE	
procédés	imitation, reproduction/mémorisation
processus	communication immédiate/automatisme
tâche de référence	exercices de répétition
type de grammaire	inductive
type de vocabulaire	communication quotidienne/vocabulaire de base
culture	quotidienne
centration sur...	le matériel
approche par...	la communication
support privilégié	documents sonores fabriqués
type de langue	quotidienne
compétence prioritaire	CO/prononciation

2.2.2.5 Les méthodologies audiovisuelle et structuro-globale audiovisuelle

La méthodologie audiovisuelle est définie par Ch. Puren comme « cette méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970, et dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son » (1988 : 284).

La méthodologie audiovisuelle s'élabore en France à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution technologique ». « L'effet de ce que l'on peut appeler « l'idéologie technologique » (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvé très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration didactique maximale autour d'un support unique (le « dialogue de base ») dont la présentation faisait appel aux techniques de reproduction coordonnée de l'image et du son » (PUREN, 2007a : 4).

Dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), la langue vivante est considérée comme « un moyen d'expression et de communication socialisé »

(RIVENC, 1974 : 22). L'apprentissage de la langue est individualisé. Pour Paul RIVENC :

Nous entendons par individualisée [...] toute méthode qui tend à privilégier le plus possible un ou plusieurs des traits fondamentaux ci-après :

1. *Apprentissage réel et actif : c'est-à-dire délibérément **orienté vers la conquête progressive d'un nouveau savoir-faire, d'un comportement linguistique nouveau fondé sur l'utilisation par l'individu au sein du groupe des ressources de la parole étrangère.***

2. *Fixation par chaque apprenant des objectifs prioritaires de son action d'apprentissage **en collaboration avec les animateurs** de son programme, en tenant compte de son niveau de départ, de ses possibilités, de ses goûts, et de sa conception personnelle des échanges linguistiques.*

3. *La fixation de ces objectifs personnalisés suppose une évaluation lucide des possibilités réelles du sujet, un autocontrôle permanent des acquisitions, et une réévaluation continue des objectifs à atteindre en fonction des résultats réellement obtenus.*

4. *L'apprentissage se fera tantôt seul, chez soi ou au centre de langues, et tantôt en groupe. Cette nouvelle méthodologie de l'apprentissage partiellement autonome suppose **une alternance entre travail individuel et travail collectif.** La recherche devra tendre non pas à développer le travail individuel au détriment du travail collectif, mais à rendre l'un et l'autre toujours plus efficace, toujours mieux adapté aux conditions réelles de l'apprentissage, toujours plus souple, de façon à exploiter au maximum les aptitudes individuelles, la prise en charge par lui-même de l'apprenant chaque fois que cela se révélera possible, à l'intérieur de **groupes de communication** qui ne devront jamais rester figés dans les limites d'un groupe " homogène", toujours identique à lui-même. Cette méthodologie nouvelle devra enfin mieux définir le rôle et les fonctions des "**animateurs**", **se substituant totalement aux actuels « enseignants ».***

5. *Apprenants adultes et animateurs se placent les uns et les autres sur un plan d'égalité dans leur rapport, **fondés sur la solidarité, l'échange constant des connaissances, des informations et des services, la prise de conscience en commun des responsabilités mutuelles,** des difficultés à surmonter, et des solutions à inventer à partir de données de base de la situation d'apprentissage* (RIVENC, 1974 : 23) (Je souligne).

Les traits fondamentaux de la méthodologie SGAV montrent que l'adéquation entre agir d'usage et agir d'apprentissage est matérialisée en classe par l'apparition des travaux de groupe (en tant que groupe de communication), par le changement de statut de l'enseignant qui devient un « animateur » qui collabore avec les apprenants dans un souci d'équité, de solidarité par un « échange constant des connaissances, des informations et des services » (*Ibid.*). On voit apparaître les prémices d'un contrat d'action établi entre l'enseignant et les apprenants dans la prise de conscience en commun des responsabilités mutuelles.

Je résume les principes de cette méthodologie dans le tableau suivant :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE LA MÉTHODOLOGIE SGAV	
procédés	reproduire/s'exprimer
processus	former des apprenants capables de communiquer en LE
tâche de référence	exercices structuraux
type de grammaire	inductive
type de vocabulaire	quotidien
culture	quotidienne
centration sur...	le matériel
approche par...	la communication
support privilégié	documents audiovisuels fabriqués
type de langue	quotidienne/normative
compétence prioritaire	CO/EO

2.2.2.6 L'approche communicative

L'approche communicative (AC) est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence. Tout d'abord, l'élargissement de l'Europe a été déterminant. En 1972, le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'experts pour promouvoir la mobilité des populations, favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et inciter les adultes à apprendre les langues étrangères.

L'approche dite « communicative » s'est élaborée [...], à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication ». La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit « tout communicatifs », dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre (PUREN, 2007a : 4).

L'agir d'apprentissage dans l'AC est centré principalement sur deux éléments : la communication entre pairs et la dimension sociale du langage.

Ainsi, l'AC, dans sa volonté de restituer au langage sa dimension sociale a massivement emprunté à la pragmatique. L'acte de parole est une action par le langage. Les rôles de l'apprenants se sont diversifiés. L'apprenant est impliqué dans plusieurs dimensions : affective, sociale et cognitive. Les interactions sont fondamentales puisque « le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe, à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interactions que le

professeur aura à organiser, gérer, faire évoluer » (VIGNER, 1995 : 128). L'unité de base est la tâche communicative, avec comme le jeu de rôle et la simulation globale qui apparaissent comme un agir simulé en vue d'un agir authentique. Dans l'AC, l'agir de référence est l'acte de parole, qui représente un agir individuel d'un individu sur un autre par le biais de la langue. L'objectif est que les apprenants réutilisent des actes de parole introduits dans l'unité didactique en échangeant des informations. Je propose le tableau suivant afin de résumer les principes de cette approche :

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE	
procédés	s'informer, informer
processus	ouverture à l'interculturalité et à l'interaction
tâche de référence	simulations et jeux de rôle
type de grammaire	inductive
type de vocabulaire	lié aux actes de parole
culture	interculturel, culture quotidienne, vision anthropologique
centration sur...	l'apprenant
approche par...	la communication
support privilégié	documents authentiques
type de langue	usuelle
compétence prioritaire	aucune

L'approche communicative s'est progressivement modifiée au cours des années. Par ailleurs, les manuels FLE se réclamant de l'approche communicative tendent de plus en plus vers une communication orientée action. Dans l'AC, les apprenants font comme s'ils étaient des étrangers qui devaient communiquer avec d'autres étrangers dans des voyages touristiques par exemple. La situation sociale d'usage de référence est donc constituée de situations de rencontres initiales et ponctuelles.

En guise de résumé, voici le tableau de l'évolution historique des configurations didactiques, qui représentent l'ensemble cohérent historiquement attesté regroupant des compétences sociales de référence, des actions sociales de référence, des tâches scolaires de référence pour chaque constructions didactiques, proposé par Christian PUREN (2006b : en annexe de l'article) :

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds communs d'humanité » (Emile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme direct)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langues-cultures, comme « l'explication de texte » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec agir sur</i>	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	- propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990- ?) - compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activité de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

Avec la dernière configuration (en grisé ici), « émerge la prise en compte d'un nouvel OSR lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays

étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, et dans les Universités où des étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue de l'enseignant étranger ou dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer et informer (OSR langagier de l'AC), mais de travailler en continu avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère » (PUREN, 2006b : 38).

Étudier l'évolution historique des différentes méthodologies d'enseignement/-apprentissage des langues sous l'angle de l'agir a permis de dégager une certaine constante, il y a toujours eu une forme d'action propre à chacune, et surtout propre à l'OSR de leur époque.

Chaque méthodologie peut également correspondre aux cinq instances³⁹ psychiques de l'action définies par MURY & ORIOL (1964 : 122) :

a) L'habitude en tant que « manière d'être relativement stable de l'être vivant, acquise par répétition, diminuant l'effort d'adaptation et d'exécution et disposant l'individu à se comporter ou à réagir de façon déterminée en des circonstances données. » (méthodologie traditionnelle)

b) L'instinct en tant que « qu'habitude acquise ».

c) La mémoire⁴⁰ en tant que « mémoire-habitude (exemple connu : la récitation d'un texte par cœur), schème moteur complexe directement inséré dans le présent (MT). Et également en tant que « mémoire-souvenir » qui comporte la prise explicite de conscience du passé comme tel (par exemple : évocation des diverses phases de l'apprentissage antérieur du texte).

d) L'intelligence qui « implique une forme très élevée de l'attention et de la prise de conscience. » (approche communicative)

e) La volonté. « L'acte volontaire est déclenché de façon consciente et réfléchie (passage de la décision à l'exécution) qui suppose, la plupart du temps, un effort. » (perspective actionnelle du CECRL).

³⁹ « Le sens premier d' " instance " est " sollicitation pressante ", et par extension " ce qui est sollicité ". De là son utilisation en psychologie comme synonyme de " force " ou " mécanisme en jeu " : on y parlera ainsi de " l'instance de l'inconscient " à l'œuvre dans la construction de la personnalité, ou de l' " instance rationnelle " à laquelle le sujet peut faire appel » (PUREN, 2005b : 24).

⁴⁰ MURY & ORIOL font référence ici à la distinction faite par Bergson entre mémoire-habitude et mémoire-souvenir dans le chapitre consacré à la mémoire dans le tome sur « La connaissance ».

Ces instances psychiques décrites ici ne permettent pas de rendre compte du fonctionnement de toutes les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Christian PUREN (2005b : 24) propose sept grandes instances auxquelles les enseignants de langues ont fait appel :

Raison, lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant. Dans un premier temps pour qu'il appréhende intellectuellement (qu'il « conceptualise ») l'objet langue, que ce soit par exemple la prononciation d'un phonème (explication du mode d'articulation), la construction d'un mot (explication étymologique), les relations formelles (paradigme verbal ou grammatical) ou sémantiques (regroupement de formes dans un même champ sémantique, notionnel ou fonctionnel), ou encore le fonctionnement d'une structure grammaticale. Dans un second temps pour qu'il s'appuie sur cette compréhension pour une production linguistique raisonnée, dans des exercices dits d'« application ». C'est à cette instance rationnelle que correspond ce que certains appellent la « dimension cognitive » de la classe de langue.

Imitation, comme dans la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots ou de structures présentes dans la question correspondante, la récitation d'un dialogue, la reproduction du modèle dans un exercice structural, ou encore la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

Mémorisation, dans le sens limité de « processus de mémorisation volontaire », c'est-à-dire d'apprentissage « par cœur », comme lorsque l'apprenant se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, ou encore à jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques.⁴¹

Émotion, comme lorsque l'enseignant sollicite « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel »⁴². C'est à cette instance que correspond ce que certains appellent la « dimension affective » de la classe de langue, privilégiée par la plupart des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Réaction, comme lorsque l'enseignant vise la mise en place immédiate de réflexes ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique. Dans les exercices structuraux, cette instance est combinée avec celle de l'imitation, la reproduction intensive de modèles constituant, avec l'application de règles, le second grand type d'exercices grammaticaux.

Action, instance mobilisée principalement sous forme de tâches scolaires dans les méthodologies directe et active des années 1900-1960 (description et manipulation d'objets, gestes et déplacements en classe, description d'images, « explication » de textes), sous forme de communication simulée dans la dite « approche communicative » (échanges d'informations et « action sur l'autre » au moyen des actes de parole), enfin, dans la mise en œuvre future de la « perspective actionnelle » du Cadre européen commun de référence de 2001, centrée sur l'« action sociale », sous des formes telles que la « pédagogie du projet » ou l'utilisation de la langue comme outil d'apprentissage d'autres matières (classes dites « européennes » ou « bilingues »).

⁴¹ Ce sens de « mémorisation » en didactique des langues est à distinguer de celui que lui donnent les psychologues – plus large et orienté produit – d'inscription mentale permettant tout type de nouvel accès aux formes linguistiques concernées pour tout type de nouvelle mobilisation, que ce soit dans le contexte d'une récitation ou d'une expression personnelle (dans ce dernier cas, on parle en didactique d'« appropriation », ou d'« assimilation »).

⁴² Pour reprendre les mots clés que me semblaient partager les « approches différentes » présentées dans le numéro spécial « Recherches et Applications » de janvier 1999 du *Français dans le monde*, coordonné par Jean-Marc Caré.

Imprégnation, dans le modèle empirique dit du « bain linguistique » ou d' « immersion », dans lequel l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'apprenant à la langue. C'est cette instance que défend M. de Montaigne dans la citation supra, contre celle de la « raison ».

Toujours d'après Christian Puren « toutes les méthodologies constituées ont certes par le passé dosé, combiné et articulé différentes instances chacune à leur manière, mais ces opérations ont toujours été réalisées avec au moins trois constantes négatives :

Remarque 1

1) *Toutes ces méthodologies ont commencé par une opération première d'exclusion : elles se sont constituées d'abord contre la précédente, en en prenant sur certains points le contre-pied systématique : on est ainsi passé d'un recours intensif à la raison (exercices de conceptualisation et d'application grammaticales) dans la méthodologie active des années 1920-1960 à son exclusion dans la méthodologie audiovisuelle première génération (années 1960) au profit d'un recours intensif aux exercices structuraux d'imitation-réaction.*

2) *Ces opérations ont aussi abouti à un jeu d'instances simplifié par rapport à la complexité des stratégies des apprenants et enseignants et de leur environnement parce qu'elles ont été réalisées sous forte influence extérieure, que ce soit celle d'une orientation pédagogique de l'époque (la mémorisation dans la méthodologie traditionnelle ou l'action dans la méthodologie directe, par ex.), d'une théorie « scientifique » en vigueur (cf. le poids du béhaviorisme dans le statut attribué à l'imitation et à la réaction dans les exercices structuraux des années 1960) ou encore d'une idéologie dominante (ainsi l'interaction verbale dans l'approche communicative, qui correspond à la « révolution de l'information et de la communication » célébrée à l'époque).*

3) *Ces opérations ont toujours été réalisées une fois pour toutes : elles étaient, comme on dirait maintenant, « encapsulées » sous forme d'un montage et d'un réglage uniques et définitifs à l'intérieur de chaque méthodologie, que l'on peut qualifier précisément pour cela de « constituée ».*

Remarque 2

Le système scolaire d'enseignement/apprentissage des langues n'est qu'une partie d'un système global qui inclut la société toute entière, et dont il ne peut être séparé entièrement au moment de l'analyse des « performances » des apprenants. Si je reprends les différentes instances présentées dans le tableau supra :

– *Le faible recours à l'instance affective (« émotion ») peut effectivement être mis principalement sur le compte d'une certaine tradition scolaire française en collège et plus encore en lycée.*

– *La limitation à des tâches purement scolaires de l'instance actionnelle (« action ») est de plus en plus forte au fur et à mesure que s'impose la préparation des épreuves du baccalauréat, et elle peut donc être mise principalement sur le compte de l'institution. Celle-ci vient par ailleurs – autre preuve récente d'inconséquence – de supprimer les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en classe terminale, alors qu'ils correspondaient à des mini-projets transdisciplinaires dans lesquels les langues étrangères peuvent fonctionner comme d'authentiques instruments d'action (pour la recherche documentaire, en particulier).*

– *La présence très discrète des langues étrangères dans l'espace public français (où tous les films sont systématiquement doublés, par exemple, comme toutes les interviews radiophoniques ou télévisées) affaiblit l'instance « imprégnation », contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays européens (comme les pays nordiques) : cette faiblesse est à mettre sur le compte – au-delà des médias qui ne font que répondre à la demande du public – de la société toute entière (PUREN, 2005b : 27).*

Je propose, en guise de synthèse de l'ensemble de l'historique que j'ai retracé, un tableau mettant en relation agir d'usage et agir d'apprentissage au sein des méthodologies d'enseignement/apprentissage ainsi que les instances psychiques de l'action mobilisées dans chacune d'elles :

<i>méthodologie</i>	<i>méthodologie traditionnelle</i>	<i>méthodologie directe</i>	<i>méthodologie active</i>	<i>méthodologie audio orale</i>	<i>méthodologie SGAV</i>	<i>approche communicative</i>	<i>approche actionnelle</i>
agir d'usage	Former des esprits cultivés	Préparer un citoyen à agir par lui-même directement en langue cible	Former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie	Former des personnes capables de communiquer immédiatement, de manière automatique	Former des personnes capables de communiquer en LE	Ouvrir les esprits à l'interculturalité et à l'interaction entre individus	Ouvrir les esprits à la co-culturalité et former des acteurs sociaux à la construction d'action collective à dimension collective
agir d'apprentissage	Action de formation	Action individuelle		Formation/communication	Communication	Interaction	Co-action
instances psychiques de l'action mobilisées privilégiées (d'après Mury & Oriol : Puren)	L'habitude mémorisation	« Mémoire habitude »		Réaction Imitation	Réaction Imitation	L'intelligence Raison	La volonté Action
	« Mémoire habitude » et « mémoire souvenir »						

J'émetts l'hypothèse de la présence d'une perspective actionnelle, d'un lien entre ce que l'on attend d'une personne en société et de ce qu'on lui demande de faire en classe, dans l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue de spécialité. En considérant la « spécialité » comme un domaine particulier d'action sociale auquel on préparerait directement les apprenants me paraît une piste importante à explorer, on peut envisager l'évolution historique des configurations didactiques en « français de spécialité » sous l'angle de l'apparition d'une perspective actionnelle correspondant à chaque mouvement méthodologique.

2.3 Évolution historique de l'agir dans les configurations didactiques en «français de spécialité »⁴³

Il s'agit ici de valider l'hypothèse qu'à chaque période de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité, correspond un type d'action sociale et des compétences sociales de référence.

Généralités

L'histoire du « français de spécialité » (au sens générique du terme) est marquée par de nombreux changements de dénomination : « français fonctionnel », « français de spécialité », « français instrumental », « français scientifique et technique », « français sur objectifs spécifiques ». Ces dénominations sont données comme équivalents approximatifs. Gisèle Holtzer dans un article sur le français fonctionnel paru dans *Le Français dans le Monde* de janvier 2004 explique que « ces différentes appellations mobilisent des critères de définitions hétérogènes : domaine du savoir (pour le français scientifique et technique), du code linguistique (le français de spécialité est vu comme une partie de l'objet-langue), de la conception de la langue (langue-outil dans le français instrumental) » (LFLDM, 2004 : 12). Nous allons voir

⁴³ J'utilise ici les termes « français de spécialité » en tant que concept générique pour désigner l'enseignement/apprentissage du français pour des publics de spécialité.

qu'elles mobilisent également chacune une perspective actionnelle relative à l'OSR d'une période donnée.

Contexte politique et linguistique

Le français de spécialité est un secteur fortement influencé par les contextes social, politique et économique de la France. Il semble en effet en adéquation avec l'évolution économique et politique d'une communauté linguistique en répondant parfaitement aux besoins et aux demandes.

La demande sociale, politique et économique d'un pays intervient dans la réponse des institutions en matière de didactique des langues étrangères et de mise en place de programmes d'apprentissage des langues étrangères. Les langues de spécialité ont été une réponse donnée face aux questions soulevées par la mobilité professionnelle internationale qui a commencé à se mettre réellement en place dans les années 70. Concernant l'Europe, LEHMANN (1993 : 61-64) évoque à juste titre deux bouleversements majeurs auxquels les didacticiens ont dû répondre :

- la construction européenne ;
- l'ouverture à l'Est.

Ces deux bouleversements ont fortement influencé l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.

2.3.1 Le français scientifique et technique (années 60)

Cette appellation est l'une des plus anciennes, elle se réfère à la fois à des variétés de langues et de publics auxquels on veut les enseigner. Elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière (LEHMANN, 1993 : 41). À partir des années 60, on assiste à la naissance d'un nouvel enseignement du français à un public spécifique sous l'appellation « français scientifique et technique ». Au plan méthodologique, la montée en force du Français Fondamental a fortement influencé l'enseignement du « français de spécialité » par une approche par le lexique. L'apparition des

vocabulaires techniques et scientifiques reflète les compétences sociales de référence liées à cette méthodologie.

2.3.2 Les vocabulaires techniques

La question de la répartition entre le lexique général et les vocabulaires scientifiques et techniques a des fondements historiques forts :

L'Académie française, en effet, a rejeté de son dictionnaire les termes des Arts et des sciences dont Thomas Corneille a fait la matière d'un dictionnaire spécial (1694). Cette décision reflétait l'idéologie dominante dans la société monarchique ; il y avait d'une part le langage de la cour et des écrivains bien en cour, la "plus saine partie des auteurs de ce temps" selon Vaugelas, d'autre part le langage des métiers et des sciences qui ne relevait pas de la culture de "l'honnête homme". Cette conception du lexique, déjà contestée par Furetière à la fin XVII^e siècle : "la langue d'un peuple, écrit Diderot dans l'article Encyclopédie, donne son vocabulaire et le vocabulaire est une table assez fidèle de toutes les connaissances de ce peuple ; sur la seule comparaison du vocabulaire d'une nation en différents temps, on se formerait une idée de ses progrès. Chaque science a son nom ; chaque notion dans la science a le sien ; tout ce qui est dans la Nature est désigné ainsi que tout ce qu'on a inventé dans les arts et les phénomènes et les manœuvres et les instruments". (Cité dans Quemada, Les dictionnaires du français moderne, p. 171). Depuis s'est instaurée une tradition lexicographique qui oscille entre l'inclusion des termes scientifiques et techniques et leur exclusion à des degrés divers, selon que le dictionnaire général qui tend à une description globale du lexique relève du modèle encyclopédique ou du modèle "dictionnaire de langue" pendant que les dictionnaires propres à chaque activité scientifique et technique ont proliféré (GUILBERT, 1973 : 5).

Louis Guilbert évoque plusieurs critères permettant d'établir des liens entre les mots du lexique général et ceux du lexique scientifique ou technique.

Le premier critère est basé sur l'opposition entre unicité et pluralité du lexique. Il part d'une répartition qui consisterait à voir le lexique général comme unique et le lexique technique, pluriel. Or cette distinction ne semble pas valide. Dans le lexique général, les niveaux de langue assurent la pluralité ; dans le lexique technique, il existe autant de vocabulaires particuliers qu'il n'y a de domaines de connaissances scientifiques et techniques.

Pour *le deuxième critère*, Guilbert part de la question suivante : « la spécificité du terme scientifique et technique ne doit-elle pas être recherchée plutôt dans un mode

de désignation spécifique ? « L'utilisation de signes propres au vocabulaire technique apparaît comme univoque ou dépourvue de connotation sociale ou psychologique. Mais « il suffit que le locuteur cesse d'être le spécialiste dans une situation de communication propre à son activité et que du même coup la valeur de la référence change, pour que la forme signifiante n'appartienne plus à un vocabulaire spécifique et inversement, pour qu'une forme du lexique général soit englobée dans un vocabulaire particulier » (*Id.* : 6).

Le troisième critère correspond à l'aspect statistique de l'utilisation du lexique. « L'opposition entre termes généraux et termes scientifico-techniques peut être envisagée sous l'aspect statistique. L'analyse statistique du lexique fait apparaître un noyau de termes de haute fréquence et des zones concentriques de termes de fréquence décroissante jusqu'au seuil de fréquence minimale où peuvent se situer les termes, les plus fréquents appartiennent au vocabulaire général parce qu'ils sont les outils lexicaux nécessaires à tous types de communication : les termes scientifiques et techniques sont ignorés de la masse parce qu'ils sont employés dans des situations de communication où n'interviennent que les spécialistes » (*Id.* : 7).

Le quatrième critère est celui de stabilité. Guilbert parle d'une stabilité relative du lexique général qui s'oppose au mouvement accéléré propre aux vocabulaires techniques.

Le cinquième critère présent dans les lexiques techniques est celui de la perméabilité aux emprunts aux langues étrangères.

Le sixième et dernier critère est celui de la description exhaustive du lexique. Le lexique général est naturellement exposé à la multiplication infinie et incontrôlable de la polysémie ; c'est un aspect de la créativité inhérente au langage. Dans le vocabulaire scientifique et technique, il existe à un moment donné une somme de savoirs dans chaque branche, et par conséquent une somme finie et exhaustive de dénominations (*Id.* : 8).

Les critères énoncés par Louis Guilbert expliquent la manière dont on concevait l'adéquation entre agir d'usage et agir d'apprentissage. Les vocabulaires techniques expliquent l'entrée par le lexique et correspondent à ce que l'on attendait de l'apprenant dans son milieu professionnel. La communication en milieu professionnel

est considérée comme une communication liée à une somme de connaissances et de dénomination finie et exhaustive où n'interviennent que des spécialistes.

Le VGOS (Vocabulaire Technique à Orientation Scientifique) est défini dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (GALISSON & COSTE, 1976 : 589) de la manière suivante : « vocabulaire limité, sélectionné en vue d'applications pédagogiques précises : permettre aux étudiants chercheurs et techniciens étrangers l'accès à l'information et aux études scientifiques en langue française ».

Le VGOS a été établi en 1971 à partir d'enquêtes entreprises par le CREDIF sur l'initiative de Gouguenheim et Rivenc et dirigées par Phal. Ces enquêtes ont donné lieu à un corpus de textes écrits, à savoir vingt-quatre ouvrages portant sur les sciences exactes réparties selon les trois domaines traditionnels : sciences de la nature, sciences physico-chimique et mathématiques. D'un point de vue historique, les vocabulaires spécifiques peuvent apparaître comme une réponse apportée au problème d'une orientation de l'agir d'apprentissage vers une utilisation sociale et professionnelle de la langue.

2.3.3 Le français fonctionnel (années 70)

Le français fonctionnel est apparu réellement dans les années 1974-1975, période fortement marquée par l'évolution du contexte politique et économique comme le rappellent notamment CUQ & GRUCA (2003 : 222) :

*Après le choc pétrolier de 1973, les conditions économiques et les relations internationales ont connu des changements considérables. Dans le même temps, on faisait les premiers constats de l'érosion de la diffusion du français et de l'évolution de son statut dans les anciennes colonies [...]. Beaucoup de pays touchés par la crise économique, diminuèrent dans leurs systèmes éducatifs le nombre d'heures consacrées aux langues étrangères, en même temps que la France initiait une restriction qui n'allait plus s'inverser des crédits de la DGRCS⁴⁴ et du nombre de coopérants. La France n'avait plus les moyens d'une politique linguistique « tout azimut » mais devait définir des priorités : **la première fut donnée aux scientifiques, aux techniciens et aux acteurs de métiers jusqu'alors négligés du point de vue linguistique (juristes, médecins, agronomes, professionnels du tourisme et de l'hôtellerie [...]).** (Je souligne)*

⁴⁴ Direction Générale des Relations Culturelles Scientifiques et Techniques.

Face cette évolution, les tâches de référence de reproduction et d'expression renvoient aux compétences sociales de référence de l'époque : la reproduction d'un schéma spécifique en relation avec une profession particulière et l'utilisation d'un lexique spécialisé dans une profession donnée.

L'appellation « français fonctionnel » (désormais FF) désigne le français utilisé dans des domaines spécifiques tels que les sciences, l'économie, le tourisme, etc. GALISSON & COSTE le définissent de la manière suivante:

Le « français fonctionnel » constitue un moyen pour les utilisateurs qui, dans des activités à finalité non-linguistique, ont cependant besoin d'une langue instrumentale, ou plus exactement, de se servir d'une langue (étrangère) comme d'un outil. En termes d'apprentissage, ce que ces utilisateurs ont à maîtriser, c'est avant tout ce qui leur permettra de fonctionner efficacement dans les situations qu'ils visent. C'est-à-dire que le français fonctionnel ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir. Quelles « fonctions langagières » (quels actes de parole) l'apprenant aura-t-il à réaliser avec la langue étrangère ? Quelles notions devra-t-il exprimer ? Dans quelles situations et par quels canaux d'échange ? En relation avec quels interlocuteurs ? Ainsi on en arrive vite à la conclusion qu'il s'agit moins d'un enseignement du français fonctionnel que d'une approche fonctionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (1976 : 231) (Je souligne).

Dans cette définition de Robert Galisson & Daniel Coste, la langue est considérée dans le FF comme un outil, un instrument dont vont se servir les apprenants (utilisateurs). Denis Lehmann le définit pour sa part de la manière suivante :

*Terme lancé en Amérique Latine dès le début des années 70 par le ministère des Affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste dans cette direction (bourses, stages de formation, opérations). En lançant l'expression " enseignement fonctionnel du français ", les méthodologues ont **mis l'accent sur la spécificité des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique, plus que sur les problèmes de langue** (LEHMANN, 1993 : 41). (Je souligne)*

Il ne mentionne pas ici l'aspect « instrumental » du FF mais insiste davantage sur la notion de besoin et d'adéquation entre méthodologie d'enseignement et le public auquel cette dernière se destine.

Le FF s'est appuyé sur le français instrumental pour les principes généraux d'utilisation de la langue à des fins pratiques, mais s'en est écarté du point de vue de l'utilisation de l'écrit, le FF s'appuyant alors sur les méthodologies audio-visuelles de l'époque.

2.3.4 Le français instrumental : la langue comme instrument au service de l'action

Dans les années 70 en parallèle de l'apparition de l'expression « français fonctionnel », l'appellation « français instrumental » fait son apparition, mais n'aura qu'une brève existence sur le continent européen. Historiquement cette appellation a précédé l'appellation « français fonctionnel », mais elle me semble beaucoup plus pertinente dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues.

D'après Robert Galisson & Daniel Coste,

*on parle généralement de "français instrumental" ou de "langue instrumentale" pour désigner **un outil de communication** permettant à un locuteur dont la langue considérée n'est pas la langue maternelle, d'opérer à l'aide de cet outil, de **cet instrument**, pour exercer une activité professionnelle, acquérir un savoir véhiculé dans cette langue étrangère, etc. La langue instrumentale est un moyen et serait à enseigner comme telle, c'est-à-dire en fonction **des fins (pratiques le plus souvent) qui sont visées**. Dans les caractérisations habituelles qui en sont faites, on souligne que le français instrumental serait surtout un **outil** de compréhension écrite pour des apprenants spécialisés, chercheurs, techniciens ou autres (GALISSON & COSTE, 1976 : 287) (Je souligne).*

La langue est considérée ici comme un instrument et elle est enseignée à des fins pratique et actionnelle. En outre, nous remarquons ici que l'enseignement instrumental de la langue vise essentiellement l'écrit et plus particulièrement la compréhension de l'écrit. Les compétences sociales de référence mobilisées sont la capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques et la capacité à utiliser la langue comme une boîte à outil. La langue est, en effet, vue comme un outil à disposition pour agir professionnellement et donc socialement dans une spécialité donnée.

La façon dont Gerardo Alvarez définit le français instrumental est intéressante pour comprendre le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage :

Né pour répondre à un besoin spécifique, cet enseignement instrumental aborde l'écrit d'entrée de jeu comme médium privilégié de l'accès à l'information, laissant de côté l'étape orale obligatoire qu'exigeaient les méthodologies audio-orales et audio-visuelles. C'est que le cadre était posé d'emblée : public adolescent ou adulte, généralement des faux-débutants, éprouvant le besoin de lire en langue étrangère des documents plus ou moins spécialisés, pour mener à bien leur formation professionnelle, dans leur pays d'origine, en situation d'absence de contact avec la réalité sociale de la langue. Limité par les contraintes de temps, cet enseignement est limité aussi quant au niveau de compétence communicative visé : c'est la compréhension écrite qui est privilégiée, parfois à l'exclusion de toute compétence de production. Troisième limitation thématique : pour des raisons d'efficacité (supposée) et pour répondre aux intérêts (supposés aussi) des étudiants, un type particulier de textes est privilégié, à savoir les textes scientifico-professionnels correspondant à la spécialité de l'apprenant (ALVAREZ, 1978 : 46, je souligne).

On voit ici que l'écrit est privilégié car cette compétence correspond aux compétences sociales de référence de l'époque :

- la capacité pour l'apprenant à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de deux tâches de référence : la lecture et l'explication de texte.
- La capacité à utiliser la langue comme un instrument ou « une boîte à outil ».

L'appellation « français instrumental » a été beaucoup plus utilisée en Amérique Latine où elle correspond à une tradition dont on trouve les traces dès les années 1960. Selon Denis Lehmann, cette appellation désigne

un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les sciences dures que les sciences humaines. Dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectifs, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés (LEHMANN, 1993 : 41).

Le français instrumental est considéré ici comme un outil de communication, un instrument, un moyen à enseigner en fonction des fins pratiques qui sont visées.

La brève existence de cette appellation est en partie due à la connotation utilitariste dont le français instrumental est porteur. Cette connotation est ressentie par

beaucoup comme négative et elle va à l'encontre de l'argument de la langue de culture, qui sert encore à l'époque à la diffusion internationale du français. « L'adjectif instrumental véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (LFDLM, janv. 2004 : 13).

2.3.5 Le français sur objectifs spécifiques (année 90)

Le passage du terme « français de spécialité » à celui de « français sur objectifs spécifiques (FOS) » date de la fin des années 80. Ce terme qui a été calqué sur l'anglais *English for specific purpose*, et a permis de détacher l'apprentissage de la langue d'un lien systématique avec une discipline donnée. « Malgré un certain essoufflement politique et didactique, le public concerné (par l'apprentissage d'une langue de spécialité) existe toujours, et les actions de formation se sont maintenues dans les universités. C'est dans cette décennie en tout cas que semble s'imposer (définitivement ?) la dénomination de Français sur Objectifs Spécifiques » (CUQ & GRUCA, 2003 : 325).

La démarche concerne fréquemment une spécialité professionnelle ou universitaire, mais aussi également l'acquisition de compétences langagières transversales et communes à de nombreuses disciplines (*Id.* : 110). Le FOS, comme l'approche communicative, place l'apprenant au centre de l'enseignement/apprentissage. Communiquer en langue étrangère et dans sa spécialité devient l'objectif à atteindre pour tout apprenant. L'approche « métier par métier », en fonction des demandes et des besoins d'un public précis, développée dans le FOS, se distingue des précédentes approches dans le sens où elle fait référence à *la demande* et non plus à *l'offre*. On répond ici à un besoin particulier qui vise essentiellement les compétences langagières d'un apprenant en LE dans un milieu professionnel donné, sans engager ses compétences à agir avec d'autres. En effet, ici, l'apprenant est amené à agir en LE dans son milieu professionnel sans faire appel à la coopération, à la collaboration et aux activités inhérentes à l'action collective. Les actions sociales de référence « parler avec » et « agir avec », comme dans l'approche

communicative, sont en adéquation avec les tâches de référence (simulations globales, jeux de rôles, s'informer/informer, résumer et expliquer). On attend des apprenants qu'ils sachent échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel.

2.3.6 Le Français Langue Professionnelle (années 2000)

Depuis quelques années, nous assistons vraisemblablement à l'ouverture d'une nouvelle page dans l'histoire du français de spécialité, avec l'apparition d'un nouveau contexte social et politique : le Français Langue Professionnelle (désormais siglé FLP). Pour faire un rapide état de la situation du FLP, je vais m'appuyer en partie sur les travaux de Florence MOURLHON-DALLIES (2006) avant de faire quelques propositions.

2.3.6.1 Contexte politique

Le Comité interministériel du 10 avril 2003 a considéré la maîtrise de la langue comme une compétence professionnelle. Apprendre une langue à visée professionnelle est devenu un droit inscrit dans le code du travail depuis la promulgation de la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie⁴⁵.

2.3.6.2 Contexte économique

De nouveaux besoins se font ressentir en matière d'emploi et en matière de formation. Par exemple beaucoup de secteurs professionnels comme les travaux publics manquent de main-d'œuvre. Le CLP (Comité de Liaison pour la Promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion) a mené une étude pour le FASILD et la DPM (Direction de la Population et des Migrations) sur la situation de l'enseignement/apprentissage du français à des fins professionnelles. « Cette étude est partie du constat que de plus en plus de migrants (récents ou plus anciens sur le

⁴⁵ La loi est disponible en format html à l'adresse suivante : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/ta/ta0264.asp>.

territoire) devaient être opérationnels pour accéder à l'emploi ou pour conserver leur travail » (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 31). En 2005, le CLP a mené une étude qualitative pour la DPM. Elle avait pour objectif principal de dresser un état des lieux sur la prise en compte de la formation linguistique dans le cadre de la formation professionnelle, pour des publics migrants. Quatre branches ont fait l'objet de cette étude : le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie-restauration, la propreté et le travail temporaire. Au fil de cette enquête, des stratégies de contournement du français sont apparues : substituts graphiques, évitements, communautarisation. Cependant, avec l'évolution récente des normes et dans un contexte d'emploi tendu, les formateurs, concepteurs, acteurs sociaux, reconnaissent qu'il est désormais important de prendre en compte la communication orale et écrite en français pour intégrer durablement le monde du travail. Ceci étant, la maîtrise du français relève encore de la compétence sociale et personnelle, et des efforts considérables devront donc être effectués pour que l'application de la nouvelle loi soit effective.⁴⁶

2.3.6.3 Contexte méthodologique

Afin de faire un état de la recherche sur l'apprentissage du français en contexte professionnel, Florence MOURLHON-DALLIES (2006 : 29) a proposé un tableau de synthèse des différents contextes dans lequel l'enseignement du français se veut professionnalisant :

⁴⁶ L'enquête est téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.clp.asso.fr/pub/pdf/CLP_Etude_DPM.pdf.

	Hors préoccupation d'emploi : → Enseignement généraliste de la langue	Préparant l'entrée sur le marché du travail : → français transversal aux domaines d'activité et aux postes de travail	À l'intérieur d'un secteur d'activité : le domaine est précisé mais pas le poste de travail	Dans un domaine donné et pour un poste de travail précis
FLE (étrangers)		Français de communication professionnelle (cf. Français.com ou le certificat de français professionnel de la CCIP)	Français de spécialité (français du tourisme, français scientifique et technique)	Français sur objectif(s) spécifique(s) : du français intervenant ponctuellement dans la pratique professionnelle (en France ou à l'étranger)
FLS (migrants)		Français pour l'insertion professionnelle (par exemple dans <i>Trait d'union</i>)	Français langue professionnelle (déclinaison par branche) Publics : -étudiants (nouveaux publics) -professionnels étrangers en complément de professionnalisation en France (médecine) -migrants s'orientant vers un secteur (métiers d'aide à la personne)	Français langue professionnelle (déclinaison par métier) Public de migrants -formés juste avant leur venue en France -ou sur place une fois arrivés (GRETA) S'ils sont formés en entreprise dans le pays d'accueil : la seconde langue sur le lieu de travail.
FLM (natifs)		Techniques d'expression (CV, entretien, recherche de stage) Modules d'insertion professionnelle pour natifs en recherche d'emploi	Français langue professionnelle// français des disciplines « cours de français » pour les bacs pros, les formations d'apprentis	Français langue professionnelle -fin de cursus d'écoles professionnelles (école d'ingénieurs) -montée en compétences, évolution de carrière, maintien dans l'emploi

De gauche à droite, le tableau propose un continuum allant de l'enseignement général (ou généraliste) à l'enseignement le plus pointu envisagé pour des métiers précis. Entre ces deux extrêmes se situent l'enseignement du français de la communication et de l'insertion professionnelles, transversal à tous les domaines d'activités et à toutes les professions, puis l'enseignement du français dans une branche d'activité donnée, qui marque un premier degré de spécialisation, avant de rejoindre la colonne la plus à droite, celle véritablement des objectifs plus pointus, centrés sur des postes de travail bien circonscrits. Ce continuum se retrouve aussi bien pour l'enseignement du

français langue étrangère (FLE), que pour le français langue seconde (FLS) et le français langue maternelle (FLM) (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 29).

On peut définir le FLP comme le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. « Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier), même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues. Cela différencie le FLP du FOS, car le FOS a un champ d'action beaucoup plus restreint : tel qu'il s'est développé depuis trente ans, le FOS permet essentiellement à des non-natifs de maîtriser le français dans leur contexte professionnel d'origine, en ciblant des compétences limitées (besoins de lecture technique, contacts avec une clientèle française, négociations en français) » (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 30).

Le FLP n'est pas forcément lié au FLE, il est présent également en FLM. Ce qui différencie donc le FOS du FLP c'est la nature du public que Mourlhon-Dallies définit de la façon suivante :

- *Le niveau de français, qui n'est pas toujours un niveau de FLE, puisqu'on peut rencontrer en FLP des natifs ou des apprenants offrant une communication orale proche du bilinguisme mais un écrit très inférieur, si on pense aux migrants d'Afrique francophone ou du Maghreb, voire à des natifs en position d'illettrisme ;*
- *Le degré de professionnalisation, très hétérogène, car on peut avoir affaire en FLP à des personnes en formation initiale, à des personnes déjà très formées, à de véritables professionnels ;*
- *Le passé/passif de formation : le public va de personnes suivant régulièrement des stages en formation continue à des personnes relevant de systèmes d'aide à l'insertion professionnelle, voire à des publics n'ayant jamais bénéficié de la moindre formation professionnelle. Les représentations et attentes par rapport à une formation en français et à la formation professionnelle en général varient donc fortement, y compris à l'intérieur d'un même groupe d'apprenants (MOURLHON-DALLIES, 2006 : 32).*

L'accroissement de la part langagière du travail

Les membres du groupe de recherche « Langage et travail » mentionnés par MOURLHON-DALLIES dans son article *Quand faire, c'est dire : évolutions du travail, révolutions didactiques ?* (*Le français dans le monde*, juillet 2007 : 11-18) ont montré que « la part langagière du travail » (communication orale et écrite dans le cadre de tâche professionnelle) était de plus en plus importante dans nos sociétés. Dans l'optique de cet accroissement de la part langagière du travail, MOURLHON-DALLIES en conclut que

l'activité de travail est pensée dans sa multicanalité dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, de la lecture sur écran, etc. ; parallèlement l'analyse se veut multimodale [...]. J. BOUTET (2005) remarque ainsi que la caractéristique principale du langage au travail est "son interdépendance au contexte d'action" (26) : "interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale au sein des contextes d'action" (MOURLHON-DALLIES, LFDLM, 2007 : 12).

Alors que le FOS exigeait de l'apprenant de communiquer en langue française sur sa spécialité, le FLP lui demande de communiquer et d'agir en LE dans sa spécialité. Dans le FLP la communication est considéré comme un moyen d'action et non plus comme une fin en soi comme c'est le cas dans le FOS.

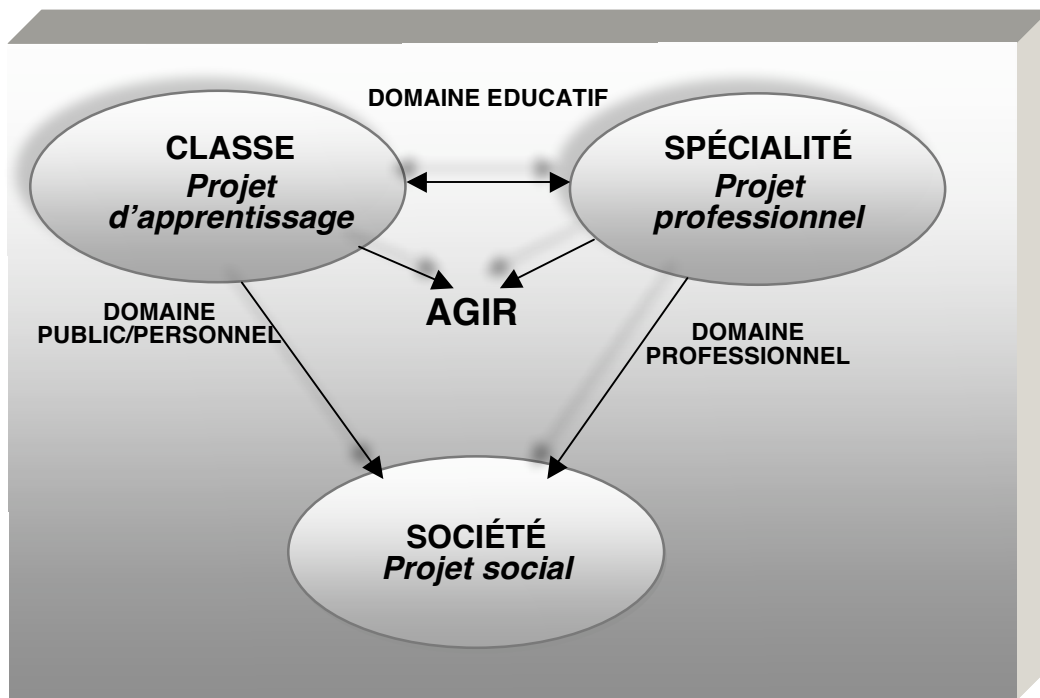
2.3.7 Le français langue d'action professionnelle

Apprendre une langue dans un objectif professionnel implique obligatoirement de mettre en place différents types d'actions. Depuis longtemps, le français de spécialité nous offre des clés importantes pour comprendre un enseignement/apprentissage par et pour l'action. Lorsque nous apprenons une langue étrangère, trois domaines principaux se superposent : le domaine éducatif, le domaine professionnel et le domaine public et/ou personnel (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 18). Un apprenant

est amené à agir au sein de ces trois domaines. Lorsqu'il agit dans la société, il se situe dans les échanges ordinaires de la vie quotidienne.

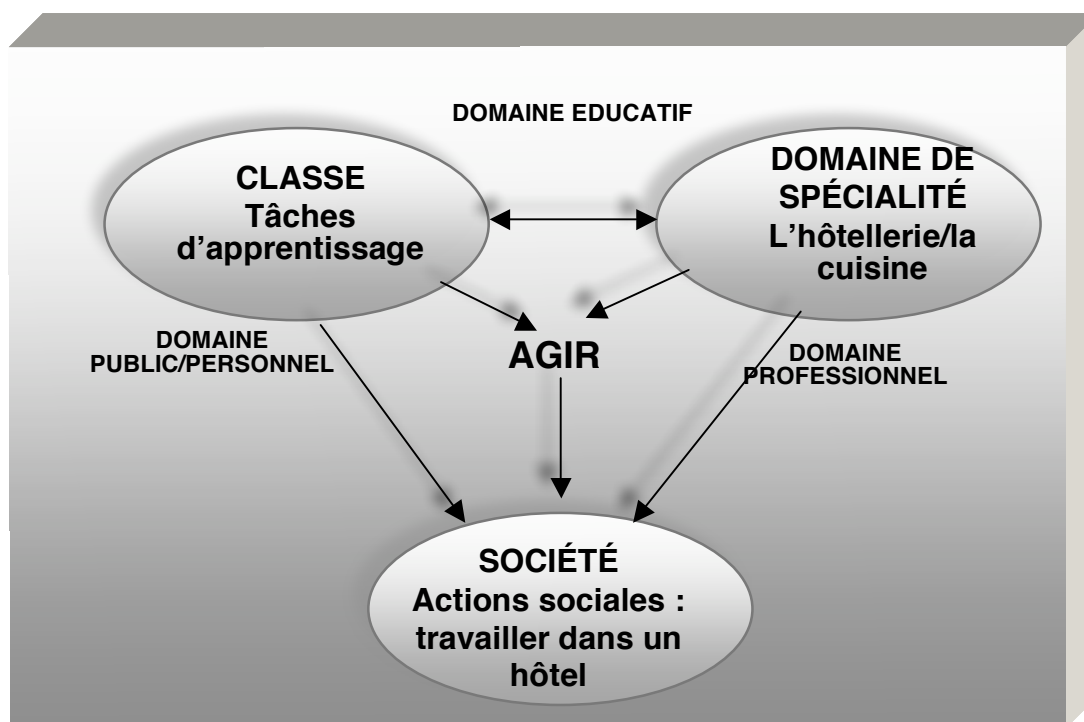
L'approche réaliste proposée par HENAO et EURIN-BALMET (1992) est avant tout une démarche de traitement d'une demande de formation en français de spécialité. Les deux premières étapes qu'elles décrivent (analyse du public et sélection des contenus) est plutôt classique, en revanche, la troisième étape est particulièrement intéressante en vue d'un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action. C'est la phase de mise en place des savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques, où l'on peut trouver les prémices d'un enseignement/apprentissage de type actionnel, notamment à partir d'un travail sur les stratégies et avec l'élaboration de tâches authentiques à orientation scientifique.

Afin de prolonger la piste du FLP, je proposerai le concept de Français Langue d'Action Professionnelle (FLAP). Cette approche, contrairement au FLP, s'adresse uniquement au public FLE ou FLS et correspond, en termes de construction méthodologique, à un enseignement/apprentissage par et pour l'action, se rapprochant alors de la perspective actionnelle évoquée dans le *CECRL*. Le développement de stratégies permettant le transfert des compétences, la prise en compte de l'aspect multicanal de la part langagière au travail apparaissent comme les objectifs principaux du FLAP. Le lien entretenu entre la classe (le groupe, l'apprenant, l'enseignant), la société et le monde professionnel (ou de spécialité) constitue la relation pédagogique dans un enseignement de ce type. Il s'agit également de faire travailler les apprenants ensemble et de les mettre en projet, d'une part en projet professionnel (sur le métier), et d'autre part en projet d'apprentissage (sur la langue), ces deux types de projet sont orientés vers un projet social :



La prise en compte de l'ensemble de ces éléments permet de parler de FLAP. Si j'applique ce modèle à un projet en école d'hôtellerie (l'organisation d'un repas officiel), la classe est le lieu d'accomplissement de tâches d'apprentissage (domaine éducatif) qui sont directement mises en lien avec la spécialité des apprenants : l'hôtellerie/la cuisine (domaine professionnel). Ces tâches sont, d'une part orientées socialement et professionnellement, d'autre part, elles permettent une mise en lien avec le milieu professionnel. Ces deux pôles convergent, par le mode de l'agir, vers l'agir social⁴⁷.

⁴⁷ Dans la troisième partie, au chapitre 3.4 de cette thèse, je donne un exemple concret d'une mise en place d'un projet pédagogique dans un lycée hôtelier en Croatie.



Dans ce modèle, trois relations sont mises à jour :

1. Classe-société.
2. Classe-domaine de spécialité.
3. Domaine de spécialité-société.

Dans un enseignement/apprentissage du FLAP, il est nécessaire de prendre en compte ces trois relations et de proposer des tâches en lien avec ces domaines :

Relations	Tâches de référence
Classe-société	Projets pédagogiques
Classe-domaine de spécialité	Simulations globales
Domaine de spécialité-société	Stages

Ces tâches de référence peuvent être nommées de Tâches Authentiques à Orientations Scientifiques (TAOS). Dans un enseignement du FLAP, l'apprenant est amené à agir avec d'autres dans sa spécialité. L'apprenant est considéré comme faisant partie du milieu professionnel en question et comme un acteur social, et la centration se fera donc à la fois sur l'apprenant et sur le groupe. Les actions sociales

de référence (« agir avec ») sont en relation avec les compétences sociales de référence : la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs en vue d'une collaboration en milieu professionnel. Pour cela, l'enseignement du FLAP doit contenir un travail sur les compétences mais aussi sur les activités dans les procédures comme la prise de décision ou la négociation⁴⁸.

2.3.7.1 Les tâches authentiques à orientation scientifique

Les tâches authentiques à orientation scientifique (TAOS) sont des tâches spécifiques à l'enseignement/apprentissage du français comme langue d'action professionnelle. Leurs caractéristiques sont les suivantes :

- 1) Elles sont orientées socialement

Ces tâches sont en lien avec le monde social. Leur réalisation est nécessairement liée au monde professionnel et surtout à la réalité du monde extérieur.

- 2) Elles sont authentiques, car elles possèdent une visée sociale.
- 3) Elles concernent un milieu professionnel donné
- 4) Elles sont multiples et enchevêtrées
- 5) Elles s'effectuent à l'intérieur de différentes « zones ».

Nous proposons d'appeler « zone privative », celle où la personne travaille à huis-clos⁴⁹, sans interactions en face à face, ni échanges téléphoniques ; nous proposons ensuite de parler de « zone collaborative » pour tout ce qui concerne les échanges entre collègues, et la part de travail entre professionnels ; enfin on parlera de « zone client » pour les interactions de services, en présence ou « médiées » par ordinateur, téléphone, etc. (MOURLHON-DALLIES, 2007 : 25).

Ce type de tâches permet d'orienter socialement et professionnellement l'enseignement de la langue ; comme nous le retrouvons dans la pédagogie du projet.

⁴⁸ Cf. *infra* le chapitre 3.2.4.

⁴⁹ De manière isolée.

Pour clore ce chapitre sur l'étude de l'agir dans l'histoire du français de spécialité, voici un tableau⁵⁰ synthétisant l'évolution historique des configurations didactiques en français de spécialité :

Type de français de spécialité	Actions sociales de référence	Tâches de référence	Compétences sociales de référence	Entrée par ⁵¹	Constructions didactiques correspondantes
Français Instrumental	parler sur	lecture/explication de textes	-capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques -capacité à utiliser la langue comme une boîte à outils.	le lexique	la méthodologie directe
Français Scientifique et Technique	parler sur	reproduire, s'exprimer	-capacité à reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée, -capacité à utiliser un lexique spécialisé dans une profession donnée.	le lexique	les méthodologies audio-orales et SGAV (1960-1980)
Français Fonctionnel				le lexique	
Français sur Objectifs Spécifiques	-parler avec -agir sur	simulations globales, jeux de rôle, s'informer/informer résumer, expliquer	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel	la communication (paradigme de la communication)	l'approche communicative (1980-1990)
Français Langue Professionnelle	-parler avec -agir avec	simulations globales, jeux de rôle, stage	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs en vue d'une collaboration en milieu professionnel	la communication/-action	la perspective actionnelle (2000 ...)
Français Langue d'action Professionnelle	-agir avec -co-agir	-le projet : collaborer, coopérer. -scénario -simulations globales (mimésis) -stage -les TAOS		l'action (paradigme de l'action)	

Évolution historique des configurations didactiques en « français de spécialité »

Du français instrumental au FLAP, nous sommes passés d'une orientation objet à une orientation sujet. J'ai tenté de faire un parallèle entre les types de français de spécialité aux constructions didactiques correspondantes.

L'action sociale de référence pour le français instrumental, le français scientifique et technique et le français fonctionnel est le « parler sur » avec une entrée par le lexique.

⁵⁰ Tableau inspiré des travaux de Ch. PUREN sur l'évolution historique des méthodologies d'enseignement/apprentissage scolaire des langues.

⁵¹ D'après PUREN, 2005a.

Les tâches de référence pour le français instrumental est la lecture et l'explication de texte, ces tâches correspondent aux compétences sociales de référence : la capacité pour l'apprenant à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques et sa capacité à utiliser la langue comme un instrument, « une boîte à outil ».

Pour le français scientifique et technique et le français fonctionnel, les tâches de référence de reproduction et d'expression font écho aux compétences sociales de référence, la capacité de l'apprenant à reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée, et la capacité à utiliser un lexique spécialisé dans une profession donnée.

Le français sur objectifs spécifiques, avec des tâches telles que les simulations globales et les jeux de rôle permet à l'apprenant de développer sa capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel. Le français langue professionnelle (FLP) conserve les mêmes actions sociales et tâches de référence que le FOS mais s'en écarte du point de vue des compétences sociales de référence : nous passons ici de la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel à la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs ou d'un autre pays en vue d'une collaboration en milieu professionnel. Le FLP fait le lien entre le FOS (paradigme de la communication) et, à ce que je propose de nommer, l'enseignement/apprentissage du français langue d'action professionnelle (FLAP) (paradigme de l'action). Le FLAP se différencie ici du FOS et du FLP par le fait que l'on vise la collaboration future de l'apprenant avec d'autres dans son milieu professionnel. La langue est ici un moyen de collaborer et de coopérer en français en vue d'une action commune. Pour cette raison, le projet et le scénario vont être les deux tâches privilégiées, même si le jeu de rôle et la simulation globale sont également utilisés.

Dans l'étude de l'évolution historique des configurations didactiques dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, il est question de lien entre tâche et action, il est à présent important d'en définir les enjeux conceptuels dans le passage entre AC et PA.

2.4 Le rapport entre tâche et action : le lien entre approche communicative et « perspective actionnelle »

La DLCE, en tant que discipline constituée s'est située, tout au long de l'Histoire des méthodologies, dans une dynamique entre conception et représentation de l'action. En s'appuyant sur la définition d'André Giordan, Christian Puren définit la conception comme « un "système d'action" qui à la fois produit un système de pensée et est produit par lui, dans une boucle réursive [...]. C'est le saut qualitatif impliqué dans le passage des représentations de l'autre (mobilisées dans le *parler avec* et dans l'*agir sur*) aux conceptions communes (créées pour et par l'*agir avec*) qui explique certains faits d'expérience [...]» (PUREN, 2002b : 63). La façon dont on conçoit l'action a toujours été en adéquation avec les représentations que l'on a de l'action sociale (hors classe) et l'agir d'apprentissage a toujours trouvé une correspondance dans l'agir d'usage.

2.4.1 Conception de la relation entre tâche d'apprentissage et action sociale.

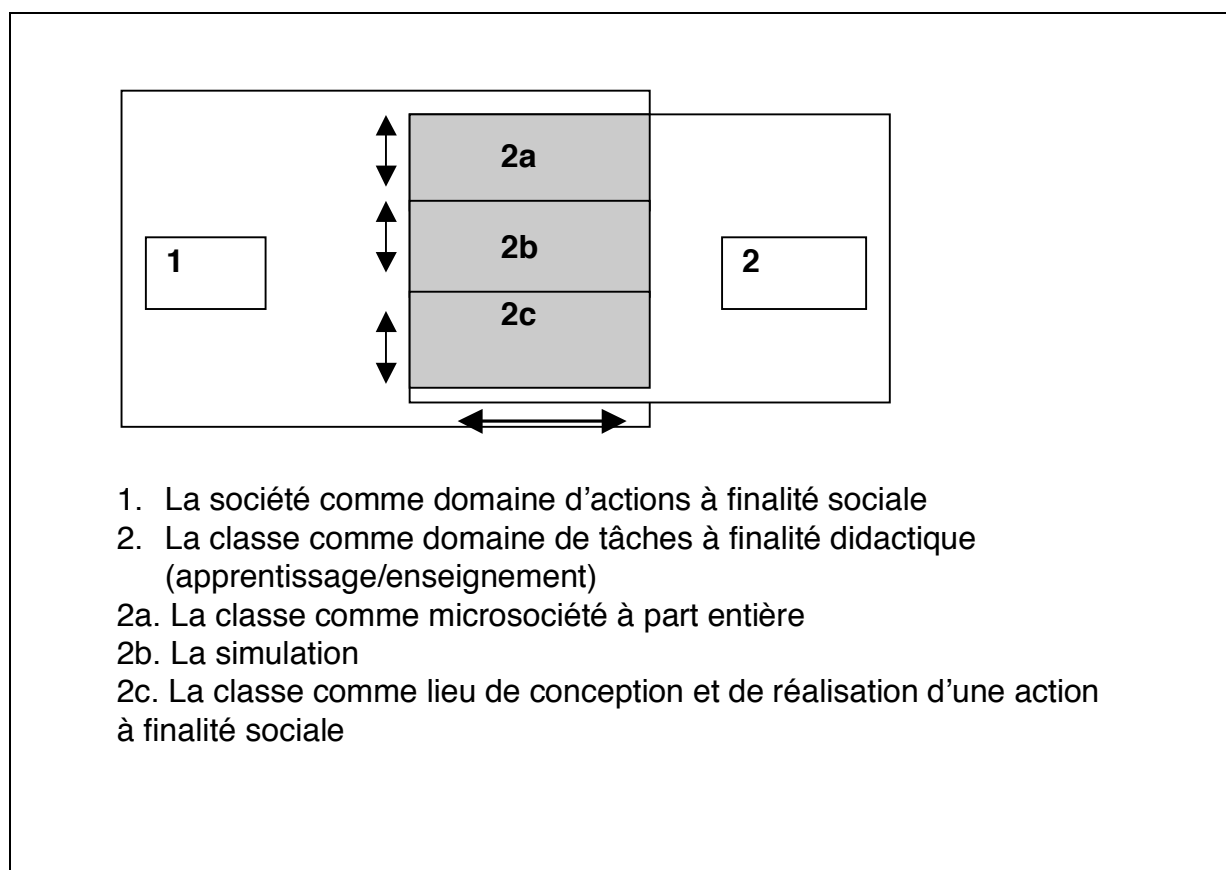
2.4.1.1 Définitions

En m'appuyant sur les travaux de Christian Puren, j'utiliserai, pour nommer « la tâche d'apprentissage », le terme « d'agir d'apprentissage », et pour « action sociale », le terme « d'agir social ou d'agir d'usage ».

L'agir d'usage désigne des activités à finalité sociales par l'usager de la langue, alors que l'agir d'apprentissage désigne des activités à finalité didactique en vue d'améliorer l'acte d'apprentissage.

2.4.1.2 Liens entre tâche d'apprentissage et action sociale

Le lien entre agir d'apprentissage et agir social est important puisque le second conditionne le premier. La relation entre la tâche (agir d'apprentissage) et l'action (agir social ou d'usage) au sein de chaque méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères garantit le lien entre l'apprentissage d'une langue et son usage en société. L'étude de cette relation permettra la création d'un outil d'analyse des méthodologies. Christian Puren schématise le lien entre actions sociales et tâches d'apprentissage de la façon suivante :



Relation entre tâches scolaires et actions sociales (PUREN, 2004 : 9)

Le schéma ci-dessus montre différents types de tâches possibles. La tâche scolaire y est utilisée au sens d'unité de sens dans l'activité d'apprentissage et l'action sociale comme unité de sens dans l'activité sociale.

Ce modèle permet d'analyser comparativement les différentes constructions historiques en DDLC, qui élargissent ou au contraire restreignent l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf. la double flèche horizontale), et accordent plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection A, B, C et D (cf. les quatre doubles flèches verticales).

- dans la méthodologie traditionnelle, l'aire privilégiée est la D (la classe comme lieu de préparation) : les récitations de règles de grammaire, de listes lexicales et de textes appris par cœur, ou encore les exercices de grammaire, de vocabulaire et de traduction sont autant de tâches qui ne correspondent pas directement à ce que les élèves devront faire plus tard en langue étrangère, mais qui sont censées les y préparer indirectement à longue échéance.

- C'est sur l'intersection B (la classe comme lieu d'action) que se légitime la fonction formative de la classe de langue et la mission éducative de l'enseignant de langue : on écoute les autres en classe, on se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion collective, etc. parce que la classe est un lieu social de plein droit où les comportements exigés sont les mêmes que ceux qui sont exigés en société.

- Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la C (la classe comme lieu de simulation d'actions : dramatisation du dialogue de base, présentation d'un sketch, jeu de rôle, simulation plus ou moins « globale »,...). [...]

- Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la A (conception d'un voyage à l'étranger, d'une exposition pour le hall du collège, du site Internet de la classe,...) et la B (présentation à la classe d'un exposé de groupe, table ronde sur un sujet de société, entrevue avec un invité extérieur,...) (PUREN, 2006b : 4).

2.4.2 L'approche par les tâches

La représentation actuelle que nous avons de l'apprentissage d'une langue fondé sur les tâches est essentiellement une opérationnalisation pédagogique de l'approche communicative qui prévalait dans l'enseignement d'une langue étrangère pendant les années 70 à 90. Le concept de tâche est issu des recherches anglo-saxonnes et entres autres des travaux de NUNAN (1989 : 19) qui définit la tâche de la manière suivante : « Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.⁵² »

On utilise les tâches comme unités organisationnelles pour ordonner les objectifs ou encore pour favoriser l'implication et la motivation de l'apprenant. Dans la plupart de

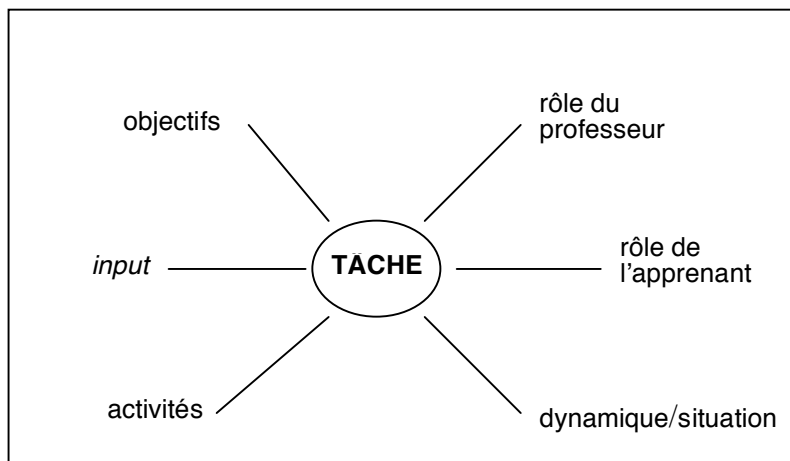
⁵² NUNAN D. (1995), *Designing Tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP.

ces approches, on considère l'accomplissement de tâches réalistes comme l'occasion de créer un contexte social dans lequel les apprenants peuvent s'entraîner à l'utilisation de la langue de la vie réelle et ceci, principalement, grâce à l'interaction avec des pairs.

Les définitions de tâches illustrant ce point de vue sont celles de WILLIS (1996, 2007), qui définit une tâche comme une activité orientée vers un objectif dans laquelle les apprenants utilisent la langue pour parvenir à un vrai résultat ; ou celle de SKEHAN (2001) qui considère qu'une tâche est une activité qui demande aux apprenants d'utiliser la langue, en mettant l'accent sur le sens, pour atteindre un objectif. Le cadre du Conseil de l'Europe fait une distinction entre les tâches proches de la vie réelle et les tâches pédagogiques, elles peuvent toutes deux être communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils en comprennent, négocient et expriment le sens afin d'atteindre un but communicatif ».

CANDLIN & BREEN (1987 : 50) définissent dans une phrase quelque peu maladroite une tâche comme « une activité parmi un ensemble d'activités distinctes pouvant s'enchaîner, posant des problèmes et impliquant l'apprenant et l'enseignant dans une sélection commune d'un éventail de procédures cognitives et communicatives variées ». Ils font déjà ici référence à la co-responsabilité des apprenants pour fixer leurs objectifs d'apprentissage ainsi qu'aux stratégies pour atteindre ces objectifs.

Dans l'histoire intellectuelle (parce que je ne pense pas que la loi se limite à la didactique des langues...), on constate par conséquent que les concepts sont d'une nature que l'on pourrait qualifier de "spongieuse": ils tendent mécaniquement à s'imprégner du liquide dans lequel ils se trouvent plongés. Lorsque celui-ci est peu abondant (comme dans le cas de la méthodologie traditionnelle), leur volume est limité (en l'occurrence, les tâches de référence se limitent à la traduction) ; lorsqu'il est très abondant, les tâches enflent jusqu'à devenir le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage. Et c'est le cas chez David Nunan, dont on peut représenter de la manière suivante le statut qu'il assigne à la tâche dans son ouvrage de 1989 :



Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat, produit ou projet. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc). Ainsi, pour résumer un document écrit (tâche en principe orientée produit), les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original (PUREN, 2003).

2.4.3 La tâche dans l'approche actionnelle

Les rédacteurs du *CECRL* placent la tâche communicative au centre de l'approche actionnelle. Je vais à présent voir dans le *CECRL* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a) et son *Guide pour les utilisateurs*, la conception qui est faite de la tâche (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002).

2.4.3.1 La tâche dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le concept de *tâche* n'est pas nouveau dans la didactique des langues-cultures. Dans le *CECRL*, le concept de tâche est lié à la réalité sociale :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution

d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 121).

Alors que jusqu'à présent la tâche avait été conçue comme une tâche communicative, dans le *CECRL*, au contraire,

est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe (CECRL, 2001 : 16).

Dans cette définition, ce n'est plus seulement dans le système de communication que se situe la tâche mais dans un système d'action. Je caractériserai alors une tâche comme l'expression d'un agir d'apprentissage dans lequel toutes les activités se réalisent en fonction d'une action unique « centrale ».

La tâche est donc présentée dans le *CECRL* comme un faire social qui ne se limite pas au langagier ainsi que le met en évidence cet exemple de tâche donné par les rédacteurs du *CECRL* :

Quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 19).

L'approche actionnelle invite les élèves à être actifs et acteurs de leur propre apprentissage. Les rédacteurs du *CECRL* définissent comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 16). La tâche est liée à une activité de transfert, elle mobilise des compétences générales individuelles et des compétences communicatives. La tâche est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre. Dans le *Guide pour les utilisateurs du CECRL*, voici comment le terme de

tâche est défini :

*Au sens courant et non technique, le mot « tâche » désigne un travail précis qu'une personne peut accomplir. Les tâches sont ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours, pour soi-même ou pour autrui, gratuitement ou pour de l'argent, et que l'on fait quelquefois parce que l'on y est obligé. **Se brosser les dents, écrire un court essai, emprunter un livre : ce sont là autant de tâches.** Un grand nombre, sinon la majorité des tâches que l'on effectue, demande de recourir au langage sous une forme ou sous une autre (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 100) (Je souligne).*

Il y a donc bien ici une confusion entre tâche et action sociale dans le *CECRL* et son guide d'utilisation. Or, distinguer les deux termes est, semble-t-il primordial pour la compréhension des principes méthodologiques de la perspective actionnelle. Ainsi, le *CECRL* prend en considération, dans le cadre des tâches possibles, non seulement celles qui sont fondées sur l'emploi (correct) de la langue mais aussi tous les types de tâches possibles. Pour eux, il n'y a pas forcément d'action sociale dans l'accomplissement de ces tâches quotidiennes.

À l'instar de Christian Puren, je réserve le terme de tâche pour les actions effectuées en classe, et celui d'action (sociale), pour ce que l'on accomplit quotidiennement en société (ce que les auteurs du *CECRL* nomment ici « tâche »). Pour les rédacteurs du *CECRL* :

***La possibilité de mener à bien une tâche dépend de deux choses : des différentes sortes de compétences dont on dispose et du degré de difficulté ou de complexité de la tâche elle-même.** Par exemple, prenons la tâche qui consiste à faire une omelette. Elle fait appel à un grand nombre de tâches intermédiaires - il faut lire la recette, rassembler les différents ingrédients, casser et battre les œufs, chauffer la poêle... En soi, c'est donc une tâche d'une complexité relative. **Chacune des tâches intermédiaires correspond à des aptitudes variables.** Même si l'on n'a jamais fait une omelette, on sait peut-être casser les œufs comme un professionnel. On peut, peut-être, réunir d'autres compétences nécessaires en faisant appel à une ou plusieurs personne(s). La difficulté relative de la tâche à accomplir peut augmenter à cause d'une contrainte de temps ou parce que l'on sait que le produit sera évalué. Le degré de difficulté de la tâche et les compétences dont on dispose jouent par conséquent un rôle important dans la façon de la réussir. On peut appliquer le même raisonnement à une tâche purement linguistique que l'on doit effectuer, mais en prenant cette fois en compte les aptitudes et savoirs liés à la langue dont la liste a été dressée dans l'unité précédente. Lorsque la tâche à accomplir se présente dans une langue que l'on apprend, la qualité du résultat dépendra fortement de la compétence acquise dans cette langue (et de celle de nos partenaires pour la tâche en question). Nous l'avons déjà vu plus d'une fois, chacun des différents aspects*

en jeu dans un acte de communication modifie le choix de langue que l'on fait, et influe donc aussi sur le degré de difficulté avec lequel on s'exprime.

Une tâche se compose de tâches intermédiaires (ou micro-tâches). Pour les rédacteurs du *CECRL*, la distinction entre tâche et action n'est absolument pas claire.

Pour eux, la tâche pédagogique communicative :

visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Elles visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 121).

Cette définition fait référence à la compétence communicative et souligne l'implication de l'apprenant dans une communication réelle. Les auteurs du Guide pour les utilisateurs font par contre une distinction forte entre agir d'usage et agir d'apprentissage en y opposant la tâche d'apprentissage et l'action sociale (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 103) :

*Dans la vie quotidienne, on considère habituellement que l'on a réussi à accomplir une tâche lorsqu'on s'en acquitte correctement. **La langue n'est généralement que l'un des éléments qui ont permis de la mener à bien. En revanche, dans un cours de langue, la langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer** (Je souligne).*

Nous voyons ici que dans le *CECRL*, la langue n'a pas le même rôle en classe qu'en société. Or si l'on considère l'apprenant comme un acteur social, on devrait attendre de lui la même chose en classe que ce que l'on attend de lui en société. Les rédacteurs du *Guide pour les utilisateurs* font une différence entre ce que l'on attend d'un individu en société et ce que l'on attend de lui dans une classe de langue, or il me semble que c'est justement cette adéquation entre ces deux attentes qui nous permet de parler d'enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. Les auteurs du *Guide pour les utilisateurs* et du *CECRL* font en effet une distinction importante entre « les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il se trouve impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 46, 2002 : 133).

Ce qui semble préoccuper les concepteurs du cadre c'est la place de la correction linguistique dans l'accomplissement de la tâche. En effet, si l'on considère réellement l'apprenant comme un acteur social, on attend de lui qu'il accomplisse la tâche demandée comme il le ferait en société (en ayant recours au non-verbal par exemple). Or, nous sommes mis en garde un certain nombre de fois sur le fait que l'on attend de l'apprenant-acteur social en classe est différent de ce que l'on attend de lui en société, dans le *Guide pour les utilisateurs* et dans le *Cadre*, ce qui vient contredire les premières définitions que l'on y trouve de la tâche, « ces mille et une petites choses que l'on mène à bien tous les jours » :

*C'est le cas même des approches pédagogiques qui considèrent que les tâches à accomplir dans les cours de langues doivent être le reflet fidèle de la « vraie vie » - puisque après tout, l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. **Même dans une telle approche, il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche. Par conséquent, dans un enseignement « fondé sur les tâches à accomplir », il faut atteindre un équilibre entre deux obligations : celle d'accomplir correctement les tâches d'une part et, d'autre part, l'obligation d'apprendre puis d'utiliser la langue de manière correcte et appropriée** (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 103) (je souligne).*

Nous voyons ici que pour les rédacteurs du *Guide pour les utilisateurs* du CECRL, l'approche par les tâches est une sorte de prolongement de l'AC. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. Cette partie expose les caractéristiques de différents types de tâches dans l'utilisation quotidienne de la langue et dans la classe » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 47).

En société, nous n'avons qu'une obligation : accomplir « correctement » la tâche, en classe, il nous faut en ajouter une : utiliser correctement la langue. Pour cela, les auteurs du *Cadre* distinguent trois catégories de **tâches** auxquelles participe l'apprenant de langue vivante (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 153) :

1. les **tâches « cibles »**, « **de répétition** » ou « **proches de la vie réelle** » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte de l'apprentissage;
2. les **tâches de communication pédagogique** fondées sur la nature sociale, interactive et immédiate de la situation de classe; les apprenants s'y engagent dans un « **faire-semblant accepté volontairement** » pour jouer

le jeu de l'utilisation de la langue cible; ces tâches ont des résultats identifiables;

3. les tâches de pré communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes.

Le *CECRL* s'écarte ici du task based learning, où les tâches doivent forcément être communicatives. La formulation d'objectifs en termes de tâches présente l'avantage « de définir en termes pratiques les résultats attendus » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 145). De plus, « l'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 121).

En résumé, la tâche dans le *CECRL* peut être langagière ou non, orientée vers un but à atteindre ou un problème à résoudre, elle peut être simple ou complexe. Et c'est à mon sens cette complexité qui permet de construire et de penser la tâche dans une perspective actionnelle.

2.4.3.2 De la tâche communicative à la tâche actionnelle

Les chercheurs se sont beaucoup intéressés à la tâche dite communicative, peut-on parler à présent de « tâche actionnelle » ? Pour Christian Puren, « une tâche est un travail que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif défini pour aboutir à un produit langagier déterminé. Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi pour produire un résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original » (PUREN, 2003).

La tâche est donc avant tout liée à une pratique sociale et ancrée dans le réel, ce qui me paraît essentiel dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues et apparaît comme une condition nécessaire pour l'adéquation entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage.

2.4.3.3 Les tâches dans une perspective actionnelle : des tâches authentiques actionnelles ?

Dans une perspective actionnelle, nous trouvons deux types de tâches, les tâches actionnelles et les tâches communicatives. Dans le dernier cas, la communication est au centre de la tâche, dans le premier, elle est au service de l'action.

En classe, d'après Christian Puren quatre modèles de mise en cohérence existent dans une perspective actionnelle : la procédure, le scénario, le projet et le parcours. Il définit la procédure comme une série de tâches partielles dont la signification d'ensemble dépend principalement de leur articulation, parce qu'elle permet de réaliser une tâche globale aboutissant soit à un produit déterminé, soit à un résultat concret, soit à une « amélioration procédurale » (PUREN, 2002b : 7). Le scénario se décline en trois définitions:

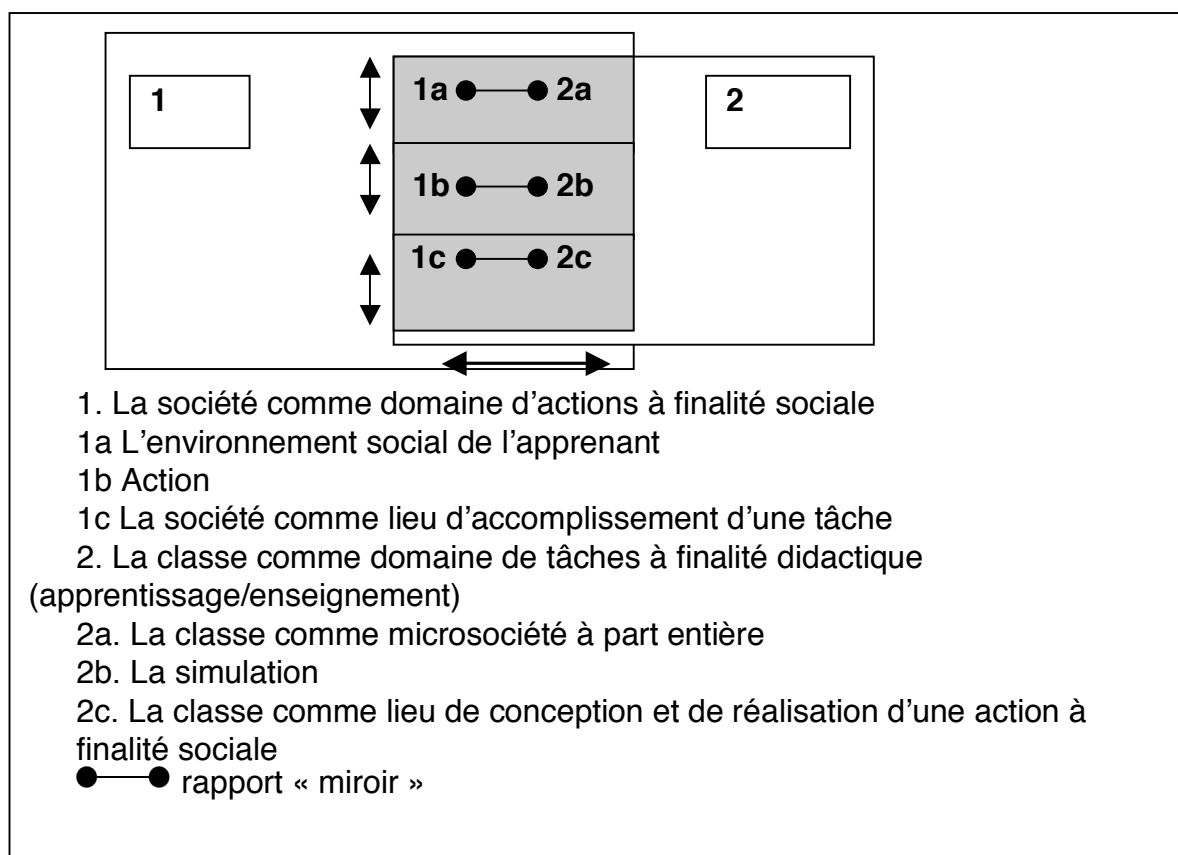
1. Le scénario d'unité didactique est défini comme « une succession de tâches réalisées par des personnages mis en scène et/ou à réaliser par les élèves, programmée de manière logique et chronologique au sein d'une même unité ou d'une unité didactique à l'autre » (*Ibid.*).
2. Le scénario d'évaluation est défini comme une « simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâche communicatives entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné » (DCL, 1994 « Diplôme de compétence en langue »).
3. Le scénario pédagogique quant à lui est défini comme une « fiche technique destinée aux enseignants, qui leur fournit la totalité des informations et conseils leur permettant de réaliser un projet éducatif : discipline concernée, objectifs et compétences visées, thème, prérequis, ressources disponibles, dispositifs à mettre en place, tâches à accomplir par l'apprenant, instruments d'évaluation, suggestions de réinvestissement » (*Ibid.*).

Enfin, le parcours qui est défini par Christian Puren (*Ibid.*) comme « l'ensemble des dispositifs mis en œuvre, des ressources utilisées et des tâches réalisées par les apprenants eux-mêmes au cours d'une séquence d'apprentissage en fonction de leur

marge d'autonomie disponible. Contrairement au deux premiers –« procédure » et « scénario »– le concept de « parcours est donc orienté exclusivement *vers l'amont* (c'est ce qui a été fait effectivement, et non ce qui était programmé ou planifié) et *vers l'apprentissage* : c'est le trajet effectivement réalisé par les apprenants eux-mêmes, l'itinéraire qu'ils ont effectivement parcouru. Dans certains cas, à l'inverse, l'enseignant ou le matériel ne proposent que du matériel « brut » qui ne prendra sens que dans le trajet qu'y effectueront les apprenants ».

Revenons à présent sur le schéma proposé par Christian PUREN (2003 : 10) représentant la relation entre tâches scolaires et actions sociales⁵³ auquel je propose une dimension supplémentaire relative à la spécificité de la tâche dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. Les types de tâches décrits ci-dessus ont deux points communs : leur relation au monde social réel et une interdépendance des domaines « classe » et « société ». Si la classe est le lieu de conception et de réalisation d'une action à finalité sociale, la société peut avoir le rôle inverse mais complémentaire de lieu de conception et de réalisation de tâches d'apprentissage (1c). La société à laquelle on fait référence ici est une société parmi une société, autrement dit elle se réfère à un mode social particulier (1a). Lorsque, lors d'un projet pédagogique les apprenants doivent présenter leur production à un public, ce public fait partie d'une société donnée (par exemple, les parents d'élèves, ou la communauté francophone présente dans le pays, etc.). Cette « présentation » n'est pas une simulation mais une action sociale authentique en contexte social (1b). Chaque action en société a son double en classe sous forme de tâche. Ces relations sont matérialisées dans le schéma ci-dessous par deux points liés. Ces liens montrent l'effet « miroir » produit entre ce que l'apprenant fait en classe et ce qu'il fait en société. Voici comment je modifie le schéma de Ch. PUREN en fonction de ces quelques considérations :

⁵³ Cf. *supra* la page 171.



Relations spécifiques entre tâches scolaires et actions sociales dans une perspective actionnelle (d'après PUREN, 2003 : 10)

Les stratégies mises en place par l'acteur social en société et celles développées par les apprenants en classe devraient donc être, elles aussi en rapport d'interdépendance. À ce titre, elles apparaissent comme une mise en action de processus *sociaux*, *cognitifs* et *métacognitifs* ; *sociaux* car liés à ce que l'apprenant doit faire en société, parallèlement ou postérieur à son apprentissage ; *cognitifs* car les stratégies sont des phénomènes relevant du processus d'acquisition des informations ; *métacognitives* car elles permettent la mise en place de pratiques réflexives permettant à l'apprenant d'ajuster son agir en société en fonction des stratégies qu'il a développées en cours d'apprentissage.

2.5 Les stratégies d'apprentissage : une mise en action des processus sociaux, cognitifs et métacognitifs

Les stratégies d'apprentissage apparaissent comme une mise en oeuvre des processus sociaux, cognitifs et métacognitifs présents dans l'apprentissage d'une langue. Avant de traiter spécifiquement des stratégies propres à l'action sociale, je propose tout d'abord de définir cette notion et d'en revoir les différentes typologies.

2.5.1 Définitions

Définir la notion de stratégie est une tâche complexe car elle renvoie à des aspects différents de l'action. Les stratégies d'apprentissage peuvent en effet se manifester sous plusieurs formes (comme de simples techniques, des mécanismes ou des comportements). « La notion s'est également décomposée en DLCE en une grande variété de termes : stratégies d'apprentissage, stratégies de l'apprenant, stratégie cognitive, métacognitive, stratégie de communication, de lecture, discursive, compétence stratégique... » (VERGON *cité par* HOLTZER et WENDT, 2000 : 95).

Même si certains chercheurs les considèrent comme conscientes ou inconscientes, je pense que les stratégies se différencient de ce que SCALLON (2004 : 66) a appelé des « comportements stratégiques ». Les stratégies sont conscientes, délibérées et orientées vers un but alors que les comportements peuvent relever de l'inconscient. « Elles peuvent être observables directement ou relever des processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection » (CYR, 1998 : 5). L'apprenant, tout au long de son apprentissage, réalise une série d'opérations plus ou moins conscientes (stratégies ou comportements) pour atteindre un objectif. La première définition qui peut être utile pour comprendre l'importance de cette notion dans l'étude de l'action en DLCE est celle du dictionnaire d'usage comme *Le petit Larousse*, qui propose de définir le terme de stratégie comme « l'art de coordonner des actions de manœuvre habilement pour atteindre un but ». Le terme de « stratégie » appliqué à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures permet de considérer l'apprentissage comme une action en soi. En effet, l'apprentissage d'une langue fonctionne comme tout processus de traitement de l'information :

« premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser » (CYR, 1998 : 5).

Cette série d'opérations permet à l'apprenant d'atteindre les objectifs fixés. C'est la première chose qui me semble importante à retenir pour définir la notion de stratégie. Caroline VERGON (2000 : 100-106) définit les stratégies d'apprentissage à partir de six caractères. Elle évoque en premier lieu « la question bien épineuse » (*Id.* : 100) du « **caractère conscient/inconscient** » de cette notion ; « **son caractère procédural-séquentiel** » : « Les stratégies ont un caractère procédural, complémentaire du caractère finalisé, c'est-à-dire qu'elles comportent des moyens devant permettre d'atteindre le but fixé. » (*Id.* : 102) ; « **son caractère évolutif-adaptatif** », les stratégies sont souples, elles peuvent s'adapter et évoluer ; « **son caractère individuel** » ; « **son caractère observable** » ; et « **son caractère conflictuel** » (*Ibid.*).

Ces définitions ne prennent pas en compte le caractère « collectif » que peut avoir une stratégie. Il peut en effet y avoir des stratégies collectives comme on peut l'observer dans la répartition des tâches dans un projet collaboratif.

Etant donné l'importance du collectif dans la « formation d'un acteur social » désormais assignée par le *CECRL* à l'enseignement/apprentissage des langues, il faut donner au terme de stratégie cette dimension collective qui lui semble faire défaut.

Dans le *CECRL*, le terme de stratégie est défini comme

le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible, en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives supposent l'application des principes de planification, d'exécution, de contrôle et de remédiation des différentes formes d'activités communicatives de réception, d'interaction, de production et de médiation (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 244) (Je souligne).

Les stratégies sont liées ici aux notions de remédiation et de planification en vue de résoudre un problème ou atteindre un objectif. Ce qui me semble intéressant à noter également, c'est que cette définition de « stratégie » par les auteurs du *CECRL* ne

comprend pas les stratégies d'apprentissage (« le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations »).

Une stratégie peut donc être définie comme un ensemble d'actions comme BANGE l'explique dans son ouvrage *Analyse conversationnelle et théories de l'action* (1992) : « Ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique, mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire quand la stratégie comporte elle-même des buts subalternes » (1992 : 75).

Comme nous l'avons vu précédemment, les tâches d'apprentissage et les actions sociales ont une rapport « miroir », il en est de même pour les stratégies : celles qui sont utilisées en société par l'acteur social concordent avec celles développées par l'apprenant en classe de langue pour que l'adéquation entre agir d'usage et agir d'apprentissage soit maximale. Dès lors, définir les stratégies comme des actions pose un problème conceptuel d'un point de vue d'un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action.

Paul CYR (1998 : 40-63) relève trois types de stratégies, les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives dont voici les définitions :

A. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger.

1. L'anticipation ou la planification : se fixer des buts à court ou à long terme : étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe ; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

2. L'attention : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage ; maintenir son attention au cours de l'exécution de la tâche.

3. L'autogestion (self-management) : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.

4. L'autorégulation (self-monitoring) : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

5. L'identification du problème : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une

réalisation satisfaisante.

6. L'autoévaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

B. Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Les stratégies cognitives sont souvent plus concrètes et plus facilement observables. Elles sont au centre de l'apprentissage.

1. Pratiquer la langue : saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; penser ou se parler à soi-même dans la langue-cible ; tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles apprises en salle de classe.

2. Mémoriser : appliques diverses techniques mnémotechniques.

3. Prendre des notes : noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

3. Grouper : ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.

5. Réviser.

6. L'inférence : utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; recourir à son intuition, deviner intelligemment.

7. La déduction : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.

8. La recherche documentaire : utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.

9. Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue : traduire ou faire des comparaisons interlinguales significatives ; se servir de sa compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre L2 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

10. Paraphraser : suppléer au manque de vocabulaire par la circonlocution ou la paraphrase ; en cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur, choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

11. Élaborer : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures ; faire des associations intralinguales (à l'intérieur de la langue cible) dans le but de comprendre ou de produire des énoncés ; dans un acte de communication, remarquer les éléments de l'intrant langagier et les associer à des éléments appris ou acquis antérieurement.

12. *Résumer : faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.*

C. Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs, enseignant ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage.

1. Les questions de clarification et de vérification : demander de répéter ; solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

2. La coopération : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

3. La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 ; se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication ; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation : s'encourager, se récompenser ; ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

Cette première approche ne nous permet pas de lister en détail les stratégies que les apprenants sont amenés à utiliser dans leur apprentissage de la langue. En revanche, les typologies d'Oxford, de Rubin, et de Chamot Et O'Malley nous offrent une vision assez complète des types de stratégies utilisables par l'apprenant.

2.5.2 Typologies des stratégies d'apprentissage

CYR (1998 : 29) recense trois typologies permettant de classer les stratégies d'apprentissage, la typologie d'Oxford (1985, 1990), la typologie de Rubin (1989) et celle de O'Malley & Chamot (1990).

2.5.2.1 La typologie d'Oxford

Oxford définit les stratégies comme étant « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage, [...] des outils pour une implication active et autonome » (OXFORD, 1990 : 1, *cité par* CYR, 1998 : 31). Oxford classe

les stratégies en deux grandes catégories : directes (qui impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux) et indirectes (qui encadrent et soutiennent l'apprentissage). Cyr propose un tableau résumant cette typologie :

CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL			
Stratégies d'apprentissage	Stratégies directes	{	1. Stratégies mnémoniques 2. Stratégies cognitives 3. Stratégies compensatoires
	Stratégies indirectes	{	1. Stratégies métacognitives 2. Stratégies affectives 3. Stratégies sociales

2.5.2.2 La typologie de Rubin

On peut définir les stratégies d'apprentissage comme un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant afin de saisir ou de *comprendre* la langue cible, de *l'intégrer* dans sa mémoire à long terme et de *la réutiliser*. « En 1989, Rubin propose une classification des stratégies d'apprentissage d'une L2 qui reflètent ces trois types d'opérations, ces trois étapes de la construction du savoir » (CYR, 1998 : 35).

En guise de synthèse de la typologie de Rubin, Cyr propose le tableau suivant (1998 : 36-37) :

LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION OU DE SAISIE DES DONNÉES
1. Les stratégies de clarification et de vérification a) Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue b) Solliciter la validation de sa production orale c) Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de communication d) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence e) Solliciter de répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples f) Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation 2. Les stratégies de devinement ou d'inférence a) Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens b) Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication c) Relier les informations nouvelles à des actions physiques d) Utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens e) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens 3) Les stratégies de raisonnement déductif a) Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots b) Rechercher les règles et les exceptions c) Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue d) Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés 4. Les stratégies de ressourcement a) Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels
LES PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MÉMORISATION
1. Les stratégies de mémorisation a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel) b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (flashcard, listes, définitions, copies de mots, etc.) d) Centrer son attention sur un détail spécifique e) Mettre en contexte les mots nouveaux f) Utiliser des images g) Pratiquer la langue en silence et différer la production
LES PROCESSUS DE RÉCUPÉRATION ET DE RÉUTILISATION
1. Les stratégies de pratique a) Répéter b) Réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases c) Appliquer consciemment des règles d) Imiter e) Répondre silencieusement aux questions posées à d'autres f) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe (radio, télévision, films, revues, journaux) g) Se parler à soi-même dans la langue cible h) Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation 2. Les stratégies d'autorégulation a) Définir le problème b) Déterminer les solutions c) S'autocorriger 3. Les stratégies sociales indirectes a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 b) Demander de l'aide à des amis c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socioculturels) d) Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations

2.5.2.3 La typologie de O'Malley & Chamot (1990)

Le troisième modèle présenté par CYR (1998 : 38-39) est celui de O'Malley & Chamot (1990) qui apparaît comme plus synthétique que les deux autres. « S'inspirant de la recherche en psychologie et en éducation, O'Malley & Chamot postulent que les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives » (CYR, 1998 : 38). Voici le tableau proposé par Cyr :

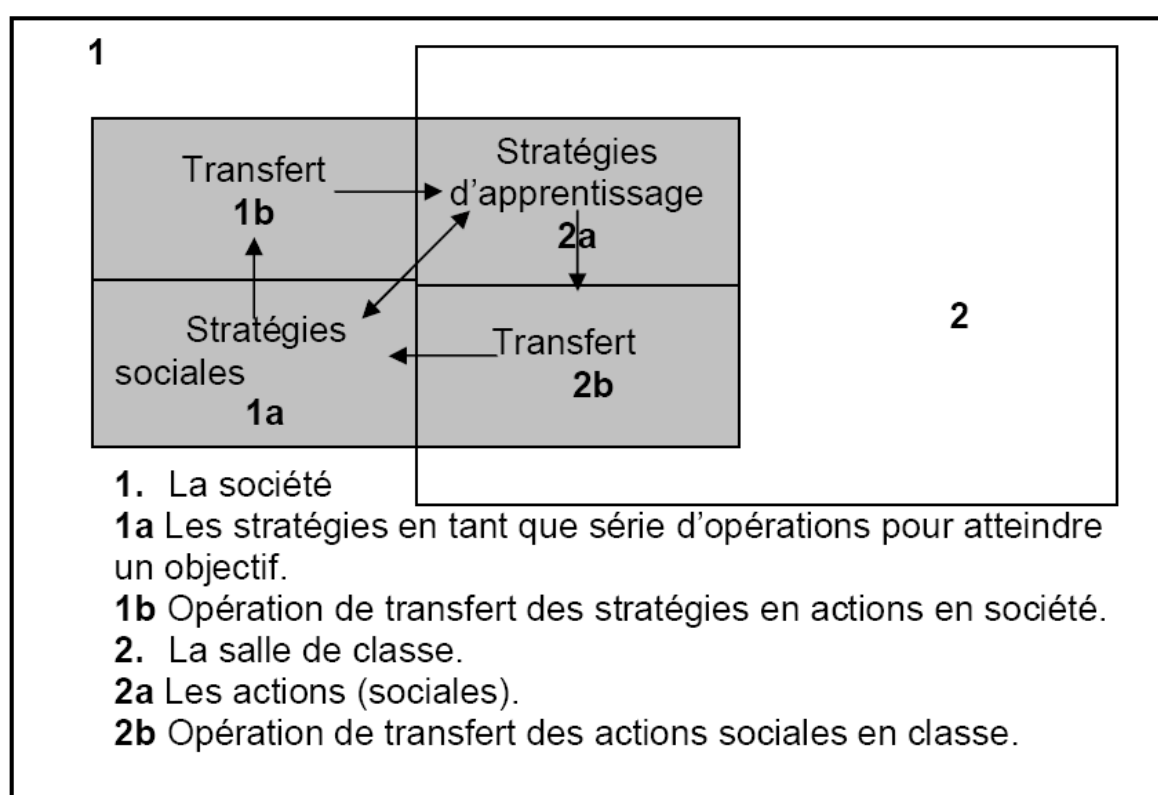
CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL
Les stratégies métacognitives Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le <i>monitoring</i> des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. - L'anticipation ou la planification (<i>planning</i>). - L'attention générale (<i>directed attention</i>). - L'attention sélective (<i>selective attention</i>). - L'autogestion (<i>self-management</i>). - L'autorégulation (<i>self-monitoring</i>). - L'identification d'un problème (<i>problem identification</i>). - L'autoévaluation (<i>self-evaluation</i>).
Les stratégies cognitives Les stratégies cognitives impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. - La répétition (<i>repetition</i>). - L'utilisation de ressources (<i>resourcing</i>). - Le classement ou le regroupement (<i>grouping</i>). - La prise de notes (<i>note taking</i>). - La déduction ou l'induction (<i>deduction/induction</i>). - La substitution (<i>substitution</i>). - L'élaboration (<i>elaboration</i>). - Le résumé (<i>summerization</i>). - La traduction (<i>translation</i>). - Le transfert des connaissances (<i>transfer</i>). - L'inférence (<i>inferencing</i>).
Les stratégies socio-affectives Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. - La clarification/vérification (<i>questionning for clarification</i>). - La coopération (<i>cooperation</i>). - Le contrôle des émotions (<i>self-talk</i>). - L'autorenforcement (<i>self-reinforcement</i>).

À présent, je propose de voir comment se fait le transfert entre les stratégies utilisées par l'apprenant en classe et celles qu'il utilise en société.

2.5.3 Stratégies de l'apprenant et stratégies de l'acteur social

Les stratégies utilisées par l'acteur social en société subissent des opérations de transfert pour être adaptées et utilisées en classe de langue. Elles deviennent alors des stratégies d'apprentissage. Inversement, les stratégies d'apprentissage sont utilisées en classe et elles subissent des opérations de transfert pour être utilisées à leur tour en société et devenir des stratégies sociales.

Le schéma ci-dessous présente le lien entre stratégies d'apprentissages et stratégies sociales :



Relations entre stratégies d'apprentissage et stratégies sociales

La collaboration, la coopération et la coordination en tant que processus sociaux de construction des savoirs, peuvent permettre d'accélérer ces opérations de transfert notamment à travers les activités de négociation, de mise en commun, de prise de décision⁵⁴.

⁵⁴ Cf. *infra* le chapitre 3.2.3.1.

Ces opérations de transfert renvoient à l'intérêt de l'étude de la métacognition en DLCE. Jean-Emile Gombert définit la métacognition comme « un domaine qui regroupe les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs, les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé » (GOMBERT, 1990 : 15). Nous avons vu précédemment⁵⁵ que Paul Cyr définit six stratégies métacognitives, l'anticipation (ou la planification), l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème et l'autoévaluation. Cette typologie permet de comprendre les fondements de ce type de stratégie mais ne nous permet pas de comprendre la relation entre agir d'usage et agir d'apprentissage, du lien qu'il est possible de faire pour l'apprenant entre ce qu'il utilise en société et ce qu'il utilise en classe. Il me semble que la distinction proposée par WOLFS (1998 : 28-29) permet de comprendre davantage le rôle d'autrui dans la mise en place de stratégies métacognitives et de mettre à jour le transfert des stratégies de ce type de la société à la classe et inversement. Les six stratégies qu'il distingue permettent également de rendre compte de l'importance de la temporalité dans la mise en place de ces stratégies :

L'explicitation

consiste à pouvoir identifier, décrire ou expliquer les démarches cognitives utilisées pour accomplir une tâche (ex : demander à des élèves de relater le plus précisément possible le raisonnement qu'ils ont personnellement suivi pour arriver à la solution d'un problème.)

L'analyse

*(métacognitive) **consiste à établir des relations (but/moyen, cause/conséquence...) entre les processus utilisés pour réaliser une tâche et le résultat obtenu ou entre ces mêmes processus et les variables environnementales** susceptibles de les influencer (ex : degré de difficulté d'une tâche, temps ou ressources disponibles...) ou encore entre les processus cognitifs utilisés et les caractéristiques personnelles du sujet. (Exemple de consigne pouvant susciter chez les élèves une activité d'analyse métacognitive : **leur demander de comparer les comportements d'étude ou stratégies qu'ils utilisent dans une situation A à ceux qu'ils utilisent dans une situation B***

L'anticipation

*consiste au sens large à **se projeter** dans l'avenir, à se représenter les résultats attendus d'une action cognitive et/ou les stratégies à mettre en*

⁵⁵ Cf. *supra* le chapitre 2.5.1.

œuvre pour y parvenir et à les planifier. (Exemple : essayer d'anticiper les questions d'examen ou les méthodes de travail à utiliser pour pouvoir y répondre, prévoir une stratégie d'étude, une gestion du temps basée sur la connaissance de ses stratégies, etc.)

La décentration

consiste au sens large à se placer dans la perspective d'autrui, sous l'angle cognitif, affectif ou social. (Exemple : on ne rédige pas une synthèse ou un compte rendu de la même façon, s'il s'agit de notes strictement personnelles ou de notes devant être communiquées à une personne absente ou encore d'un travail qui sera cité par le professeur. L'adaptation d'un message à son destinataire suppose une activité de décentration.)

L'autoévaluation

*comme processus métacognitif, désigne l'évaluation par l'individu de ses propres comportements cognitifs (produits et processus) et des facteurs qui les influencent. L'autoévaluation peut s'effectuer **avant la réalisation d'une tâche** (estimation de son niveau de préparation), **pendant** (identification des difficultés, utilisation de procédures de contrôle..) et **après la réalisation de la tâche** (vérification, jugement porté sur le travail effectué...)*

Remarque : l'autoévaluation est une activité complexe où n'interviennent pas uniquement les caractéristiques objectives d'une tâche, mais aussi l'image qu'un individu a de lui-même, sa confiance en soi, elles-mêmes influencées par l'image que les autres lui renvoient (en particulier le professeur).

La régulation

*(métacognitive) désigne le processus qui conduit le sujet à intégrer les informations dont il dispose sur l'état présent de son fonctionnement cognitif (grâce à l'utilisation des différentes activités dont il vient d'être question), à les **confronter à ses connaissances métacognitives antérieures et aux données issues de la réalité afin d'adapter ses stratégies cognitives** et de les rendre ainsi plus efficaces. (Je souligne)*

La définition que Wolfs propose ici permet de comprendre l'intérêt de ces stratégies dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage. En effet, contrairement à Cyr, Wolfs montre ici l'importance des actes d'autrui dans le développement puis le transfert de ces stratégies. La prise en compte d'autrui et de la réalité extérieure.

Lorsque Cyr parle de « se fixer des buts, de prévoir », « d'étudier par soi-même », « d'évaluer **ses** performances, **ses** apprentissages », Wolfs parle de « se projeter dans l'avenir », « de se placer dans la perspective d'autrui ». Alors que Cyr ne prend en compte que l'action en cours, Wolfs définit ce type de stratégies à partir de l'action passée, présente et future, ce qui correspond davantage à ce que met en place

l'apprenant ou le groupe d'apprenant dans un projet pédagogique. La relation entre agir d'usage et agir d'apprentissage est assurée par l'adaptation et le transfert de ces stratégies dans différents environnements.

L'activité métacognitive apparaît ici comme un agent facilitateur du transfert de stratégies, de la classe vers la société, ou de la société vers la classe. « Les élèves deviennent en quelque sorte des analystes et des gestionnaires de leurs propres stratégies et méthodes de travail, sachant **où et comment les utiliser et les adapter** » (WOLFS, 1998 : 32, je souligne).

Les travaux de Jacques TARDIF (1999) sur le transfert des apprentissages sont très précieux pour comprendre leur rôle dans un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action. En dénonçant les conceptions erronées au sujet du transfert des apprentissages, Tardif nous apporte les clés nécessaires pour comprendre le lien entre stratégie et action et pour confirmer l'hypothèse d'une « transférabilité » des stratégies utilisées en classe aux stratégies utilisées en société, comme le montre le tableau suivant (TARDIF, 1999 : 52-53) :

Conceptions erronées	Conceptions vraisemblables
1. Les caractéristiques objectives entre une tâche source et une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches	Les caractéristiques que les élèves reconnaissent, subjectivement, à une tâche source et à une tâche cible déterminent les probabilités de transfert entre ces deux tâches.
2. Des compétences transversales, développées en dehors de tout contenu spécifique, sont transférables dans des situations particulières.	Des situations particulières donnent progressivement naissance, grâce à des interventions pédagogiques appropriées, à des compétences transversales susceptibles d'être transférées dans d'autres situations particulières.
3. Le transfert repose essentiellement sur la généralisation des apprentissages.	Le transfert repose sur un processus de particularisation des apprentissages d'abord et, par la suite, sur un processus de généralisation
4. L'intelligence constitue la ressource cognitive qui assure le transfert des apprentissages.	Le degré de maîtrise des connaissances spécifiques ou de connaissances relatives au contenu constitue un facteur crucial dans le transfert des apprentissages.
5. Le raisonnement analogique et le transfert constituent un seul et même phénomène.	Le raisonnement analogique correspond à une étape de la dynamique du transfert des apprentissages.
6. Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) à une autre correspond à un transfert.	Pour un même contenu, le passage d'une catégorie de connaissances à une autre constitue essentiellement une traduction cognitive ou la création d'une nouvelle représentation en mémoire.
7. Les connaissances construites sans référence explicite à des compétences sont transférables dans ces compétences.	L'intégration dans une compétence d'une connaissance construite sans y faire explicitement référence correspond à un nouvel apprentissage.
8. Le métier d'élève contient des incitations à la transférabilité des apprentissages réalisés à l'école.	Le métier d'élève contient de nombreuses incitations pour les élèves à considérer les apprentissages comme ayant une portée fort restreinte.
9. L'organisation du travail à l'école incite les enseignants à créer le maximum de situations significatives en vue d'influer sur le transfert.	L'organisation actuelle du travail à l'école est défavorable à la mise en place d'un environnement axé sur la transférabilité des apprentissages.

Pour Jacques Tardif, sept processus composent la dynamique de transfert des apprentissages (TARDIF, 1999 : 72) :

Processus
2. Encodage des apprentissages de la tâche source 3. Représentation de la tâche cible 4. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme 5. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et la tâche source 6. Adaptation des éléments non correspondant 7. Évaluation de la validité de la mise en correspondance 8. Génération de nouveaux apprentissages

C'est ce modèle que j'ai utilisé pour élaborer le tableau suivant servant à l'analyse du lien entre action et stratégie dans un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action :

Stratégies (TARDIF, 1999 : 111)	Transfert	Relation agir d'usage et agir d'apprentissage
1. Contextualisation des apprentissages. <i>Modo presenti</i>	1. Encodage des apprentissages de la tâche source.	Agir d'apprentissage 
2. Organisation des apprentissages. <i>Modo praeterito</i>	2. Représentation de la tâche cible. 3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en mémoire à long terme.	
3. Indexation conditionnelle des apprentissages. <i>Modo futuri exacti</i>	4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible (en société) et la tâche source (en classe). 5. Adaptation des éléments non correspondants. 6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance. 7. Génération de nouveaux apprentissages.	
		Agir d'usage 
		Perspective actionnelle 
		Agir d'apprentissage

Les stratégies de contextualisation et d'organisation des apprentissages permettent un certain nombre de transferts propres à l'agir d'apprentissage. L'enseignant doit être sensible à ces deux types de stratégie dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. Quant à la stratégie d'indexation conditionnelle des apprentissages⁵⁶, elle permet de développer l'agir social, en engageant l'évaluation de la validité de la mise en correspondance des apprentissages et la génération de nouveaux apprentissages. Dans cette perspective, l'agir est orienté « évaluation de l'action d'apprentissage » à partir de sa matérialisation sociale.

⁵⁶ Il s'agit ici de la prise en compte des contextes dans lesquels la stratégie sera réutilisée et la détermination des conditions de réutilisation qui permettent de transférer cette stratégie.

2.5.3.1 Des stratégies actionnelles ?

Les typologies présentées ci-dessus nous offrent une vision assez complète des stratégies potentiellement utilisables par l'apprenant au cours de son apprentissage. Certaines stratégies semblent être plus à même d'engager l'apprenant dans l'action, je les appellerai ici « stratégies actionnelles ». En effet, dans un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action, l'enseignant est amené à encourager chez l'apprenant un certain nombre de stratégies liées au monde social : ce sont les stratégies sociales et informationnelles, socio-affectives et co-actionnelles. Ce type de stratégies garantit le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage. Certaines tâches, correspondant à ces stratégies, apparaissent comme facilitant le développement de stratégies d'apprentissage :

Stratégies actionnelles	Exemples de tâches adjuvantes
Stratégies sociales et informationnelles - Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2 ; - Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs ; assister à des événements socioculturels) ; - Proposer de collaborer pour atteindre un but ; - Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations - Mettre en place des projets avec des pairs afin de construire un produit commun. - Élaborer des stratégies pour localiser l'information dont on a besoin pour accomplir la tâche.	Simulations globales Scénario Débat Exposé en groupe
Stratégies socio-affectives - La clarification/vérification ; - La coopération ; - Le contrôle des émotions ; - L'autorenforcement.	Tâches hors-classe type « défi-mission » Travail de groupe de manière générale
Stratégies co-actionnelles - Gestion du non-verbal - La collaboration - Mettre en projet - Autoévaluation des actions individuelles	Projet pédagogique

Tableau des stratégies actionnelles

Toutes ces tâches sont représentatives d'une perspective co-actionnelle/co-culturelle car elles mettent en lien agir d'usage et agir d'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de jouer un rôle en classe et en société. Jouer un rôle, que ce soit en classe ou en société engage l'apprenant dans une quête du sens de son action sur le monde qui l'entoure.

2.6 La notion de rôle entre agir d'usage et agir d'apprentissage

Les simulations globales et les jeux de rôle apparaissent d'emblée comme des tâches permettant de lier l'agir d'apprentissage à l'agir d'usage. Je propose à présent de voir comment ces deux types de tâche permettent un modèle de l'adéquation entre agir d'usage et agir d'apprentissage.

2.6.1 Jouer un rôle en classe pour avoir un rôle en société ?

2.6.1.1 Le concept de rôle⁵⁷

LINTON (1977, 1984 : 71-72) avance une définition intéressante relevée également par Robert Vion pour qui le rôle désigne

l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut (VION, 1992 : 81).

C'est cette définition que nous devons retenir dans la compréhension de l'agir humain en classe de langue. VION (1992 : 82) distingue deux types de rôles :

« a) Les rôles institutionnalisés, en relation avec l'une des positions institutionnalisées d'un statut (père, médecin, femme, adulte...).

b) Les rôles occasionnels (parfois appelés « interactionnels ») qui ne sont pas directement en relation avec une position sociale officielle mais avec une fonction « interactive » déterminée (conseiller, séducteur, sage)... »

⁵⁷ Ce chapitre fait suite au chapitre 1.5.1 « L'étude des groupes restreints », page 55.

Ces deux types de rôle sont utilisés dans les jeux de rôle en classe de langue. Dans une perspective actionnelle, les rôles institutionnalisés semblent les plus propices à l'agir social puisque impliqués dans la distribution sociale et professionnelle des rôles.

Le jeu de rôle a été défini dans le *Dictionnaire de didactique du français* (CUQ [dir.], 2003 : 142) comme « un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôle a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu ainsi qu'à encourager l'expression spontanée. » Le jeu de rôle, comme tout jeu est un construit culturel, il met en action tout un ensemble « d'allant-de-soi » dans le sens où l'entend Schütz.

Par exemple, pour le canevas de jeu de rôle suivant :

« Un ami vous propose de vous présenter pour un travail dans son entreprise. Il vous donne des conseils (quels vêtements mettre, que dire,...) » (CAPELLE, GIDON, 1990 : 71).

Dans cet exemple de jeu de rôle, ce que l'on demande à l'apprenant n'est pas seulement d'ordre langagier, on lui demande d'engager toute sa culture d'action. Quant aux simulations globales (CUQ [dir.], 2003 : 142), elles « consistent à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence [...], à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir : productions orales et d'écriture, interactions verbales et jeux de rôles, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long. » Les jeux de rôle et simulations tels qu'ils sont conçus dans l'approche communicative ne prennent pas en compte la réalité sociale extérieure ni ce que l'apprenant va être amené à faire avec d'autres en LE en société. Dans l'AC, nous parlons d'interculturel, dans la PA, nous pouvons parler de co-culturel, c'est-à-dire d'une collaboration entre des personnes de cultures différentes. Co-agir implique la construction commune, la mise en commun de plusieurs traits culturels en vue d'agir le plus efficacement possible.

Le rôle entre action et mimesis

Aristote dans le chapitre IV dit que le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance ; et ce qui fait différer l'homme d'avec les autres animaux, c'est qu'il est le plus enclin à l'imitation : les premières connaissances qu'il acquiert, il les doit à l'imitation, et tout le monde goûte les imitations. (ARISTOTE, *La Poétique*, chapitre VI). Là est le fondement de la mimesis.

Cette conception aristotélicienne de l'imitation se retrouve également chez d'autres auteurs comme WULF (BARBIER & GALATANU [dir.], 1998). Le jeu est un acte de mimésis, d'imitation d'une situation, et cette imitation apparaît comme une représentation de l'action. Il permet la construction et la socialisation du sujet. L'acte de mimésis par le jeu permet une prise en compte de la réalité extérieure que ne permet pas l'acte de simulation. « Les processus mimétiques offrent un espace pour l'expérience du non-identique et c'est la confrontation avec le monde extérieur qui en est le but. » (WULF dans BARBIER & GALATANU, 1998 : 241). Je propose d'utiliser le terme de mimésis plutôt que simulation car, comme l'évoque WULF, « à la différence de l'imitation, le terme mimésis se réfère clairement à un monde extérieur, duquel on s'approche et dont on essaie de se faire le semblable sans pour autant pouvoir s'y diluer, la distance envers ce monde extérieur restant intacte » (WULF : 265). Certes, la frontière entre simulation et mimésis est ténue, mais la différence entre les deux termes me paraît fondamentale dans une étude de l'action en DLCE. La simulation renvoie à des réalités extérieures envisageables mais pas au monde de l'apprenant, la mimésis renvoie à une réalité matérialisable par l'apprenant, à une réalité envisagée, elle équivaut à une sorte de répétition⁵⁸ avant l'action. Il s'agit par exemple dans un enseignement du français de spécialité, de créer à l'avance des mondes similaires aux mondes professionnels auxquels on veut préparer les apprenants.

Le passage de la mimésis à l'agir est un point essentiel dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel. C'est seulement de cette manière que l'agir d'apprentissage peut être en lien avec l'agir d'usage. L'agir

⁵⁸ « Répétition » est ici à prendre au sens de « répétition publique » telle que l'on peut le voir au théâtre, c'est-à-dire que l'enjeu social est en adéquation avec l'enjeu social de la représentation.

« simulé » peut servir de répétition à l’agir vécu mais ne doit pas se suffire à lui-même. Passer de la mimésis à l’action permet de comprendre la structure du passage de l’action individuelle à l’action collective.

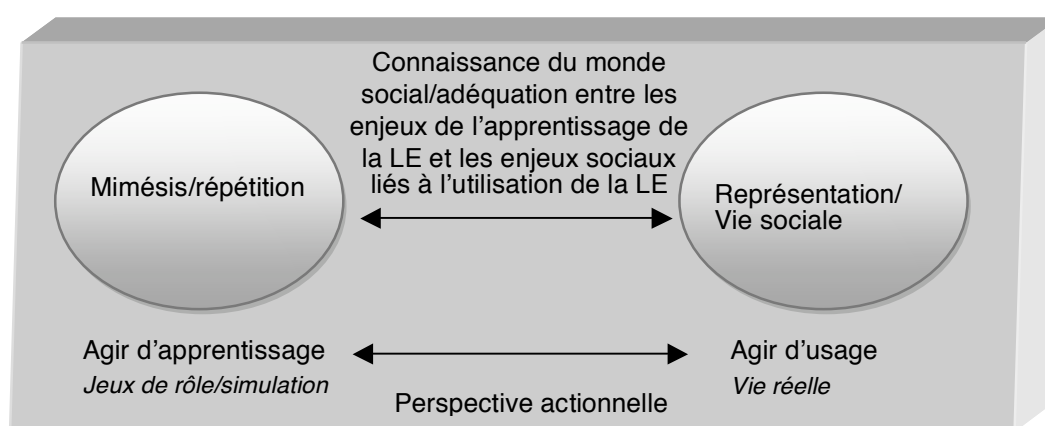
2.6.1.2 Du jeu ou je, du je au moi social

Le jeu est l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération. C'est l'instrument essentiel de l'action organisée. Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci. [...] Le jeu est un construit humain. Il est lié aux modèles culturels d'une société et aux capacités des joueurs, mais il reste contingent comme tout construit (CROZIER & FRIEDBERG, 1977 : 113-114).

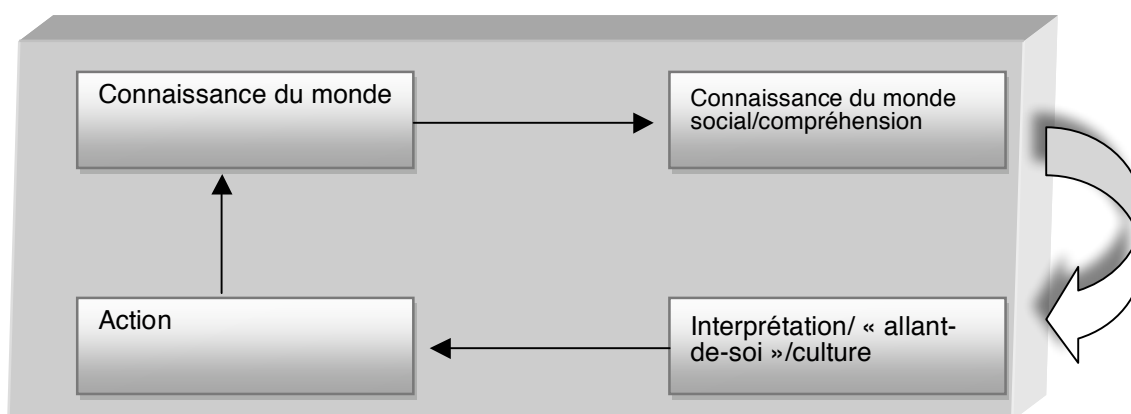
Le jeu apparaît dans cette définition comme un construit humain entre contraintes et liberté ; contraintes car il faut suivre des règles et le joueur dépend des stratégies de jeu des autres joueurs ; liberté car le joueur est libre de choisir sa propre stratégie. La notion de jeu peut également « nous fournir un modèle pertinent pour mettre en évidence certains aspects du monde social et de l’activité humaine. Le modèle du jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l’action (l’investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne-t-on ?) » (SENSEVY, 2007 : 19). Le jeu est également un construit culturel et possède des implications différentes selon les cultures. Le jeu permet d’agir dans un rôle que l’on se donne ou que l’on nous a donné pour réaliser une tâche précise. Le jeu est alors le reflet d’une réalité et permet au « je » de s’accomplir en société. En somme, c’est par le jeu que je deviens « je » et que je peux jouer pleinement mon rôle en société car en jouant, je co-agis, « pour produire une transaction, les joueurs ont besoin d’un background commun, d’un système de significations neutralisées qui a d’une certaine manière la force de l’évidence » (SENSEVY, 2007 : 23).

2.6.1.3 Une modalisation de l'agir d'usage

Le jeu de rôle et la simulation globale, dans leurs fonctionnements et leurs implications peuvent permettre une modélisation de l'agir d'usage en DLCE. Ces deux types de tâches fonctionnent sur une mimésis du réel, une sorte de répétition de la vie sociale en classe. À ce titre là, elles font partie de l'agir d'apprentissage. Elles permettent de développer la connaissance du monde social dans lequel évolue et va évoluer l'apprenant (agir d'usage). Le lien entre la répétition publique (mimésis) d'une pièce de théâtre par exemple dans le cadre d'un projet pédagogique et le jour J de la représentation est assuré par l'adéquation entre les enjeux de l'apprentissage de la LE et les enjeux sociaux liés à l'utilisation de la langue. Je représente cette adéquation de la façon suivante :



Nous pouvons imiter la vie sociale par le jeu grâce à la connaissance que l'on a du monde social par le processus suivant :



La connaissance que l'on a du monde conditionne notre connaissance du monde social, et vice-versa. Nous interprétons cette connaissance du monde social par rapport à notre culture d'action et nos « allant-de-soi » (*taken for granted*), pour reprendre l'expression de Schütz, ce qui modifie notre agir, lequel modifie à son tour notre connaissance du monde.

2.7 Conclusion partielle : de l'action individuelle à l'action collective

La pédagogie du projet est apparue comme la forme historiquement la plus aboutie de la mise en lien de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage. Les élèves sont formés à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux : la construction d'une nouvelle perspective actionnelle semble voir le jour, questionnant les concepts en place jusqu'à présent. Chaque méthodologie constituée s'est construite sur un mode d'adéquation entre sa perspective actionnelle (à savoir les actions qu'elle prépare les élèves à réaliser en langue étrangère) et sa perspective culturelle (à savoir les compétences culturelles auxquelles elle prépare les élèves). La nouvelle perspective actionnelle proposée dans le *Cadre européen commun* du Conseil de l'Europe constitue un dépassement de l'approche communicative, et qu'elle implique par conséquent un changement de paradigme et une évolution des concepts majeurs. Il ne s'agit pas de substituer cette nouvelle cohérence aux cohérences antérieures, mais de l'ajouter à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement/apprentissage.

Dans les tâches mettant en lien agir d'usage et agir d'apprentissage comme le projet, le passage de l'action individuelle à l'action collective constitue le point d'orgue d'un enseignement de type actionnel. Mais pour que ce passage soit effectif, il faut que certaines conditions soient remplies. Pour qu'il y ait action collective, il faut en effet que la connaissance soit partagée et qu'Autrui amène ses vécus de conscience à l'expression (théorie de la distribution sociale de la connaissance d'Alfred Schütz), 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 & FRIEDBERG, 1977 : 15), doit permettre l'organisation interne d'une structure sociale donnée. « Action collective et organisation sont donc complémentaires. Ce sont les

deux faces indissociables d'un même problème : celui de la structuration des champs à l'intérieur desquels l'action, toute action, se développe. On ne peut concevoir une action collective déterminée seulement par les propriétés « intrinsèques » des problèmes à résoudre : elle serait prise dans les dilemmes insolubles » (*Id.* : 20).

Agir ensemble, c'est faire passer ses propres intérêts dans une organisation collective de construction de savoir. En situation d'enseignement/apprentissage des langues, construire collectivement peut naître de deux types de comportements :

- la contrainte, « par la soumission imposée ou consentie des volontés « partielles » des participants à la volonté et aux objectifs de l'ensemble » (*Id.* : 22),
- le contrat (didactique), « 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 » (1977 : 23), elle demande soit de mettre de côté des ambitions personnelles soit de négocier pour conserver une partie de ces ambitions. 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 mettant de côté leur volonté d'agir individuellement, soit il va 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.

Maurice Blondel fut le premier à avancer le concept de co-action dans son ouvrage de 1893 (1893 : 214) qu'il définit comme « convergence et union d'activité » (1893 : 217). Pour lui, il y a nécessairement un passage de l'action individuelle à l'action collective car « 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 intéresser le monde environnant, sans y chercher un concours, sans y provoquer une action correspondante » (1893 : 201).

Co-agir est une obligation, un phénomène nécessaire et obligé issu de la volonté même d'agir qui émane de chacun de nous. Cette idée à laquelle j'adhère a été longuement décrite par BLONDEL :

Un geste, une parole ne sont possibles que par le milieu où ils se manifestent : le phénomène n'est ni de nous seulement, ni du monde ambiant seulement, il est de tous les deux, et pour ainsi dire indivisiblement. Tout acte vient de l'agent mais pour aller directement vers l'agi, sans lequel il n'est pas. Non seulement nous ne pouvons créer ni faire rien de rien, c'est-à-dire qu'une matière, quelle qu'elle soit est indispensable à l'exercice de notre activité comme condition préalable ; mais encore nos opérations, nos intentions vont se mouler en quelque sorte sur l'objet où elles tendent, afin d'y recevoir leur forme. C'est donc en toute vérité que, pour agir, il faut s'accommoder à son milieu, et que ce milieu contribue à la façon d'être et de faire de qui s'y déploie (1893 : 214).

L'action n'a de sens que par Autrui. « Nous n'agissons jamais seul » (BLONDEL, 1893 : 218). Il en est de même dans un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action où l'enseignant doit tenir compte de l'indivisibilité existante entre l'agent, l'agi et le milieu. « Ainsi, le phénomène de l'action suppose la convergence de deux séries de phénomènes, l'une partant de l'agent, l'autre suscitée d'autre part. Toute production exige le concours de deux acteurs, et l'acte extorqué, procédant par la médiation du signe de l'agent qui a l'initiative de l'œuvre, vient en quelque sorte se réunir au signe ou au phénomène dont il a subi la suggestion [...] (BLONDEL, 1893 : 225).

L'action collective est toujours imprévisible car elle résulte de la convergence de d'au moins deux actions individuelles. « En se produisant, l'action se transforme. Mais cette transformation même est ce qu'on cherchait en agissant » (BLONDEL, 1893 : 223). C'est le propre de la société car en agissant, on exige implicitement du même coup que la société soit, parce que la société est le terme de déploiement et la garantie même de l'action (BLONDEL, 1893 : 249). Dans un enseignement/apprentissage des langues-cultures par et pour l'action, la prise en compte de la société comme facteur-clé semble incontournable. Mais prendre en compte l'Autre et la société dans une action collective implique qu'on ne sache pas comment va se dérouler l'action. L'action collective est marquée par le sceau de l'incertitude comme l'ont mentionné Michel Crozier & Erhard Friedberg (1977 : 23) ou Jean-Pierre Boutinet à propos du projet.

Il s'agit à présent de donner quelques pistes de réflexion pour la construction d'une nouvelle perspective actionnelle dont l'enjeu aujourd'hui n'est plus seulement de co-habiter et/ou d'interagir avec d'autres mais d'agir ensemble dans la durée et pour un

objectif commun. Cela se traduit, en classe, par la mise en œuvre collective de processus conjoint d'enseignement/apprentissage, et en société, par un projet global, un « faire avec et ensemble ».

TROISIÈME PARTIE :
CONSTRUIRE UNE
NOUVELLE PERSPECTIVE
ACTIONNELLE

Dans cette troisième et dernière partie, je propose d'aborder la question des perspectives actuelles d'un enseignement/apprentissage des langues-cultures par et pour l'action. Beaucoup de changements se sont opérés en didactique des langues (scolaire ou pour adultes) depuis l'apparition de l'expression « perspective actionnelle » dans le *CECRL*. Cette approche est à présent préconisée dans les programmes du Ministère de l'Éducation nationale française pour l'enseignement scolaire des langues. Après avoir analysé les concepts d'agir et d'action, et après avoir montré l'implication de différents types d'action dans l'histoire des méthodologies, il me semble important à présent de voir concrètement comment peut s'envisager un véritable enseignement/apprentissage par et pour l'action.

Comme nous l'avons vu, l'agir en DLCE n'est pas chose nouvelle. Nous avons depuis le début de l'histoire des méthodologies d'enseignement des LCE des modèles d'action correspondant à un OSR particulier. Avec l'apparition des termes « perspective actionnelle » dans le *CECRL*, l'agir devient le concept central de l'enseignement/apprentissage des langues. Malgré la parution de manuels de FLE dits « actionnels », la mise en œuvre d'un enseignement/apprentissage par et pour l'action demande un approfondissement et une évolution de certains concepts, notions et outils permettant tout autant sa mise en œuvre que la prise en compte de ses limites.

Le *CECRL* présente la tâche comme « l'un des faits courants de la vie quotidienne » et recommande d'adopter une « perspective actionnelle » pour la classe de langue étrangère. Cela entraîne une modification du rôle des apprenants et des enseignants et modifie la nature de leur contact avec la langue cible. Les apprenants, qui travaillent en groupe, doivent accomplir des tâches ensemble. Ils sont amenés pour cela à partager leurs savoirs et leurs savoir-faire pour l'action commune, ce qui implique une co-action que chaque groupe gère à sa manière. Les apprenants ont, comme dans la vie réelle, des choix à faire à chaque moment pour agir.

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 *CECRL* (2001 : 15) ne pressentaient certainement qu'ils ouvriraient de nouveaux horizons pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. L'avènement de l'approche par les tâches, le renouveau des

pratiques collaboratives comme la pédagogie du projet sont autant de point qu'il me semble à présent important d'illustrer.

3.1 Entre approche communicative et perspective actionnelle

Depuis l'apparition de l'expression « perspective actionnelle » dans le *CECRL*, il souffle un vent nouveau sur la DLCE. En témoigne l'engouement des didacticiens, des éditeurs de manuels de langue et du ministère de l'Éducation nationale pour la problématique correspondante. En l'état actuel des recherches, nous pouvons dire que le changement de paradigme entre AC et PA est en train de s'opérer, et ce changement est d'abord visible dans les manuels.

3.1.1 Exemples de manuels de français langue étrangère entre approche communicative et perspective actionnelle

J'ai choisi cinq manuels se réclamant de la perspective actionnelle. La démarche utilisée consiste dans un premier temps à observer l'apparition des formes pratiques de mise en œuvre de la perspective actionnelle ; et dans un deuxième temps, de voir comment se manifeste l'articulation entre l'approche communicative et la perspective actionnelle en tentant de répondre à la question suivante : quelle manifestation méthodologique permet, dans les formes pratiques, de parler d'un changement de paradigme ?

J'utiliserai ici la même mise en garde que Christian PUREN dans son article « Formes pratiques de combinaisons entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels » (PUREN, 2007 : 3) :

Cette recherche n'a aucune prétention à quelque représentativité que ce soit pour l'ensemble des manuels FLE depuis 2002, ni pour les collections dont font partie les manuels retenus ici, ni même pour ces manuels. Il s'agissait simplement d'observer, entre les deux orientations didactiques en principe en présence, quelles étaient les formes de combinaison actuellement réalisées.

J'ai choisi d'analyser ces différents manuels en m'intéressant à quatre grands pôles sur l'analyse, pour chaque manuel, d'une unité :

- l'articulation entre approche communicative et perspective actionnelle du *CECRL*,
- l'interprétation et la conception d'une perspective actionnelle,
- le lien entre usage et apprentissage,
- la place de l'individu dans le collectif,
- les types de tâches.

3.1.1.1 Analyse globale de cinq manuels FLE entre approche communicative et perspective actionnelle

Il s'agit de repérer comment l'agir d'usage et en relation avec l'agir d'apprentissage et d'autre part, de voir comment se manifeste l'émergence d'une approche actionnelle. Parmi un choix de plus en plus large, j'ai choisi cinq manuels se réclamant de la PA car ils développent chacun un aspect différent d'un enseignement/apprentissage de type actionnel⁵⁹. Voici les unités choisies pour chaque manuel⁶⁰ :

Manuels⁶¹	<i>Rond-point</i>	<i>Ici</i>	<i>Scénario</i>	<i>Et Toi ?</i>	<i>Tout va Bien</i>
Unités choisies	Unité 6 pages 56-65 du niveau 2.	Unité 4 pages 50-63 du niveau 2 et Unité 4 du fichier « découvertes », pages 26-31	Module 2 pages 40-65 du niveau 1.	Module 3, séquences 7, 8, et 9, pages 47-66 du niveau 3.	Leçon 3 pages 37-48 du niveau 4.

⁵⁹ Dans ce chapitre, les citations des matériels didactiques sont extraites des manuels.

⁶⁰ Cf. en annexe n°1 les extraits de ces manuels, pp. 9-97 du tome « Annexes » de cette thèse.

⁶¹ J'ai choisi de présenter l'analyse de ces manuels du plus ancien au plus récents.

Rond-Point (2005)

Le manuel *Rond-Point* (2005) s'adresse à des apprenants grands adolescents ou adultes. C'est le premier ensemble pédagogique se réclamant explicitement de la perspective actionnelle du *CECRL*. Les auteurs de *Rond-point* définissent la PA comme la mise en place de « vrais processus de communication » :

Notre méthode vise à ce que la classe - cet espace que des personnes réelles partagent dans le but d'apprendre (et d'utiliser) une langue réelle - devienne un lieu où l'on vive des expériences communicationnelles aussi riches et authentiques qu'au-dehors (Id : 3).

La perspective actionnelle est considérée ici comme une approche communicative qui vise l'authenticité des échanges et l'ancrage social des objectifs. L'enseignement est centré sur l'apprenant :

L'apprentissage par les tâches surmonte cette difficulté en centrant sur l'élève les activités réalisées en classe. C'est en communiquant depuis sa propre identité et en s'exprimant selon ses propres critères qu'un élève développera, de manière naturelle, ses compétences communicatives dans la langue cible (2005 : 3).

L'aspect actionnel de ce manuel ne réside donc pas dans les tâches requises, car elles sont communicatives, mais sur la façon dont les rôles des acteurs en présence sont envisagés. Les élèves sont considérés comme des décideurs et des gestionnaires, l'enseignant comme un *coach* (*ROND-POINT, Guide pédagogique*, 2005 : 3) :

Pour réaliser les tâches ciblées de chaque unité, pour acquérir les ressources linguistiques et culturelles nécessaires à la réalisation des tâches, il est clair que les élèves doivent négocier et s'organiser. La classe devient un espace plus proche de la réalité où il faut prendre des décisions et mettre en commun avec le reste de la classe des expériences personnelles, des opinions, des projets.

Du point de vue énonciatif, cela se traduit par l'utilisation de « nous » à la place de « vous » ou « tu » (« Nous allons organiser un débat sur la télé et en tirer des conclusions afin d'améliorer la programmation de la télévision », *Livre de l'élève* : 56).

L'alternance de tâches individuelles (relevant de l'approche communicative) et de tâches collectives (relevant de la perspective actionnelle) est caractéristique du changement de paradigme méthodologique en train de se jouer.

Peu de tâches sont ancrées socialement, aucune tâche n'est liée à l'environnement de l'apprenant. Elles se rapprochent de la réalité et de l'authenticité sans être véritablement authentiques. En effet, la plupart des tâches finales (« placez les invités à un mariage », *ROND-POINT 1* : 16 ; « organiser des vacances en groupe », *Id.* : 26) ne sont pas authentiques dans le sens où elles restent sous forme de simulation ou de jeu de rôle.

En revanche, des tâches telles que celles présentées dans l'unité 6 de *Rond-Point 2* sont très intéressantes d'un point de vue actionnel, car elles permettent de travailler en co-action :

- A. *Que pensez-vous des différents arguments présentés par ces personnes ? Choisissez votre camp : pour ou contre, puis formez des groupes avec ceux qui partagent votre opinion. Vous pouvez ensemble ajouter de nouveaux arguments.*
- B. *Maintenant, dans chaque groupe, préparez le débat. Justifiez vos points de vue et vos arguments en cherchant des exemples pris dans la programmation de la télévision de votre pays.*
- C. *Vous allez ensuite débattre avec un autre groupe qui a choisi le camp adverse. Attention, vous devez tirer des conclusions et parvenir à un accord afin d'améliorer la qualité de la télé de votre pays en formulant une série de propositions (ROND-POINT 2, 2005 : 63).*

Dans ce type de tâches, les apprenants sont en effet engagés dans une action collective à finalité collective.

Ici 1 (2007)

Ici est un manuel d'enseignement/apprentissage du FLE pour adultes, correspondant au niveau A1 du *CECRL*. C'est un manuel destiné aux publics adultes et grands adolescents apprenant le français dans un milieu français ou francophone. L'apprentissage y est conçu sur une alternance entre deux contextes : la classe et l'extérieur de la classe. Cet ensemble pédagogique est en effet construit sur une démarche qui intègre des tâches de découverte du milieu francophone, réalisées hors de l'espace de la classe, en trois temps :

- apprentissage en classe ;
- activités extérieures ;
- retour en classe avec partages d'expériences.

Cette démarche paraît actionnelle dans le sens où le monde social, l'environnement extérieur est pris en compte dans l'apprentissage.

L'apprentissage en classe est fondé sur les principes de l'approche communicative, « la réalisation des activités implique des interactions fréquentes entre les élèves sous forme d'échanges d'informations et de concertation » (*ICI* : 3). Le nom des rubriques dans chaque unité, « découvrir », « analyser et pratiquer », « communiquer », « vivre en français », « à lire à dire », reflète les principes mêmes de l'AC. Il s'agit de *parler sur* (« parler de son travail et de ses activités », « parler de ses horaires » : 50), d'échanger (en témoigne la majorité des consignes : 50) et de comprendre l'autre en interagissant avec lui.

Ce qui est visé ici, c'est un agir d'apprentissage uniquement dans un but communicatif. Les actions demandées sont de l'ordre de la narration, de l'imagination, de la comparaison et de la discussion.

Le « fichier découvertes⁶² » est axé sur l'agir d'usage et la mise en application de ce qui a été vu en classe avec le manuel de l'élève. Ce sont des tâches de découverte de l'environnement, hors-classe, qui consistent à se rendre dans différents endroits (à la boulangerie, dans la rue,...) pour observer des lieux, chercher des informations, interroger des gens, rapporter des documents, etc. C'est un travail à effectuer en

⁶² Cf. pages 23-28 du volume « Annexes » de cette thèse.

autonomie dans un premier temps. Ces tâches sont orientées socialement, dans le sens où elles font participer des personnes dans des lieux extérieurs à la classe (2007 : 26) :

« Choisissez un étudiant, un professeur, une secrétaire ou une femme de ménage que vous voulez interroger, et présentez cette personne. »

« Demandez lui son emploi du temps. »

« Posez les questions suivantes et notez les réponses. »

Mais on constate également avec cet exemple que les tâches à accomplir sont des tâches purement communicatives qui ne nécessitent en aucun cas de co-agir avec d'autres. L'ensemble des tâches de ce livret « actionnel » se présente sous forme de demande-échange d'informations, de narration (« Pendant une semaine, vous allez écrire chaque jour un journal intime », *Id.* : 31) et de jeu de rôle (« Par deux, imaginez que vous avez un studio de 15 mètres carrés. Il y a un lit, un placard pour les vêtements, pas de bureau. Dans la partie cuisine, il y a un frigo, une plaque chauffante, pas de vaisselle » : 29).

Les tâches telles que « allez dans le magasin ou sur le marché. Choisissez, rapportez des photos ou dessinez. Indiquez le prix au-dessous » (*Id.* : 30), ne requièrent ni co-action ni même interaction.

Même les tâches en soi actionnelles sont en fait un prétexte à communication : *Quand vous avez réalisé vos découvertes, vous en faites un compte-rendu à l'ensemble des étudiants, dans la classe. Cette étape d'échange vous permet de partager vos expériences culturelles et linguistiques avec les autres étudiants et ainsi d'enrichir vos connaissances (2007 : 4).*

Il n'y a pas de co-construction de connaissances mais des échanges de connaissances et des partages d'expérience.

On peut regretter ici que l'agir d'usage (dans les fichiers « découvertes ») et l'agir d'apprentissage (dans le manuel pour l'élève) soient nettement séparés et distingués privant ainsi ce manuel d'une véritable perspective co-actionnelle/co-culturelle.

Scénario (2008)

Scénario est une méthode de français destinée à de grands adolescents ou de jeunes adultes, débutants ou faux débutants, et vise l'acquisition des compétences décrites dans le niveau A1 et A2 du *CECRL*. *Scénario* se compose de cinq modules de quatre leçons. Les principes méthodologiques énoncés par les auteurs sont les suivants :

*Dans **Scénario 1**, ces objectifs sont atteints par une **approche communicative** reposant sur :*

- **une démarche actionnelle** ; l'apprenant reçoit des tâches à accomplir qui lui donnent un rôle à jouer à l'intérieur de la classe (il apprend à agir) ;*
- **une démarche civilisationnelle** ; l'apprenant découvre le lien entre la langue et la culture (il apprend des comportements et acquiert des réflexes sociolinguistiques) ;*
- **une démarche relationnelle** ; l'apprenant écoute, réagit et reproduit en interactivité avec le groupe (il apprend à échanger).*

*Cette dernière démarche est mise en avant dès la première page de la **leçon 0**, puisque le livre commence par fournir aux apprenants des outils pour agir ou réagir au sein du groupe (*Scénario, Guide pédagogique, 2008 : 4*).*

Pour les concepteurs, la perspective actionnelle, qualifiée ici de démarche, fait partie de l'approche communicative, au même titre que les démarches civilisationnelle et relationnelle. La démarche actionnelle consiste ici à donner un rôle aux apprenants au sein de la classe dans des tâches communicatives. Nous sommes bien loin de la conception de l'apprenant comme « acteur social ».

Chaque module du livre de l'élève porte un titre en rapport avec le thème développé. Il se décompose comme suit :

- Une double page d'ouverture qui présente les contenus du module (le contrat d'apprentissage, les objectifs socioculturels, les savoir-faire), annonce les évaluations du DELF A1 (ou A2) et le projet ⁶³.

Cette partie est très intéressante pour une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures car elle permet, sous forme d'actes de parole, de lier connaissances et compétences en vue d'une tâche orientée projet. Le contrat d'apprentissage est constitué des contenus fonctionnels et culturels

⁶³ Cf. annexe n°1, page 64 et 65 de l'extrait du module 2 de *Scénario 1*, page 76 du tome « Annexes » de cette thèse.

(de l'ordre des savoirs et des savoir-faire) au service de ce que les concepteurs de *Scénario* nomment des « objectifs actionnels » qui apparaissent n'être qu'en fait des objectifs fonctionnels supplémentaires sous forme d'acte de parole (exemple pour le module 2 « parler de ses centres d'intérêts, parler de soi et de ses proches etc.). Ces objectifs dits « actionnels » « culminent » dans le projet énoncé dans cette double première page. Ces projets « créer des personnages dans l'épisode 1 du scénario », « choisir un pays de destination dans l'épisode 2 du scénario », etc. n'apparaissent que comme des étapes propres à la mise en place d'une simulation globale. Les concepteurs eux-mêmes en sont conscients :

Ces cinq doubles pages (une par module) ont été conçues dans une optique résolument actionnelle de l'enseignement. Il s'agit d'une fiction reprenant quelques-uns des thèmes forts de l'univers des séries télévisées et des jeux vidéos, familier aux grands adolescents et aux jeunes adultes. Cette fiction découpée en cinq épisodes amène les apprenants à manipuler les actes de parole des leçons de chaque module, à travers une réalité différente de celles des pages « Comprendre et Agir ». Deux grandes techniques de classe sont utilisées :

- la simulation globale,*
- le montage de projet.*

*Les élèves interprètent des personnages imaginés par eux-mêmes, tout au long de chacun de ces cinq épisodes. Ils produisent individuellement et en groupes des documents en vue de l'élaboration d'un scénario : une **disparition**. La réalisation de cette enquête pourra donner lieu à des échanges entre les établissements où est enseigné le français et aboutir à la parution de ces histoires. Les enseignants trouveront dans le guide des tableaux de **stratégies** qui aideront les élèves à la réalisation de ce projet (Scénario, guide pédagogique, 2008 : 6).*

Les pages projets, qui sont censées être le reflet des principes de l'approche actionnelle, sont un mélange de jeu de rôle et de simulation globale assaisonné de travaux de groupe avec un soupçon de pédagogie du projet. Mais ici, nous sommes loin, me semble-t-il, d'une véritable prise en compte de l'agir dans l'enseignement/apprentissage des langues. D'une part, le contexte proposé est très loin d'une situation que pourront ou pourraient vivre les apprenants, d'autre part, les tâches à effectuer sont éloignées du monde social, comme le rappellent les auteurs eux-mêmes : « Le projet propose la construction d'un scénario à partir de la création de personnages virtuels et d'une fiction en cinq épisodes » (« Mode d'emploi », 2008 : 6).

Et toi ? (2008)

Le manuel *Et toi ?* s'adresse à des adolescents et se réclame de la perspective actionnelle du CECRL :

Et toi ? s'attache à l'acquisition et la maîtrise des cinq compétences décrites par le CECR : réceptions orale et écrite ; productions orale (en continu/en interaction) et écrite. Ces cinq compétences sont investies et mobilisées dans des tâches ou projets qui requièrent la mise en place de stratégies. Les apprenants, acteurs sociaux, vont interagir dans des situations sociales (contextes) et dans des domaines particuliers. Ainsi, Et toi ? privilégie-t-il une perspective actionnelle, c'est-à-dire un apprentissage par les tâches » (Et toi ?, 2008 : 3).

Pour les auteurs de ce manuel, la perspective actionnelle est synonyme d'approche par les tâches. Or l'approche par les tâches n'est qu'une partie des principes méthodologiques de la PA.

Le livre de l'élève comporte quatre modules, et chaque module comprend :

- *une page contrat qui annonce les objectifs du module et le projet ;*
- *trois séquences de deux doubles pages chacune. La deuxième double page des séquences 3, 6, 9 et 12 est consacrée à un thème socioculturel traité à partir d'une bande dessinée ou d'un texte de littérature de jeunesse ;*
- *une double page consacrée à la découverte et l'exploitation d'une chanson française contemporaine ;*
- *un projet d'une double page, cœur de l'approche actionnelle, qui regroupe, par l'intermédiaire d'une tâche réelle à accomplir, les contenus abordés dans le module et les différentes compétences sollicitées ;*
- *une double page évaluation qui propose des activités de réemploi ;*
- *une page d'autoévaluation reprenant les objectifs du contrat (ET TOI ?, 2008 : 3).*

Ce qui nous intéresse particulièrement ici dans une perspective actionnelle, ce sont les pages « contrat » et « projet ». Chacun des quatre modules du niveau 3 de ce manuel sont construits à partir d'un projet précis:

- Module 1 : « Organisation d'une exposition pour présenter son pays » ;
- Module 2 : « Organisation d'une vente dans le collège pour une association caritative » ;
- Module 3 : « Réalisation d'un sondage sur l'utilisation du portable » ;
- Module 4 : « Création d'une scène de pièce de théâtre ».

La communication apparaît dans ce manuel comme un moyen d'agir avec d'autres. Les savoirs grammaticaux, lexicaux et socioculturels sont au service de l'agir d'usage (l'exposition, la vente, le sondage, la pièce de théâtre).

La page contrat (47) n'est qu'une liste des compétences et connaissances que les apprenants acquerront à l'issue de chaque séquence, et à ce titre ne correspond pas à ce que l'on pourrait attendre d'un véritable contrat. Les activités de chaque séquence visent la communication, l'échange d'informations (cf. les rubriques « Et toi ? » et « À toi ! » : 55). Seul le projet (*Id.* : 62-63) est véritablement co-actionnel/co-culturel, parce qu'il donne l'occasion aux apprenants d'agir socialement. Dans l'exemple choisi, le projet se déroule en huit tâches :

- 1) Observer les résultats d'un sondage puis réagir.
- 2) Élaborer un protocole de sondage.
- 3) Préparer un questionnaire.
- 4) Élaborer un questionnaire.
- 5) Faire le sondage.
- 6) Analyser les résultats.
- 7) Présenter et comparer les résultats avec les autres groupes.
- 8) Choisir le meilleur sondage.

L'action « faire un sondage » a été décomposée en huit actions successives, toutes basées sur la capacité de l'apprenant à participer à l'action commune.

***Tout va bien* (2007)**

Dès l'avant-propos, les auteurs de *Tout va bien* posent des principes qu'ils annoncent comme actionnels. Ce manuel se veut « conçu pour un enseignement en groupe » et « laisse une large place à l'apprentissage autonome », en témoigne les consignes telles que « Discutez à partir des questions suivantes », « En grand groupe, commentez vos réponses puis résumez cette conversation en deux phrases », « Mettez en commun » (2007 : 14). « Commentez », « résumez », « discutez » : à première vue ces consignes correspondent aux tâches collectives dont parlent les auteurs du manuel dans leur avant-propos, mais le commentaire, le résumé et la discussion n'engagent pas l'action collective de plusieurs personnes, ces activités sont des actions individuelles d'échange d'informations.

Les tâches de ce type n'ont de collectif que l'intention. Il n'y a aucune construction collective de savoir mais un échange inter-individuel d'informations. Mais ce qui nous intéresse surtout ici, c'est l'apparition dans ce manuel de tâches finales collectives mettant en jeu des procédures de coopération et de collaboration. La tâche finale présentée à la fin de l'unité (*Id.* : 46), permet aux apprenants de travailler la négociation, la prise de décision, la mise en commun, et ainsi de mettre à l'épreuve leurs cultures d'action en vue de construire ensemble un objet commun⁶⁴.

⁶⁴ Cf. pages 95-96 du tome « Annexes » de cette thèse.

Résultats de l'analyse

Les cinq manuels présentés ici développent un aspect particulier de la PA. Le tableau suivant résume les conceptions de la PA pour chacun d'entre eux, ainsi que les techniques de mise en œuvre dans les manuels analysés :

Manuels	Rond-point	Ici	Scénario	Et toi ?	Tout va bien
Conception de la PA	Approche par les tâches communicatives	Tâches à accomplir à l'extérieur de la classe.	Démarche qui fait partie de l'AC ⁶⁵ .	Pédagogie du projet	Travaux de groupes, autonomie de l'apprenant
Matérialisation de la conception de la PA	Tâches	Fichiers « découvertes »	Contrat Projet	Projet	Tâches collaboratives/simulation

Cette analyse des manuels actuels se réclamant de la PA fait apparaître que nous vivons une période transitoire dans un processus de changement de paradigme. Les principes de l'AC sont « combinés » avec certains principes de la PA, chacun relevant d'une conception particulière de l'action. Voici un tableau résumant les principes utilisés dans les manuels actuels⁶⁶ :

Orientation méthodologique privilégiée	AC	PA
Type de tâche	Communicatives	Sociales
Tâche de référence	Jeu de rôle	Projet
Contexte d'utilisation	Classe	Environnement (classe et hors-classe)
Type de relation	Interaction	Co-action
Centration	Apprenant	Groupe
Actions de référence	Echanger/partager/communiquer	Co-construire/coopérer/-collaborer

⁶⁵ L'apprenant doit « accomplir des tâches qui lui donnent un rôle à l'intérieur de la classe » (SCENARIO, 2008 : 4).

⁶⁶ Depuis 2001.

Les manuels présentés ici se situent entre les deux approches. Nous retrouvons en effet des aspects des deux orientations méthodologiques. Un manuel purement « actionnel » se situerait uniquement dans la deuxième colonne.

3.2 Vers une nouvelle configuration didactique

L'apparition des termes « perspective actionnelle » dans le *CECRL* correspond à un changement de paradigme en didactique des langues-cultures étrangères.

Considérons les trois thèses énoncées par Christian PUREN concernant les modèles d'innovation et les modèles de conception dans notre discipline (2007a) :

Thèse n°1 : *Il y a passage d'une configuration didactique à une autre lorsque les demandes, attentes et besoins sociaux ont évolué jusqu'à un point de rupture par rapport à ceux en fonction desquels la configuration antérieure s'était construite.*

Thèse n°2 : *la conception des ruptures historiques entre des configurations didactiques différentes et les constructions méthodologiques correspondantes se fonde à chaque époque sur le modèle idéologique contemporain du changement et du progrès social.*

Thèse n°3 : *Le fort parallélisme entre les conceptions managériales et les conceptions didactiques tout au long de l'évolution historique est dû aux influences simultanées et aux enjeux en partie identiques dans les deux domaines du management et de l'enseignement.*

Le changement paradigmatique entre approche communicative et perspective actionnelle tient en partie à la place et au rôle de l'action et de la communication dans les deux approches. Pour schématiser, dans l'AC la communication est une finalité alors que dans la PA, elle est un moyen⁶⁷.

⁶⁷ Cf. *infra* le chapitre 3.3.1 « Fonction de la communication ».

3.2.1 Principes méthodologiques

Le passage entre AC et PA est marqué par le maintien d'éléments propres aux principes méthodologiques de l'approche communicative associés à des éléments d'ordre actionnel. À ce titre, nous nous situons alors dans la continuité et non dans la rupture avec l'AC car il s'agit de « 1. Généraliser en classe les différentes formes possibles d'action ; 2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action ; 3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents ; 4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CE/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication ; 5. Mettre en œuvre en classe de langue des activités de médiation entre diverses langues et non plus seulement de communication en langue étrangère. » (PUREN, conférence « quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen de Référence », 9 mai 2007)⁶⁸. Le tableau comparatif suivant résume les principaux principes méthodologiques de l'approche communicative et de la perspective actionnelle du *CECRL* :

⁶⁸ Disponible sur le site de l'APLV à l'adresse suivante : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.

	L'approche communicative	La perspective actionnelle
Centration	sur l'apprenant et l'interaction	sur l'apprenant, sur le groupe et sur la tâche à accomplir
Type de situation privilégiée	simulation	authentiques (mimésis)
Type de tâches privilégiées	à dimension individuelle ou interindividuelle	à dimension collective (projet)
Orientation principale	communication	action
Modes opératoires	interaction	co-action
Procédés	agir sur	agir avec
Finalité	former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels	former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.
Culture	interculturel	co-culturel, culture partagée en vue d'une action commune
Exemples de consignes	« Vous êtes chargé de faire les courses pour un repas de classe, vous allez au marché pour acheter ce dont vous avez besoin. Une personne joue le rôle du marchand, l'autre du client, vous avez 10 minutes pour préparer votre dialogue. »	« Vous devez faire les courses pour l'organisation du repas de classe qui aura lieu demain à midi. Vous disposez d'un budget de 30 €. Vous irez sur le marché place Bellevue. Il est 10h, vous devez être de retour à 11h. »

Avec l'apparition des termes « perspective actionnelle » dans le *CECRL*, l'agir dans l'enseignement/apprentissage des langues prend un tout autre élan. Relégué auparavant à servir la formation (dans la MT), l'individu (dans la MD), la communication (dans la MAO et la MAV SGAV), l'interaction (dans l'AC)⁶⁹, l'agir est au cœur des principes méthodologiques de la PA. Les tâches et actions sont orientées socialement. L'apprenant en co-agissant devient un acteur social collaborant avec d'autres acteurs sociaux.

La situation de référence de la PA est l'action sociale. La classe devient un espace social de construction collective de savoirs. L'objectif de l'enseignement/-

⁶⁹ Cf. *supra* le chapitre 2.4.2.

apprentissage est d'apprendre à agir avec d'autres. Pour ce faire, l'apprenant doit accomplir des activités en groupe, en co-action.

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants (PUREN, 2002a : 62).

Les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants et l'enseignant. C'est lorsque l'on agit et que l'on travaille ensemble que se construisent des conceptions communes, celles-là mêmes que nous retrouvons dans la construction d'une culture d'action collective.

3.2.2 La culture dans une perspective actionnelle

Dans une perspective actionnelle, la culture est conçue, elle aussi, dans l'action. L'interculturalité se fait co-culturalité, la communication interculturelle est remplacée par une communication co-culturelle/co-actionnelle. Dans l'AC, l'enseignement/apprentissage de la culture se fait surtout dans un objectif communicatif, on apprend à communiquer avec l'autre dans l'échange d'informations culturelles. Dans la PA, l'apprentissage de la culture cible ne consiste pas seulement à un simple échange d'informations entre apprenants mais une participation à la construction d'une culture commune, à travers d'une part, la mise en disponibilité d'une culture d'action individuelle (constituée de savoirs actionnels) dans le but de co-construire une culture d'action collective qui sera partagée par tous, et d'autre part, une part de culture propre à chacun constituée de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir.

3.2.2.1 La culture d'action et culture pour l'action : vers la co-construction d'une culture commune 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 constituent 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 Schütz⁷⁰.

Ce qui va de soi, culturellement, pour chacun d'entre nous, c'est notre façon d'agir, c'est une culture visible dans l'action souvent portée à la conscience dans l'action collective surtout lorsque les autres n'ont pas la même culture d'action. Notre façon d'agir dépend très largement de nos cadres références, là où se situe cette somme d'acquis culturels et d'« allant-de-soi » décrits par Schütz.⁷¹ Concrètement, cela peut alors se manifester sur deux plans :

- Le premier est d'ordre culturel : de savoir qu'en France, je ne peux pas faire mes courses au supermarché le matin à vingt-trois heures « va-de-soi », alors qu'en Corée du Sud, par exemple, cela s'avère tout à fait possible ;
- Le second fait partie de la culture d'action de chacun. La répartition du travail au sein d'une équipe est très représentative, en Corée du Sud par exemple, les apprenants que j'ai pu observer, vont travailler chacun de leur côté puis mettre en commun (sans même se poser la question ou se concerter) alors qu'en France, comme j'ai pu le constater avec mes étudiants de master 1 à l'université, et par introspection, nous travaillons ensemble, dans le compromis, puis éventuellement nous terminerons le travail chacun de son côté. La mise en commun précède le travail individuel dans un cas, dans

⁷⁰ Cf. *supra* le chapitre 1.3.4 page 37.

⁷¹ Cf. *supra* le chapitre 1.3.4 page 37.

l'autre c'est tout à fait le contraire. Voici un exemple « d'allant-de-soi » dans la culture d'action issue des cultures d'apprentissage.

La culture d'action se manifeste prioritairement dans les activités de prise de décision, de négociation ou de mise en commun, autrement dit dans toutes les procédures requérant une co-action. Elle est constituée de conceptions et de représentations communes à partir de conceptions et de représentations culturelles propres à chaque individu. Elle se construit avec d'autres et se manifeste dans la mise en place de tâches collectives à orientation sociale et nécessite de fait un contrat au sens où l'entendent CROZIER & FRIEDBERG (1977 : 22).

Par expérience, la mise en place d'un contrat me paraît primordiale et il est également primordial que chacun garde une partie de son ambition personnelle et son individualité pour la mettre au service d'un intérêt commun qui garantit de la co-action. Par exemple, lors de la mise en place d'un projet pédagogique, soit les apprenants, sous la contrainte (mais cela fonctionne 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 dans l'action collective, ce qui garantit d'une part la réussite du projet en lui-même et d'autre part, l'expression de son individualité culturelle en tant que sujet pensant et agissant en société.

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 d'action de chacun (y compris celle de l'enseignant) est visible dans l'action et se manifeste 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, dans quatre types d'activités au sein des procédures : la prise de décision, la mise en commun, la négociation, la production.

Le caractère « allant-de-soi » des savoirs et savoir-faire acquis par l'individu exprime la dimension culturelle 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. L'aspect temporel de l'action humaine décrit 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 » permettent de désigner 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 ». La perspective actionnelle issue du *CECRL*, 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. Par conséquent, l'apprenant met en commun avec d'autres son action en fonction des modes d'action qui lui sont propres, notamment celles de la culture d'action dont il est empreint.

Cette dernière est rendue visible dans certains types d'activités comme nous allons le voir à présent.

3.2.3 Les types d'activités

3.2.3.1 Types d'activités dans les processus sociocognitifs

Coordonner, collaborer, coopérer pour co-agir

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 (2001 : 42-43) :

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.

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 prépare 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 un projet d'écriture collective d'un conte, chaque groupe a une tâche à accomplir pour réaliser le projet (groupe A : la description des personnages), et dans chaque groupe, il peut y avoir une répartition des tâches entre chaque apprenant (dans ce groupe A, l'étudiant 1 va décrire le personnage maléfique, l'étudiant 2, un des personnages adjuvant, 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 une PA, nous avons donc une articulation entre :
les savoir-collaborer
les savoir-coopérer
les savoir-coordonner
en vue
d'accomplir une tâche (agir d'apprentissage)
pour
agir en société (agir d'usage)
selon quatre grands types d'activités :
décider
négocier
mettre en commun
produire

3.2.3.2 Types d'activités dans les procédures (mise en commun, négociation, prise de décision, production)

Dans la mise en œuvre de tâches authentiques à orientation sociale, 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 que les cultures d'action sont les plus visibles. Nous les retrouvons dans toutes les tâches collectives (comme le projet) et ils sont une étape importante dans les pratiques collaboratives. Ces quatre activités constituent le lien entre l'individu, le groupe et la tâche.

La prise de décision

Décider réalise 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 telles que le sociologue anglais T.-C. SCHELLING l'évoque dans son ouvrage *La tyrannie des petites décisions* (1978) les effets pervers qui peuvent résulter d'une somme de micro-décisions individuelles. 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 rationnelles, il résulte une macrodécision collective 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 co-actionnelles⁷² afin de pouvoir décider avec d'autres des meilleures stratégies à adopter pour réaliser la tâche à effectuer. Pour l'écriture collective d'un conte, par exemple, la phase de choix des personnages (arrière-plan, description physique et morale, etc.), de la trame générale de l'histoire, etc. engage le groupe dans une macro-prise de décision. Si cette phase échoue, c'est le projet entier qui est compromis. En effet, dans cet exemple, la décision doit être prise sur le plan « macro », autrement dit, la décision prise dans chaque groupe doit être orientée vers l'objectif final : la création d'un conte cohérent. Si par exemple, le groupe A, en charge de la description physique du personnage, décide que le héros de l'histoire est une adolescente, le groupe B, en charge de la narration du passé de ce personnage ne peut pas changer un élément

⁷² Cf. *supra* le chapitre 2.5.3.4 « Des stratégies actionnelles ? ».

(dire par exemple que c'est un garçon). En d'autres termes, la macrodécision dans ce cas, va assurer la cohérence même du récit final.

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 voir quels sont les principaux paramètres en jeu dans la prise de décision, je propose le tableau suivant :

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 d'un 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 transcription⁷³ 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 livre 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

⁷³ Pour la transcription de ces dialogues, j'ai choisi un groupe à qui j'ai expliqué que j'allais noter exactement tout ce qu'elles disaient et qu'il ne fallait pas tenir compte de ma présence.

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 :

Qui négocie ?	Enseignant
	Sous-groupe
	Groupe
Que négocie-t-on ?	Des savoirs
	Des savoir-faire
	Des savoir-agir
Comment négocie-t-on ?	Discussion
	Avec une médiation
	Par compétence
En fonction de quoi négocie-t-on ?	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*⁷⁴. 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 :

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

⁷⁴ Cf. *supra* le chapitre 1.3.3.

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 :

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

3.2.3.3 Types d'activités dans les tâches

Apprentissage individuel vs apprentissage en groupe

Dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, les tâches collectives semblent à première vue privilégiées par rapport aux tâches individuelles. Les travaux de groupe, jeux de rôle en binôme ou plus, projets pédagogiques, sont mis en valeur comme en témoignent les derniers manuels se réclamant de la perspective actionnelle du *CECRL*⁷⁵. Cette « collectivisation » de l'apprentissage – nous l'avons vu pour le projet pédagogique dans la seconde partie de cette thèse – pose un certain nombre de problèmes quant à l'évaluation individuelle de l'apprenant dans certains contextes⁷⁶, et également du côté du développement de l'apprenant en tant qu'individu autonome. Or, contrairement à ce que laissent paraître les derniers manuels « actionnels », l'approche actionnelle, me semble-t-il, doit pouvoir permettre à l'apprenant, en tant qu'individu, de s'épanouir et de trouver sa place au sein du groupe.

Comme en société, l'apprenant-acteur social doit à la fois trouver sa place dans le groupe tout en mettant en valeur sa personnalité et ses propres compétences. En somme, il s'agit de maintenir son individualité, la faire évoluer au sein de la collectivité tout en l'enrichissant. Je propose tout d'abord de voir les aspects significatifs du travail de groupe et des pratiques collaboratives en classe de langue. Jean-Pierre Astolfi propose une typologie des travaux de groupe⁷⁷ en classant les groupes par nature, confrontation, appropriation, entraînement et besoin :

⁷⁵ Cf. *supra* la partie sur l'analyse de manuels tels que *Scénario*, *Rond-Point*, *Ici*, au chapitre 3.1.

⁷⁶ Comme en milieu scolaire ou universitaire.

⁷⁷ J'ai ajouté à cette typologie la colonne « groupe d'action collective », en grisé.

Groupe de	Confrontation	Évaluation	Appropriation	Entraînement	D'action collective	Besoin
But	La confrontation d'informations et de points de vue différents	L'évaluation d'une production de certains élèves par d'autres	La reformulation par les élèves avec leurs propres mots d'une notion qui vient d'être présentée	La réalisation d'exercices individuels en groupe avec le soutien des autres	réalisation d'une tâche collective à orientation sociale	L'approfondissement d'un apprentissage suite à des difficultés rencontrées
Logique de fonctionnement	Le conflit sociocognitif	La communication	L'appropriation	La collaboration	La co-action	La remédiation
Régulation par l'enseignant	S'assurer que l'argumentation de chacun est prise en compte par chacun	S'assurer que chacun s'efforce de comprendre la production, fournir des critères d'évaluation	S'assurer que la discussion porte sur l'objet du travail Donner les explications nécessaires	S'assurer que chacun a compris les consignes et travaille effectivement	Assurer la remédiation en cas de conflit Engager les apprenants à coopérer avec d'autres pour construire un objet commun	S'assurer du caractère provisoire du groupe et de la possible mobilité de l'élève Créer les groupes sur la base d'une évaluation formative fondée
Difficultés à éviter	Le conflit envahit le registre affectif	Emettre des critiques non fondées ou hors de propos	Prolonger inutilement la discussion	Maintenir le caractère individuel de l'apprentissage	Maintenir le caractère individuel de l'apprentissage	Remplacer des groupes de besoins par des groupes de niveaux
Dérive possible	La polémique	L'hallali	Le bavardage	La fusion dans le groupe	La focalisation exclusive sur l'objectif	La sélection

Les formes du travail en groupe selon Jean-Pierre Astolfi (1992, *cité par* PEETERS, 2005 : 35)

Ces cinq types de groupe repérés par Jean-Pierre Astolfi montrent les différences de but, de logique de fonctionnement, de types de régulations par l'enseignant, des difficultés à éviter et des dérives possibles. Les groupes de confrontation, d'évaluation, d'appropriation et de besoin représentent les types de groupes que l'on peut trouver dans un enseignement/apprentissage de type communicatif, car ils sont basés sur l'échange d'informations et sont centrés sur l'apprenant. Le groupe n'apparaît ici que comme un prétexte pour communiquer. Dans la PA, nous retrouvons ici seulement le groupe d'entraînement car il place la collaboration comme logique de fonctionnement. J'ai ajouté un type de groupe à cette typologie d'Astolfi, le groupe « d'action collective » (en grisé) dont le but est de réaliser une tâche collective à orientation sociale. Les apprenants s'engagent dans une logique de co-action pour construire des objets communs. L'enseignant assure la remédiation en cas de conflit et permet aux apprenants de s'engager à coopérer avec d'autres pour construire un objet commun. Il s'agit par conséquent pour lui de

maintenir le caractère individuel de l'apprentissage. La dérive possible ici est une focalisation excessive sur l'objectif.

Les avantages et inconvénients du travail de groupe

Agir ensemble, c'est faire passer ses propres intérêts dans une organisation collective de construction de savoir. En situation d'enseignement/apprentissage des langues, la construction collective d'objet commun (dans le cadre d'un projet par exemple) peut naître de 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).
- Le contrat « c'est-à-dire la négociation et le marchandage qui peut se dérouler de façon explicite aussi bien qu'implicite » (*Ibid.*)⁷⁸.

Dans les deux cas, l'action collective demande de la part des acteurs un effort, elle « n'est pas un exercice gratuit (*Id.* : 23), elle demande soit de mettre de côté des ambitions personnelles soit de négocier pour conserver une partie de ces ambitions. D'expérience personnelle, 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. Cette idée rejoint la thèse d'OLSON (1965), qui soutient que l'action collective ne naît pas spontanément de l'intérêt commun, comme l'affirme aussi Jean-Marie Barbier :

La mobilisation comporte un coût individuel important. En revanche, si le groupe obtient satisfaction, c'est en général au bénéfice de tous. Chaque individu n'a donc pas d'intérêt à entrer dans l'action puisqu'elle comporte pour lui-même un coût mais lui rapporte tout de même si elle est entreprise par d'autres (BARBIER, 1985 : 34-35).

Il faut donc autre chose que l'intérêt commun pour inciter à l'action collective. Il s'agit alors de faire émerger un besoin et une nécessité individuels pour que chacun puisse

⁷⁸ À noter que pour Helen BLOCK-LEWIS, la coopération suscite un état de collectivité qui s'oppose à l'individualisme. Pour elle, l'acte coopératif présuppose que la personne est capable de perdre un peu d'elle-même pour permettre à la communauté de vivre (1944 : 113).

participer à l'action collective. Il faut expliquer clairement, dans le cadre d'un projet pédagogique par exemple, ce que va apporter à chaque personne ce travail collectif. Dans le cadre du projet « cuisine » mené en Croatie en 2005, les apprenants se sont tous investis dans l'action collective car les enseignants leur ont fait prendre conscience de l'importance de cette expérience dans leur future recherche d'emploi.

De manière générale, travailler en groupe apporte un certain nombre d'avantages, cela permet en effet de⁷⁹ :

- sécuriser les individus (instinct grégaire) ;
- améliorer la motivation (au sens de ce qui pousse à agir⁸⁰) ;
- échanger des informations (dans la co-action et le partage) ;
- provoquer une synergie ;
- devenir l'unité opérationnelle de la créativité ;
- renforcer la décision ;
- faciliter l'application des décisions ;
- poursuivre l'étude du produit.

Parce que le groupe n'existe que dans l'action, ses spécificités se situent au niveau de ses logiques de fonctionnement.

Les inconvénients du travail de groupe se situent surtout au niveau de l'évaluation et de l'appréciation de l'individu et autour du risque « d'écrasement » de l'individu au profit du groupe, ou au contraire, d'un manque d'implication de l'individu pour la collectivité, et donc par là, d'un effacement du groupe au profit de l'individu.

Du côté de l'enseignant et de la gestion du travail de groupe, les risques de dérives sont selon moi les suivants :

- **La dérive d'autonomisation** : à vouloir à tout prix que les apprenants travaillent en autonomie, l'enseignant peut avoir du mal à jouer son rôle de coach dans la classe. Travailler en autonomie ne veut pas dire travailler seul.

⁷⁹ D'après BORDALLO & GINESTET, 1993 : 134, selon R. TASSINARI (1992), *Pratique de l'analyse fonctionnelle*, Paris : Dunod).

⁸⁰ D'après T.R. SARBIN & D.S JONES « Une analyse expérimentale du comportement de rôle », cité par LEVY, 1965 : 107.

- **La dérive de justification sociale** : quand les enseignants mettent en place des travaux de groupe dans l'unique but d'apporter une dimension « collective » et « actionnelle » à leur enseignement et ainsi centrent leur enseignement sur l'objectif et non sur les procédures.
- **La dérive affective** : l'enseignant en tant que garant principal de l'affectivité au sein des groupes, gère les conflits et les dérives propres à l'affectivité au sein d'un groupe, en oubliant parfois que travailler ensemble, c'est aussi savoir négocier, concéder et savoir s'expliquer et régler des conflits. L'enseignant ne doit pas avoir peur du conflit mais l'utiliser pour faire du groupe, une équipe de travail.

Faire du groupe, une équipe de travail

Il s'agit de faire du groupe ou des groupes d'apprenants des équipes de travail ou plus précisément ce que l'on nomme en management d'entreprise, des « équipes projets » (FEREY, 2008 : 33). En classe de langue, ces équipes projets sont des équipes formées au sein du groupe-classe, « elles ont pour mission de faire avancer un projet créatif à partir du projet et non à partir d'elles-mêmes. C'est-à-dire que le projet préexiste à l'équipe et que celle-ci n'a finalement de justification qu'en regard de ce projet. [...] Celui-ci terminé, cette équipe s'évanouira en un clin d'œil. » (FEREY, 2008 : 33).

Dans une perspective du coaching d'équipe en entreprise, FEREY explique que le *coach* (l'enseignant, en classe de langues) doit permettre à l'équipe projet (les apprenants autour d'une tâche collaborative) de :

- poser le projet ;
- définir l'équipe projet et les missions précises de chacun des équipiers ;
- créer les synergies nécessaires ;
- perfectionner le traitement de l'information interne et sa communication ;
- rendre plus efficaces les prises de décision ;
- limiter les conflits ;

- améliorer la réaction aux imprévus (2008 : 39).

Cette série d'éléments permet de rendre visible des phénomènes individuels à l'intérieur des groupes.

Les phénomènes individuels à l'œuvre dans les groupes

À partir de mes expérimentations et d'observations de travaux de groupe, j'ai pu mettre à jour six phénomènes individuels à l'œuvre dans les équipes de travail, ce sont des comportements ou des attitudes présents dans tout groupe constitué en situation d'enseignement/apprentissage :

- Les conflits.
- Le leadership.
- Le consensus.
- Le bouc émissaire.
- Le substitut de l'enseignant.
- La « clanification ».

- Les conflits

« Les conflits sont des manifestations normales dans tous les groupes » (FEREY : 2008 : 66). Ils se manifestent dans toutes tâches collaboratives. Dans une perspective actionnelle, l'enseignant doit profiter de ces conflits pour développer chez les apprenants, des stratégies spécifiques dans ce genre de situations. Lorsque nous travaillons avec d'autres, il y a toujours, à un moment ou à un autre, des désaccords, des conflits de personnalités, etc. Nous apprenons à les gérer. Il en va de même pour les apprenants de langue étrangère, l'appréhension et la gestion des conflits au sein d'un groupe fait partie intégrante de la tâche collaborative puisque, dans ce cas, les apprenants doivent réaliser toutes les tâches ensemble. En revanche, dans le cas de tâches coopératives, le partage des tâches par apprenant ou par groupes d'apprenants limitent les situations conflictuelles puisque un moins

grand nombre de personnes seront engagés dans la tâche en question. L'enseignant doit alors intervenir sur le mode d'une négociation médiatisée⁸¹.

- Le leadership

Dans tous les groupes constitués, il y a toujours un leader, une personne qui va se « mettre en avant », à qui on donne ce rôle ou celle qui « prend le pouvoir ». Dans le premier cas, cette personne désignée aura la capacité de résoudre des conflits, dans le second d'en générer. J'ai observé cette apparition plus fréquemment dans les groupes de différentes nationalités.

Le leader est souvent désigné en fonction de deux principaux éléments :

- sa « forte » personnalité (« Q. est celui qui parle le plus fort et qui est le plus têtu, c'est pour ça qu'il a pris les décisions à la fin »⁸²)
- ses compétences (« On a demandé à J. de choisir car c'est lui qui parle mieux français »)

Son rôle « implicite » est de transmettre les informations, de prendre la décision finale, de déléguer des tâches si besoin est.

Si l'équipe formée par les apprenants n'a pas de leader, il y a apparition d'un consensus.

- Le consensus

Le consensus peut être défini comme une mise en accord total de l'ensemble des participants. Ce type de comportement est marqué par une volonté démocratique d'agir ensemble, aucun des acteurs en présence « n'a le dessus », chacun s'exprime de manière égalitaire.

Une décision prise par consensus est une décision prise après avoir été négociée et acceptée par tous. Chaque participant a pu s'exprimer, argumenter.

⁸¹ Cf. le chapitre 3.2.4.2.

⁸² Je m'appuie ici sur les transcriptions que j'ai faites des témoignages oraux laissés par le groupe d'apprenants dans le cadre du projet « Conte ».

- **Le substitut de l'enseignant**

J'ai constaté tout au long de mes observations de travaux de groupe en classe de langue, des groupes centrés sur un apprenant en particulier (le leader). Cette centration se concrétise par une hiérarchisation des membres du groupe et une « enrôlisation » du leader comme substitut de l'enseignant. Jean-Max Ferey parle d'un comportement de « moi-auxiliaire »⁸³ (2008 : 66).

- **Le bouc émissaire**

Il peut y avoir l'apparition d'un bouc émissaire dans un groupe d'apprenants en cas d'échec de la tâche demandée. Jean-Max Ferey définit le bouc émissaire comme « des manifestations récurrentes d'hostilités verbales et non verbales de l'équipe par rapport à un des membres » (FEREY, 2008 : 66). « L'apparition d'un bouc émissaire signe la difficulté de l'équipe à exister positivement et à régler de façon responsable ses difficultés » (*Ibid.*). Il va s'agir dans ce cas pour l'enseignant de gérer les conflits et de développer la compréhension mutuelle par l'esprit de tolérance.

- **La « clanification »**

Lorsqu'au sein d'un groupe d'apprenants réunis autour d'une tâche commune, d'autres groupes se forment à l'intérieur de ce groupe, on parlera de clanification. Ce comportement révèle un manque de cohésion dans le groupe et une mauvaise organisation des membres du groupe. « Au-delà du simple rapprochement d'équipiers qui ont des préférences, des attrait communs, la clanification marque le possible début de conflits pour le pouvoir. (FEREY, 2008 : 66).

Les comportements de clanification, en scindant le groupe, sont sources de conflits et de désaccords entre les membres de l'équipe.

⁸³ La lecture a posteriori de l'ouvrage de Max FEREY m'a permis de valider mes constations suite aux observations que j'ai pu faire sur différents groupes d'apprenants.

Les pratiques collaboratives en classe de langue

Les pratiques collaboratives en classe de langue sont des outils utilisables et utilisés depuis longtemps, tels que la mise en place de projet, les enquêtes de classe, les interviews de personnes, l'accomplissement d'un défi, etc. Les pratiques collaboratives peuvent prendre plusieurs formes, variant le niveau d'engagement de l'apprenant et le niveau d'ancrage dans la réalité sociale, le seul dénominateur commun étant la collectivisation du travail comme le montre le tableau suivant :

Tâches collaboratives	Centration sur...	Niveau d'engagement de l'apprenant	Niveau d'ancrage dans la réalité sociale
Projet	Apprenant/Groupe/tâche	+++	+++
Simulation globale	Apprenant/tâche	++	++
Jeu de rôle	Apprenant	++	++
Jigsaw	Apprenant/groupe/tâche	+++	+++
Apprentissage par problème	Groupe/tâche	+	+
Brainstorming	Groupe/Apprenant	+	+
Mise en commun	Groupe/Apprenant	+	+
Interview/enquête	Groupe/apprenant/société	+++	+++
Défi	Apprenant/enseignant/société	+++	+++

Typologie des pratiques collaboratives en classe de langue

Les tâches collaboratives sont toutes centrées sur les apprenants ou le groupe d'apprenants, elles leur permettent de devenir des sujets plus actifs dans leur apprentissage. Ce type de tâches engage l'apprenant dans l'action collective en lui permettant d'exercer son autonomie et sa prise de décision.

Elles permettent de lier pleinement agir d'usage et agir d'apprentissage comme je l'illustrerai par l'analyse de mises en œuvre de projets pédagogiques issus de mon expérience professionnelle personnelle à la fin de cette thèse ⁸⁴.

⁸⁴ Cf. *infra* le chapitre 3.4 « rapport d'expérimentations ».

Établir un contrat pour co-agir

Pour ROUSSEAU (éd. 1996), le contrat social a pour but de rendre l'homme souverain et de l'engager à abandonner son intérêt personnel pour suivre l'intérêt général, l'intérêt du groupe. En didactique, un contrat désigne une « convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'oblige(nt), envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose » (LEGENDRE, 1988 :122). Le contrat permet de fixer les règles entre différents membres d'un groupe afin de co-agir et de collaborer dans le partage du sens et des valeurs. Je distingue personnellement trois types de contrats :

1. Le contrat d'apprentissage.
2. Le contrat didactique.
3. Le contrat social.

Après avoir mis en place un certain nombre de projets pédagogiques puis longuement expérimenté les principes méthodologiques de la PA en classe, j'ai pu voir la nécessité d'établir un contrat avant le démarrage de la tâche collective. En effet, pour faire le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage, il paraît primordial de proposer un contrat aux apprenants, un contrat d'apprentissage dans un premier temps, qui s'ancrera plus tard dans un contrat social. Plus concrètement, si je veux que mes apprenants, dans le cadre d'un projet d'écriture d'un conte, collaborent et s'investissent dans cette tâche sociale, je dois leur expliciter clairement ce qu'ils doivent faire, ce qu'ils auront besoin de mobiliser en terme de contenus, ce qu'ils auront à planifier et la façon dont le travail va s'effectuer. Le contrat social, plus large que le contrat d'apprentissage, va concerner l'ensemble des paramètres sociaux, économiques et publics. Ce contrat est établi par les apprenants eux-mêmes en fonction de ce que va impliquer l'action projetée. Il s'agit alors d'ancrer le projet pédagogique (régé par le contrat d'apprentissage) dans un projet plus global : le projet social.

Dans le cadre d'un travail collaboratif, le contrat établi entre l'apprenant et son groupe de travail concerne les règles de la cohésion, du respect de l'autre. Voici le

type de contrat que l'on pourrait envisager entre chaque apprenant, leur équipe de travail et l'enseignant pour maintenir la cohésion (FEREY, 2008 : 86) :

- *créer et encourager un « bon climat » : collaborer au développement et au maintien d'une atmosphère amicale, détendue, tolérante et permissive ; aider à réduire les blocages et inhibitions de certains membres ; faciliter l'interaction en répondant aux autres ; renforcer les autres et leurs idées, accepter les contributions des autres ;*
- *garder ouvert le réseau de communication : aider chacun à contribuer et à participer ; percevoir les indications non verbales, les signes et les désirs de participation ;*
- *harmoniser : réduire les malentendus, les désaccords et les conflits possibles ; prévoir les tensions ou les sentiments négatifs et modifier la situation quand c'est possible ; montrer les différences et les similitudes lorsque cela est nécessaire peut éviter des problèmes, jouer un rôle de médiation entre parties opposées voire hostiles l'une à l'autre ;*
- *exprimer les sentiments : être sensible aux sentiments et aux humeurs de membres de l'équipe et les exprimer ; partager ses propres sentiments ; exprimer nos réactions personnelles face aux idées, problèmes et solutions amenés ; vérifier les réactions des autres membres de l'équipe et faire preuve d'empathie ;*
- *établir des standards et des critères : favoriser l'émergence et l'utilisation de standards pour travailler aux contenus et aux processus ;*
- *évaluer : soumettre les décisions ou les résultats obtenus à un examen en fonction du but qu'il y avait à atteindre.*

On peut envisager un contrat pour chaque objectif d'enseignement/apprentissage. Si l'objectif est de maintenir ou de créer une cohésion de groupe, nous aurons le type de contrat précédemment énoncé. Si un des objectifs est d'utiliser la L2 comme langue de travail (en milieu scolaire par exemple), nous aurons un contrat indiquant :

- quand parler en L2 ?
- avec qui ?
- pourquoi parler en L2 à ce moment-là avec cette/ces personne(s)-là ?⁸⁵

Le contrat doit aussi permettre à l'apprenant de trouver sa place dans le groupe en lui expliquant son rôle (individuel) dans la tâche collective. Il s'agit en effet de maintenir le caractère individuel de l'apprentissage en garantissant un rôle à chacun dans l'action collective.

⁸⁵ Cf. *infra* la page 335.

Le travail individuel : agir seul pour agir avec d'autres

Le travail individuel, bien que moindre dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel, doit également avoir une visée sociale à dimension collective. Agir seul pour agir avec d'autres, telle peut être la devise adoptée. Comme l'a évoqué Blondel⁸⁶, nous n'agissons jamais seul dans la mesure où les actions individuelles (réviser une règle de grammaire, seul, à la maison par exemple) seront destinées à autrui à un moment ou à un autre. Ainsi, les actions individuelles sont toujours au service d'une action collective immédiate ou différée. Lorsque je prépare, de manière individuelle, un argumentaire pour défendre une idée (dans le cadre d'un entraînement à l'épreuve B2 par exemple), j'agis à la fois pour moi (apprentissage de la langue, être capable d'argumenter etc.) et pour la collectivité (pour argumenter avec d'autres sur un sujet donné, dans le cadre d'une négociation dans une entreprise par exemple).

Les objectifs actionnels d'un travail individuel doivent d'une part, toujours être en relation avec une future action collective en société, d'autre part être reliés à des types de tâches particuliers : des tâches authentiques à orientation sociale. Certains types de tâches seront plus à même d'engager l'apprenant en tant qu'individu dans une action collective future. C'est le cas des tâches intermédiaires en vue d'une macro-tâche collective ou des tâches liées à l'environnement de l'apprenant.

Par exemple, dans le manuel *Et toi ?* (2008 : 63), les tâches individuelles intermédiaires sont au service des tâches collectives.

3.2.4 Les types de documents

Les deux types de documents-soutiens « classiques » utilisés généralement en classe sont les documents authentiques et les documents fabriqués. Comme je l'ai évoqué dans la seconde partie de cette étude, les documents authentiques sont « officiellement » apparus avec l'approche communicative. Dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, les

⁸⁶ Pour Blondel, la co-action est « convergence et union d'activité », (1893 : 217).

deux types de documents peuvent être utilisés, même si le document authentique tient une place privilégiée.

3.2.4.1 Les documents authentiques dans une perspective actionnelle

Dans l'approche communicative, nous avons vu apparaître la notion d'authenticité, notamment à travers les documents authentiques. ABE, CARTON, CEMBALO et REGENT dans les *Mélanges du CRAPEL* définissent le document authentique de la manière suivante :

On peut définir le document authentique [...] comme tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde. En termes positifs, c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication : en sont exclus les textes écrits et oraux fabriqués ou modifiés en vue d'enseigner une langue, le discours d'un enseignant en langue ou d'un « native speaker », si ce discours a pour fonction d'enseigner une langue, et les productions en langue étrangère des apprenants (échanges entre apprenants et enseignants ou entre apprenants) si ces productions ont pour but d'apprendre la langue étrangère (ABE et al., 1979 : 2).

Cette définition est représentative des principes méthodologiques de l'approche communicative. Pour ABE et al., est authentique toute situation réelle de communication sauf le discours de l'enseignant et des apprenants entre eux. À cela, j'émettrai une première objection : la situation d'enseignement/apprentissage n'est-elle pas une situation réelle de communication ?

Reproduire une situation authentique d'échanges langagiers, comprendre un document sonore authentique, voilà le type d'exercices proposés dans la plupart des manuels de FLE depuis l'apparition de l'approche communicative. Mais peut-on réellement parler d'authenticité lorsque le contexte ne l'est pas ? En effet, lorsque l'on propose un jeu de rôle à des apprenants, même si la situation proposée est vraisemblable, elle n'est pas pour autant authentique. Dans un enseignement/apprentissage de type actionnel, les situations proposées en jeu de rôle doivent tendre vers l'authenticité d'un agir d'usage. Pour cela, il nous faut prendre en compte :

- la culture d'action des apprenants ;
- la culture d'action propre aux natifs de la langue cible ;
- le contexte d'utilisation de la langue ;
- ce que l'on attend de l'apprenant « acteur social » en société.

Dans un enseignement/apprentissage des langues-cultures par et pour l'action, produire des situations authentiques est indispensable, car cela permet d'ancrer l'apprentissage dans une situation réelle de communication, au plus proche d'un agir social. Pour être le plus authentique possible, les échanges doivent se produire, en partie, en dehors de la classe. Nous passons alors d'un agir simulé à un agir vécu.

On définit donc généralement le document authentique comme « un document sonore ou écrit qui n'a pas été expressément conçu pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle » (GALISSON & COSTE, 1976 : 59). Les auteurs du *CECRL* définissent cette notion d'une façon similaire⁸⁷, en faisant la distinction (encore une fois) entre agir d'usage et agir d'apprentissage. À la question « jusqu'à quel point les textes oraux ou écrits proposés aux apprenants doivent-ils être « authentiques ? », c'est-à-dire produits dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue ? », les auteurs du *CECRL* donnent deux éléments de réponse sous forme d'exemple :

- _ *les documents authentiques non trafiqués que l'apprenant rencontre au cours de son expérience directe de l'usage de la langue (quotidiens, magazines, émissions de radio, etc.)*
- _ *les textes authentiques sélectionnés, classés par ordre de difficulté et/ou partiellement modifiés afin d'être appropriés pour tenir compte de l'expérience, des centres d'intérêt et des caractéristiques de l'apprenant*⁸⁸ (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 112).

Les documents authentiques « non trafiqués » (il s'agit apparemment d'entendre par là non didactisés), apparaissent alors comme les documents que tout individu (et non l'apprenant en particulier) rencontre dans sa vie sociale, dans son agir d'usage, les textes authentiques apparaissent de fait comme un moyen de mettre en

⁸⁷ «[...] un document produit dans un but communicatif et non pour l'enseignement de la langue » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 112).

⁸⁸ Je ne me place pas du tout dans cette perspective. Pour moi, ce n'est pas le document que l'on classe par ordre de difficulté mais les tâches qui sont liées à ce document.

relation l'agir d'apprentissage avec l'agir d'apprentissage, ils sont réservés à l'apprenant, à l'acteur social apprenant pour agir en classe de langue. Or, l'enseignement/apprentissage des langues dans une perspective actionnelle nécessite l'utilisation de documents permettant une mise en lien de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage. La fonction communicative de ces documents devient alors un moyen de lier ces deux types d'agir.

En effet, en se plaçant dans une perspective actionnelle, la communication devient un moyen d'agir, elle est mise au service de l'action. En effet, le document authentique n'a de fonction communicative que dans l'action suscitée et projetée par l'acteur social qui en a pris connaissance. Je proposerai alors de définir le document authentique comme un document visant l'action sociale au moyen des informations qu'il véhicule. Dans cette perspective, ce n'est pas d'une fonction communicative dont est doté ce type de document mais d'une fonction actionnelle, la communication étant le moyen de parvenir à l'action que suscite l'information ainsi présentée. Dans le cas, avec une publicité dans un magazine, l'information apportée (véhiculée par la communication) est au service d'une action projetée (comparer avec un produit déjà en possession du client potentiel, acheter le produit et l'utiliser, par exemple).

Dans l'AC, l'utilisation de documents authentiques a souvent soulevé la question même de l'authenticité ; beaucoup ont affirmé, à juste titre, qu'un document authentique cesse de l'être dès lors qu'il est utilisé à des fins pédagogiques⁸⁹. Pour qu'un document authentique reste authentique, il faudrait lui donner un sens social, son utilisation devrait faire partie d'une tâche authentique orientée socialement ou que son utilisation contribue à atteindre une tâche (micro ou macro) orientée socialement. Je propose de distinguer entre document authentique actionnel et document authentique informationnel.

Le document authentique actionnel est un document à visée sociale qui va permettre à l'apprenant « acteur social » d'accomplir directement une tâche en société. Le document suivant a été utilisé en classe avec un groupe de personnes réfugiées politiques avec un double objectif :

⁸⁹ « [...] leur emploi dans la classe est forcément lié à une situation fictive ou même artificielle ; il n'y a donc d'authentique que le document. » (GALISSON & COSTE, 1976 : 59).
« [...] l'authentique perd de son authenticité [...] » (CUQ [dir.], 2003 : 29).

- linguistique : se présenter, savoir répondre à un questionnaire, connaître les types de logement en France ;
- sociale : faire une demande de logement.

DEPARTEMENT DE L'ORNE		Cadre réservé au service Numéro d'ordre _____ Identification Expéditeur Demande _____ A _____ Souhait B _____ Choix	
DEMANDE DE LOGEMENT LOCATIF			
DATE DE DEMANDE S'agit-il d'un renouvellement ? (cocher la mention exacte)	OUI ☐ NON ☒	1.6.11.219.21 ☐ réservé au service	NUMÉRO I.N.S.E.E. DE LA COMMUNE _____
Demandeur			
NOM	_____		
PRENOM	_____		
NE(E) LE	1.7.10.216.5		
NATIONALITE	Albanaise		
PROFESSION	sans profession		
Conjoint ou concubin			
NOM	_____		
PRENOM	_____		
NE(E) LE	1.5.10.216.8		
NATIONALITE	Albanaise		
PROFESSION	sans profession		
Domicile actuel			
S'agit-il d'un logement H.L.M. ? (cocher la mention exacte)	OUI ☒ NON ☐	☐ réservé au service	
NUMÉRO ET NATURE DE VOIE (rue, avenue...)	5 Rue des C. S. S. A. F.		
NOM DE LA VOIE	B. r. d. S. C. S. S. A. F.		
COMMUNE (en toutes lettres)	Bordeaux		
CODE POSTAL	33.80.0		
BUREAU DISTRIBUTEUR (renouvellement)	Bordeaux		
Logement demandé			
A. COMMUNE SOUHAITÉE (préciser quartier)	1 Bordeaux Quartier Saint Jean		
B. COMMUNE CHOISIE (préciser quartier)	2 Bagles Quartier Mullanville		
NOMBRE DE PIÈCES (cuisine et salle de bains non comprises)	0.4		
DÉSIREZ-VOUS UN LOGEMENT	Individuel ☐ Collectif ☒		

Ce document est un document authentique utilisé en classe mais à des fins « réelles », c'est-à-dire qu'il est réellement utilisé par la personne, ce n'est pas seulement le support d'une tâche. « Réel » s'ajoute ici à l'adjectif « authentique », dans le sens où le document en question sera utilisé tel quel par l'apprenant, ce n'est pas un document authentique servant de modèle, que la personne copiera une fois rentrée au foyer pour faire sa demande de logement, ce document est le document utilisé en classe pour travailler la langue et celui qui sera utilisé en société pour demander un logement. C'est une manière ici de responsabiliser et de valoriser l'apprenant en tant qu'acteur social. Ici l'agir d'apprentissage « est » l'agir d'usage.

Le document authentique informationnel vise la compétence informationnelle de l'apprenant. L'apprenant va pouvoir alors utiliser cette information pour une tâche en classe qui pourra lui permettre dans le futur, d'agir en société. Dans cette optique, la notion de document intermédiaire me paraît fort intéressante. Je définis ce type de document comme un texte faisant l'intermédiaire entre l'information existante et l'information nouvelle. Il s'agit ici de développer chez l'apprenant sa compétence à traiter l'information et pas seulement sa capacité à la communiquer. C'est le cas par exemple dans l'utilisation de documents de travail des apprenants dans le cadre d'un projet par exemple (notes, rapports, etc.). En effet, « la logique actionnelle amène à considérer comme supports à part entière les documents produits par les apprenants [...] au cours de leur projet (notes personnelles, rapports intermédiaires, comptes-rendus, etc.) ou en fin de projet » (PUREN, 2006 b : 37).

Les documents de travail sont des documents utilisés uniquement à des fins sociales et actionnelles. Ce type de document (rapports, notes, etc.), utilisés au cours de l'élaboration d'un projet, permet une action sur l'information pour agir avec l'autre. À ce titre, il semble que la PA remette en cause la dichotomie habituelle entre « documents authentiques » et « documents fabriqués ».

3.2.5 L'évaluation dans une perspective actionnelle

Le passage de l'AC à la PA est également sensible dans la façon dont on évalue et dont on conçoit l'évaluation.

3.2.5.1 Les certifications en langue entre approche communicative et perspective actionnelle

Dans un premier temps, je propose une présentation de trois certifications : le DCL, le CLES et le DELF/DALF, qui me paraissent intéressantes pour comprendre les enjeux du changement du paradigme entre AC et PA et ses implications en évaluation .

Le diplôme de compétence en langue, une évaluation centrée sur les tâches à partir d'un scénario

Le DCL, Diplôme de Compétence en Langue, apparaît comme la certification la plus « actionnelle » des certifications actuelles. Deux raisons majeures sont à l'origine du « Diplôme de Compétences en Langue » :

- *La volonté du Ministère de l'Éducation Nationale de créer une certification nationale en langues qui atteste une compétence d'usage dans les situations de la vie sociale et professionnelle et qui soit en phase avec les recherches menées par les pays européens ;*
- *Le besoin exprimé par les entreprises clientes des deux réseaux de formation continue du Ministère (les Groupements d'Établissement ou GRETA et les services communs de formation continue des universités), qui étaient à la recherche d'un moyen de s'assurer des compétences en langue étrangère de leurs personnels (BOURGUIGNON, DELAHAYE, PUREN, 2007 : 11).*

Le public visé est assez diversifié comme le soulignent ces auteurs : salariés, demandeurs d'emploi, stagiaires de la formation continue, étudiants, jeunes diplômés, etc. ; en somme, « tout personne désirant faire valider sa compétence en langue étrangère peut être candidate au DCL, sans avoir à préciser le degré visé, et ceci autant de fois qu'elle le souhaite et sans qu'aucun niveau préalable de diplôme ou de formation ne soit exigé » (*Id.* : 12).

Le DCL semble se nourrir de deux influences méthodologiques majeures : l'approche communicative et la perspective actionnelle énoncée par le *CECRL*. « Le scénario DCL correspond précisément à une série de tâches communicatives mais qui sont mises au service d'un projet conduit dans une entreprise, c'est-à-dire d'une « action sociale » en milieu professionnel » (*Id.* : 47). L'épreuve du DCL s'effectue à partir d'un scénario impliquant une résolution de problème. « Le candidat dispose de trois heures pendant lesquelles il se projette dans le rôle d'un personnage ayant à réaliser une « mission » et devant à cet effet effectuer un certain nombre de tâches communicatives, thématiquement reliées entre elles et conduisant à la rédaction d'un projet. » (*Id.* : 15). Le scénario comporte cinq phases correspondant à cinq compétences :

- 1) Réception, compréhension de l'écrit avec une collecte d'informations à partir de documents écrits, les sélectionner et les hiérarchiser.
- 2) Réception, compréhension de l'oral avec une collecte d'informations à partir de documents écrits, les sélectionner et les hiérarchiser.
- 3) Réception/Production/Interaction avec une collecte d'informations au téléphone.
- 4) Production/Expression orale/Interaction avec une présentation, une argumentation et une négociation en situation d'interaction orale.
- 5) Production/Expression écrite avec une rédaction dans un format donné.

Le certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, une évaluation en langue centrée sur les tâches

Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES) est une certification accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale (créé par l'Arrêté du 22 mai 2000) et « calée » sur les niveaux de compétence du *CECRL*. Il permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants. La raison de l'introduction du CLES est la constatation d'une insuffisance de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur français. L'objectif du CLES est de favoriser et de valider la maîtrise des langues dans l'enseignement supérieur. Il s'agit d'évaluer les savoirs et les compétences d'un apprenant dans un contexte social donné : celui de l'université.

Le CLES est actuellement proposé en neuf langues : anglais, allemand, espagnol, portugais, italien, arabe, polonais, grec moderne et russe.

Le CLES est un dispositif de certification complet car il évalue de façon directe les cinq compétences proposées dans le *CECRL*:

- compréhension orale
- compréhension écrite
- production écrite,
- production orale
- interaction orale

Le CLES s'adresse à tout étudiant inscrit dans tout type d'établissement d'enseignement supérieur, quelle que soit son année d'étude dans la filière, dès lors qu'il n'est pas spécialiste de la langue de la certification CLES à laquelle il souhaite se présenter. Autrement dit, un étudiant d'anglais ne peut se présenter à aucun niveau du CLES d'anglais, il peut très bien se présenter à un CLES d'espagnol pour certifier ses compétences dans cette langue dont il n'est pas spécialiste. D'autre part, l'étudiant peut se présenter à n'importe quel niveau de CLES à n'importe quel moment de son cursus universitaire. Le CLES se décline en trois niveaux de

qualification (1er, 2ème, 3ème niveau), définis respectivement par référence aux niveaux B1, B2 et C1 du *CECRL*. Les épreuves des trois niveaux de CLES sont organisées sous la forme d'un scénario avec une mise en situation réaliste autour de la thématique retenue pour chaque niveau de CLES. Toutes les tâches proposées sont donc liées entre elles, les informations repérées lors des phases de compréhension écrite et compréhension orale ayant pour objectif d'alimenter les phases de production (écrite et orale). Voici l'organisation pour les deux premiers niveaux⁹⁰ :

Le scénario CLES 1 (durée totale : 2h)

Le scénario CLES 1 est défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste pouvant être vécue par un étudiant à l'étranger. Il est organisé de la façon suivante :

1. Compréhension orale : 30 minutes

2 documents audio et/ou vidéo maximum d'une durée totale n'excédant pas 5 minutes, avec 3 écoutes pour chaque document.

2. Compréhension écrite : 30 minutes

3 ou 4 documents écrits au maximum n'excédant pas 5 pages de texte.

3. Production écrite : 45 minutes

Rédaction d'un courrier de 150 à 200 mots.

4. Production orale : 15 minutes

Enregistrement de 2 messages laissés sur un répondeur, d'une durée de 2 minutes chacun.

Le scénario CLES 2 (durée totale : 3h)

Le scénario CLES 2 est défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste autour d'une thématique générale et à partir de documents permettant de dégager une problématique qui conduira à une négociation de la part des candidats. Ils seront ainsi amenés à interagir en vue d'accomplir une tâche commune.

⁹⁰ Voir le site officiel : http://www.certification-cles.fr/index.php?cont_id=5&lang=fr.

Le scénario est organisé de la façon suivante :

1. Compréhension orale : 30 minutes

2 ou 3 documents audio et/ou vidéo d'une durée totale n'excédant pas 5 minutes, avec 3 écoutes pour chaque document.

2. Compréhension écrite et production écrite : 2h15

- 5 pages de texte maximum pour la compréhension écrite.
- Rédaction d'une synthèse de 250 à 300 mots à partir des éléments repérés dans les textes.

3. Interaction orale : 10 minutes

Évaluation en binômes durant laquelle les deux candidats doivent tenir les rôles qui leur sont fournis et qui les mettent dans une situation de négociation qui devra évoluer pour aboutir à une prise de décision acceptable par les deux parties.

Le CLES apparaît comme une évaluation intégrée, où les activités faisant appel aux compétences de compréhension et expression orales et écrites constituent un ensemble en interaction. Par exemple, pour l'examen du CLES, l'étudiant dispose d'un dossier documentaire constitué de textes écrits et de documents oraux. Ils ont pour tâche de rechercher les informations nécessaires à la réalisation de deux tâches simulées mais réalistes : rédaction d'un texte écrit et production d'un message oral.

Pour cela, l'étudiant évalué procédera par étape :

- découverte du sujet ;
- appropriation du contenu ;
- traitement de l'information : repérage, restitution ;
- réorganisation des éléments d'information retenus en vue de la réalisation des tâches finales.

La communication est considérée ici comme une partie de la chaîne informationnelle.

Voici un exemple pour le CLES 1 en anglais (session 2007) :

3. Dossier de travail du candidat

Mise en situation

Vous allez poursuivre vos études à l'Université de Leeds pour une année universitaire. Vous partirez dans le cadre des échanges ERASMUS.

Vous venez d'arriver à Leeds et vous séjournez actuellement chez Sharon, une amie anglaise qui vit dans la banlieue de Leeds, car vous recherchez activement un logement pour l'année universitaire qui va débiter dans 2 semaines.

Vous étudiez des documents dans lesquels vous puiserez les informations nécessaires à votre recherche de logement.

Tâches de communication - productions

Tâche écrite

Vous écrirez un courriel à UNIPOL, un organisme à but non lucratif qui aide les étudiants à trouver un logement, pour les informer que vous ne souhaitez pas louer le logement qu'ils vous avaient proposé et pour lequel vous avez déjà donné un dépôt de garantie (ou caution).

Tâche orale

Vous laisserez deux messages sur répondeur téléphonique en fonction des situations décrites à la fin du sujet.

Textes écrits et documents oraux à étudier

² Document vidéo n° 1 – *Accommodation in Leeds – part 1* : 2'55

² Document vidéo n° 2 – *Accommodation in Leeds – part 2* : 2'12

📄 Texte n°1 : *A Home from Home : the difference between a house and a home* pages II et III

📄 Texte n°2 : *Bodington Hall and Lyddon Hall* - pages IV et V

📄 Texte n°3 : *Westfield Court* - page VI

📄 Texte n°4 : *A Map of Leeds* - page VII

Le contexte social proposé pour toutes les épreuves du CLES est celui des études supérieures. L'ensemble des compétences est orienté vers la tâche finale. Au degré supérieur du CLES, ces tâches seront de moins en moins guidées. Les activités de compréhension sont directement liées au réinvestissement du contenu des documents authentiques dans les tâches de production. Le CLES est ainsi l'illustration d'une évaluation en langues centrée sur les tâches. L'étudiant doit réaliser individuellement des actions qui sont toutes subordonnées à la tâche finale. Malgré une discussion avec le jury, l'étudiant travaille seul. Le CLES évalue donc l'aptitude de l'individu à travailler seul en vue d'une tâche finale.

Le diplôme élémentaire de langue française et le diplôme approfondi de langue française

En tant qu'examinatrice et correctrice des épreuves du nouveau DELF/ DALF dès les phases de pré-test pour le DELF scolaire lancées par le CIEP en 2004/2005, j'ai pu acquérir une certaine expérience tant au niveau des formations d'enseignants aux niveaux du *CECRL* et au DELF DALF qu'au niveau des apprenants eux-mêmes.

Les examens du DELF-DALF sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français. Le DELF et le DALF se composent de **six diplômes indépendants**, correspondant aux six niveaux du *CECRL*.

Dans la présentation détaillée des examens du DELF DALF du CIEP, les concepteurs de cette certification se réclament de l'approche actionnelle et de ce qu'elle implique⁹¹ :

Toutes les épreuves ont été conçues dans la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit les utilisateurs d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, personnel, public, éducationnel ou professionnel.

*Ces examens reposent sur des savoirs, des savoir-faire, des savoir être et des savoir apprendre, présents dans la compétence à communiquer langagièrément sur les plans **linguistique**, **sociolinguistique** et **pragmatique**. La mise en œuvre de cette compétence dans la réalisation d'activités langagières variées peut relever de la **compréhension**, **l'expression**, **l'interaction** et la **médiation**.*

Ce schéma a conditionné l'élaboration d'examens relevant donc systématiquement pour chaque niveau des quatre compétences, donnant selon les niveaux une place plus ou moins importante à l'interaction et à la médiation. Une note supérieure ou égale à 50/100 est demandée pour obtenir le diplôme.

⁹¹ Présentation disponible sur le site du CIEP : <http://www.ciep.fr/delfdalf/details.php>.

Nous voyons ici, dans l'approche adoptée par les concepteurs des examens du DELF/DALF, une confusion entre communication et action. La perspective actionnelle est considérée comme « une mise en action » de la communication. Les épreuves orales du DELF/DALF sont représentatives de cette confusion :

A1 : épreuve en trois parties :

- entretien dirigé
- échange d'informations
- dialogue simulé.

En voici un exemple :

L'épreuve se déroule en trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé (ou jeu de rôle). Elle dure de 5 à 7 minutes. Vous disposez de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

Entretien dirigé (1 minute environ)

Vous répondez aux questions de l'examineur sur vous, votre famille, vos goûts ou vos activités (exemples : comment vous vous appelez ?, quelle est votre nationalité ?...).

Echange d'informations (2 minutes environ)

À partir des cartes sur lesquelles figurent des mots, vous posez des questions à l'examineur.

Dialogue simulé (ou jeu de rôle) (2 minutes environ)

Vous allez simuler une situation d'achat ou de réservation. Vous êtes le client et l'examineur le vendeur.

À partir des images que l'examineur vous a remises, vous vous informez sur le(s) produit(s) à acheter (quantité, prix) et vous achetez. Pour payer, vous disposez de pièces de monnaie et de billets fictifs.

A2 : épreuve en trois parties :

- entretien dirigé
- échange d'informations
- dialogue simulé.

L'épreuve se déroule en trois parties : un entretien dirigé, un monologue suivi et un exercice en interaction.

Elle dure de 6 à 8 minutes. Vous disposez de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

Entretien dirigé (1 minute 30 environ)

Vous vous présentez en parlant de votre famille, votre profession, vos goûts... L'examineur vous pose des questions complémentaires sur ces mêmes sujets.

Monologue suivi (2 minutes environ)

Vous répondez aux questions de l'examineur. Ces questions portent sur vous, vos habitudes, vos activités, vos goûts...

Exercice en interaction (3 ou 5 minutes environ)

Vous devez simuler un dialogue avec l'examineur afin de résoudre une situation de la vie quotidienne.

Vous montrez que vous êtes capables de saluer et d'utiliser des règles de politesse.

Exemple : Vous devez mettre au point avec un ami l'organisation d'une fête. Cette liste peut vous y aider : liste des invités, choix du lieu et de la date, modalités d'invitation, choix des boissons et repas...

L'examineur joue le rôle de l'ami.

B1 : épreuve en trois parties :

- entretien dirigé
- exercice en interaction
- expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur

L'épreuve se déroule en trois parties qui s'enchaînent. Elle dure entre 10 et 15 minutes. Pour la troisième partie seulement, vous disposez de 10 minutes de préparation. Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.

Entretien dirigé (2 à 3 minutes)

Vous parlez de vous, de vos activités, de vos centres d'intérêt. Vous parlez de votre passé, de votre présent et de vos projets.

L'épreuve se déroule sur le mode d'un entretien avec l'examineur qui amorcera le dialogue par une question (exemples : Bonjour... Pouvez-vous vous présenter, me parler de vous, de votre famille...).

Exercice en interaction (3 à 4 minutes)

Vous tirez au sort l'un des deux documents que vous présente l'examineur. Vous jouez le rôle qui vous est indiqué.

Expression d'un point de vue (5 à 7 minutes)

Vous tirez au sort l'un des deux documents que vous présente l'examineur.

Vous dégagé le thème soulevé par le document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de trois minutes environ. L'examineur pourra vous poser quelques questions.

B2 : Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur

Sujet n°2

Vous dégagerez le problème soulevé par le document ci-dessous.

Vous présenterez votre opinion sur le sujet de manière argumentée et vous la défendrez si nécessaire.

Violence : les écrans en accusation

Une question complexe qui ne semble pas près d'être résolue

Ce n'est plus une vague mais un raz-de-marée. En Europe et aux États-Unis, les associations familiales et de téléspectateurs, les instances de régulation voire les chaînes elles-mêmes s'inquiètent de l'impact de la violence des films et séries télé sur les enfants. Avec chiffres et expérimentations à la rescousse. Comme cette enquête de Columbia University expliquant qu'un enfant regardant la télé plus de trois heures par jour risque cinq fois plus qu'un autre d'avoir un comportement violent à l'âge adulte. [...] Ou encore comme ces tests canadiens démontrant que le degré de la violence acceptée par un jeune est plus élevé que celui d'un adulte.

Face à certains « experts » pour qui la télévision est responsable de tous les maux, d'autres comme George Gerbner, pionnier américain des études télé, osent rappeler que l'industrie du film et les exigences mercantiles sont à l'origine du phénomène. « L'homme n'a pas attendu la télé pour tuer », ironise l'universitaire canadien Richard Tremblay. Le problème, complexe, exige des réponses forcément nuancées et la responsabilisation des familles et des parents, eux-mêmes bien souvent en crise. Et puis il y a aussi Internet : un mal chasse l'autre...

Yves-Marie Labé *Le Monde* du 3 mai 2003.

C1 : Exposé à partir de plusieurs documents écrits, suivi d'une discussion avec le jury.

Cette épreuve se déroulera en deux temps :

1. Exposé

À partir des documents proposés, vous préparerez un exposé sur le thème indiqué, et vous le présenterez au jury.

Votre exposé présentera une réflexion ordonnée sur ce sujet. Il comportera une introduction et une conclusion et mettra en évidence quelques points importants (3 ou 4 maximum).

Attention :

Les documents sont une *source documentaire* pour votre exposé.

Vous devez pouvoir en exploiter le contenu en y puisant des pistes de réflexion, des informations et des exemples, mais vous devez également introduire des commentaires, des idées et des exemples qui vous soient propres afin de construire une véritable *réflexion personnelle*.

En aucun cas vous ne devez vous limiter à un simple compte rendu des documents.

2. Entretien

Le jury vous posera ensuite quelques questions et s'entretiendra avec vous à propos du contenu de votre exposé.

C2 : Production d'un texte structuré (article, éditorial, rapport, discours...) à partir d'un dossier de documents d'environ 2 000 mots.)

Dans ces épreuves d'expression et d'interaction orales, l'action sociale est conçue comme un échange d'information simulée entre deux acteurs fictifs. Dans les épreuves A1 et A2, le passage du dialogue authentique (demande d'informations sur le candidat) au dialogue simulé (le vendeur et le client) est particulièrement décousu et artificiel. L'objectif est de voir si le candidat a certaines compétences et non s'il **est** compétent.

Lorsque l'on analyse les grilles d'évaluation des examens du DELF/DALF, il s'agit constamment d'évaluer l'étudiant sur ce qu'il **peut** faire :

Pour A2 :

1ère partie - Entretien dirigé

Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.

2ème partie – Echange d’informations

Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester le cas échéant qu’il/elle a compris la réponse.

3ème partie – Dialogue simulé

Peut demander ou donner quelque chose à quelqu’un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne

Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.

Pour C1 :

1ère partie – Monologue suivi : exposé

Peut dégager le thème de réflexion et introduire l’exposé

Peut analyser les textes sources, extraire et utiliser des informations importantes

Peut élaborer une réflexion en relation avec le thème retenu, intégrant arguments et informations personnels et tirés du dossier.

Peut faire une présentation claire et organisée avec aisance, spontanéité et pertinence pour parvenir à une conclusion appropriée

L’apprenant est évalué sur son savoir-agir, ce qu’il peut mobiliser comme ressources, alors qu’il s’agirait plutôt dans une perspective actionnelle de prendre en compte la combinaison des trois pôles décrits par LE BOTERF (2000 : 90), le savoir-agir, le pouvoir-agir et le vouloir agir, ensemble de conditions favorables « pour maximiser la probabilité qu’il agisse et réussisse avec compétence dans telle ou telle situation [...] » (*Id.* : 89). L’évaluation des compétences se situe dans la résultante de ces trois pôles :

*Le savoir-agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseaux...) ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l’individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir agir qui renvoie à l’existence d’un contexte, d’une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l’individu (*Id.* : 88).*

Pour synthétiser l'analyse de ces trois certifications, je propose le tableau suivant :

Certifications	DELF/DALF	CLES	DCL
Finalité	Évalue l'aptitude du candidat à mobiliser des connaissances langagières dans des exercices.	Évalue l'aptitude du candidat à travailler seul en vue d'une tâche finale.	Évalue l'aptitude du candidat à réaliser une « mission » dans un certain nombre de tâches communicatives. thématiquement reliées entre elles et conduisant à la rédaction d'un projet.
Tâche de référence	Jeu de rôle	Scénario	Scénario

AC PA

3.2.5.2 Évaluer dans une perspective actionnelle

Dans un enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action, la démarche évaluative se modifie. SCALLON dans son ouvrage, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2004), se propose d'analyser les nouvelles pratiques évaluatives des enseignants. Il prend comme point de départ la comparaison entre les nouvelles pratiques et les pratiques traditionnelles :

1. Les examens objectifs ou les situations de performance	
Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
<i>L'individu répond à des questions à réponse brève ou à des questions à choix multiples.</i>	<i>Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance)</i>

- *La perspective traditionnelle correspond à l'ère des tests ou des examens objectifs.*
- *Dans les situations de performance, l'individu doit élaborer sa propre réponse ou proposer plus d'une solution à un problème posé ; la justification de la solution fait aussi partie de la réponse attendue.*

2. L'artificialité ou l'authenticité des situations	
Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
<i>Les questions ou les problèmes ont un caractère officiel, abstrait ou scolaire</i>	<i>Les problèmes sont réalistes (signifiants) c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.</i>

- *Dans la perspective traditionnelle, beaucoup d'exercices correspondent à des situations artificielles, irréalistes ou peu probables ; on les qualifie de « décrochés ».*
- *Dans la perspective nouvelle, on préconise des problèmes qui ont une signification ; l'individu peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information.*

3. La standardisation des procédés ou l'interactivité	
Perspective traditionnelle	Perspective nouvelle
<i>Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'individu évalué.</i>	<i>L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des sous-questions.</i>

- *C'est sans doute le souci d'objectivité qui est à l'origine des procédés uniformes utilisés dans la perspective traditionnelle.*
- *Dans la perspective nouvelle, on admet qu'un individu peut ne pas comprendre un problème et qu'il lui est permis de le faire savoir à la personne qui évalue pour obtenir les informations nécessaires (SCALLON, 2004 : 23).*

Nous voyons ici apparaître en partie la justification de l'évaluation de la compétence actionnelle, point d'orgue de l'interaction entre connaissances, informations et actions.

Il s'agit d'évaluer la compétence actionnelle en langue étrangère des apprenants

en plaçant les candidats (à une certification) en langue dans une situation :

- *construite à partir d'un scénario...*
- *proposant des tâches du type de celles effectuées en milieu professionnel (ou social),...*
- *orientées vers des compétences transversales, ...*
- *intégrant les dimensions linguistique et pragmatiques...*
- *dans une évaluation prenant en compte les descripteurs du CECRL*

[...] Pour mettre en œuvre la conception actionnelle de la communication, il est nécessaire que les activités proposées au candidat a) l'impliquent dans une communication réelle, b) aient un sens, c) soient pertinentes, d) aient un résultat identifiable (BOURGUIGNON, DELHAYE, PUREN, 2007 : 29).

Il s'agit d'évaluer la compétence actionnelle à travers ces trois composantes majeures⁹² :

- La compétence stratégique
- La compétence citoyenne
- La compétence informationnelle

Et ceci, dans des tâches impliquant qu'une « situation d'utilisation de la langue où la simple connaissance linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante » (*Id.* : 30).

Évaluer dans la PA, c'est évaluer les compétences de l'apprenant dans une logique de « l'être » et non plus seulement, comme c'était le cas dans l'AC, dans une logique de « l'avoir ». En référence à la distinction faite par LE BOTERF (2000 : 97) entre « être compétent » et « avoir des compétences », évaluer dans une perspective actionnelle, c'est évaluer la capacité de l'apprenant à « être compétent », c'est-à-dire, évaluer sa capacité « d'agir et réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...) [...] » (*Ibid.*).

Dans une AC, l'évaluation portait sur les ressources de l'apprenant (connaissances, savoir-faire, méthode de raisonnement, aptitudes comportementales), alors que dans une logique actionnelle, il s'agit d'évaluer la mise en œuvre d'une pratique tout en « mobilisant une combinatoire appropriée de ressources » (*Ibid.*).

3.2.5.3 Les « modes de pensée » de l'évaluation

Les « modes de pensée » disponibles en évaluation, selon Michel VIAL (2001 : 39), sont *la pensée humaniste*, correspondant aux valeurs professionnelles du respect de l'autre et de soi ; *la pensée par objectifs* marquée par l'efficacité et un dynamisme téléologique ; *la pensée stratégique* ou *pensée managériale* correspondant aux valeurs professionnelles d'autonomie et de motivation, *la pensée magique* dite archaïque marquée par le confort, la sécurité et le désir de qualité, et enfin *la pensée par projets* (ou pragmatique) correspondant aux valeurs professionnelles du

⁹² Cf. *infra* le chapitre 3.3.3 « Quelles compétences pour une perspective actionnelle ? ».

changement, des évolutions permanentes et à la plasticité du sujet. L'articulation de ces cinq modes de pensée peut apporter des réflexions intéressantes dans une perspective actionnelle.

La pensée stratégique « a permis de passer d'une conception du sujet comme l'agent (exécutant) à l'acteur [...] » (VIAL, 2001 : 40). En évaluation, considérer le sujet-apprenant non plus comme l'exécutant d'une tâche mais comme un acteur (social) « ayant à accomplir des tâches » (CECRL) amène un profond changement dans les modes même d'évaluation.

La pensée par projets, comme le rappelle Michel Vial, « donne priorité à l'agir, à l'empirie, à la réalisation, à la temporalité » (*Ibid.*), elle permet d'évaluer une action orientée par un projet, en ce sens elle opère une « désacralisation du concept de connaissance vraie » et « restaure [...] la connaissance constructible ou faisable » (LE MOIGNE, 1995 : 55). Cette pensée par projet renvoie à l'utilisation du scénario comme tâche privilégiée d'évaluation de la compétence actionnelle.

Il s'agit alors d'évaluer, à travers un scénario, si l'apprenant sait mobiliser, utiliser et combiner un ensemble de ressources appropriées personnelles et d'un environnement donné, en vue d'une gestion ou d'une co-gestion de la tâche demandée.

Évaluer dans une perspective actionnelle, c'est également évaluer et conceptualiser des pratiques sociales. À ce titre, il s'agit d'un changement de paradigme dans l'évaluation. Nous sommes passés du paradigme de la connaissance, le « contrôle », au paradigme de la compétence, « l'évaluation » (BOURGUIGNON, DELAHAYE, PUREN, 2007 : 84) :

« CONTROLE » (PARADIGME DE LA CONNAISSANCE)	« EVALUATION » (PARADIGME DE LA COMPETENCE)
Connaissance	Compétence
Orientation objet langue	Orientation sujet acteur
Linguistique	Pragmatique
Code	Message
Correction	Pertinence, adéquation, efficacité
Niveau de connaissances	Degré d'opérationnalité
Programme	Référentiel
Amont	Aval
Apprentissage	Usage
Orientation produit	Orientation processus
Perspective négative (sanction)	Perspective positive (validation)
Mode quantitatif (notes)	Mode qualitatif (critères, indicateurs de performance)
Extrapolation maximale	Extrapolation minimale

Le « contrôle » se situe résolument dans le paradigme de la connaissance. Il s'effectue par rapport à un programme concernant le code de l'objet langue conçu comme un système extérieur à son utilisateur. Il porte sur l'amont (ce qui a été appris) et se base sur ce qui est produit par le candidat pour attribuer des notes (mode quantitatif) en fonction des lacunes constatées dans les connaissances (perspective négative de la sanction). Le contrôle s'effectue sur un mode vrai/faux très réducteur par rapport à la communication réelle, on y considère que la connaissance du système de la langue permet de préjuger de l'aptitude à l'utiliser : c'est pourquoi on peut parler dans ce cas d' « extrapolation maximale ». (Id. : 84)

L' « évaluation » place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur le linguistique (la correction formelle) mais elle intègre le pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels, ...), ainsi que l'efficacité du message transmis. Elle ne porte pas sur un programme, mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Les tâches demandées aux candidats sont proches de celles qu'il aura à réaliser, et c'est pourquoi on peut parler « d'extrapolation minimale » (Ibid.).⁹³

⁹³ « Le DCL se situe sur le paradigme de la compétence mais il n'exclut pas la totalité des concepts spécifiques au paradigme de la connaissance : il en intègre un certain nombre dans un système complexe où il fait jouer la complémentarité des contraires (ces concepts sont signalés dans le tableau ci-dessus par le même grisé que celui du paradigme de la compétence » (BOURGUIGNON, DELHAYE, PUREN, 2007 : 84).

La différence entre contrôle et évaluation est à mettre en lien avec le type de savoirs que l'on veut évaluer. LE BOTERF distingue l'évaluation du contrôle en termes de « savoir exécuter » et de « savoir-agir ». « Plus la compétence consiste à appliquer une procédure stricte, une gamme opératoire précise, plus l'évaluation se rapproche du « contrôle ». Plus la compétence est de l'ordre du savoir-agir, plus l'évaluation consistera à attribuer une « valeur », une « pertinence », un « sens » à une pratique professionnelle inventée et mise en œuvre. » (2000 : 155). L'évaluation dans une AC tient du contrôle, contrôle des connaissances pour la plupart des certifications. Évaluer dans une perspective actionnelle tient de l'évaluation au sens que LE BOTERF lui donne. Il propose trois entrées possibles pour évaluer les compétences (*Id.* : 156-165) :

1. L'entrée par les performances :

Elle consiste à inférer qu'il y a compétence si des résultats sont atteints selon certains critères de performance .

2. L'entrée par les pratiques :

Elle consiste à inférer qu'il y a compétence si le déroulement de l'activité professionnelle réelle (c'est-à-dire la pratique professionnelle) correspond à un ensemble d'exigences professionnelles. [...] Ce mode d'évaluation peut également s'effectuer autour de la réalisation d'un projet. [...] L'expérience montre que ce type d'évaluation ne peut fonctionner qu'aux conditions suivantes :

- *la compétence requise est définie en amont en terme de « situation professionnelle », c'est-à-dire en termes de tâche ou d'activités prescrites à laquelle sont associés des critères de réalisation ou des exigences professionnelles,*
- *les règles d'évaluation sont explicitées et acceptées dès le départ par la personne en situation d'évaluation,*
- *l'évaluation est considérée comme un processus qui permet de suivre progressivement la montée en compétence et de vérifier la durabilité de la compétence,*
- *l'évaluation est distinguée de la validation. Alors que la validation s'effectue en continu au plus près de la situation de travail, la validation constitue un acte précisément situé dans le temps pour reconnaître socialement qu'il y a compétence,*
- *la validation est collégiale, elle implique non seulement l'encadrement de proximité et la personne elle-même, mais d'autres acteurs ayant à donner un point de vue pertinent [...] (Id. : 160).*

3. L'entrée par les ressources :

C'est la plus classique. Elle consiste à s'assurer que les personnes possèdent bien les connaissances, les capacités, les modes de raisonnement etc. qui sont nécessaires pour gérer les situations professionnelles de l'emploi ou du métier considéré (Id. : 164).

L'évaluation des compétences d'un apprenant s'effectue en combinant ces trois pôles. Évaluer dans une perspective actionnelle demande à l'enseignant de proposer des tâches évaluatives permettant à l'apprenant d'agir en son nom dans un contexte social réel.

La compétence réelle d'un sujet est par nature invisible, il faut la mise en scène d'une situation d'évaluation pour lui donner une visibilité. La situation d'évaluation c'est l'épreuve – au sens photographique du terme – qui permet de révéler la compétence réelle (LE BOTERF, 2000 : 159).

Le tableau suivant synthétise les différences entre AC et PA en ce qui concerne la conception de l'évaluation :

	AC	PA
On évalue...	« avoir des compétences	« être compétent »
à travers la vérification de l'acquisition de..	savoirs, savoir-faire, savoir-être	savoir-agir, pouvoir-agir, vouloir agir
dans une orientation...	produit	processus
par un mode de pensée...	humaniste/par objectif	stratégique/par projet
considérant l'évaluateur comme...	un « sanctionneur »	un acteur social
et considérant l'évalué comme	un élève	un acteur social
ayant à...	répondre correctement aux consignes demandées	accomplir des tâches « qui ne sont pas seulement langagières » (CECRL)

3.2.5.4 S'auto-évaluer dans une perspective actionnelle

Considérant l'autoévaluation comme un processus du sujet qui est activé en permanence pendant l'action (VIAL, 2001 : 126), j'entends par « autoévaluer dans une perspective actionnelle », l'action que le sujet porte sur son action. L'autoévaluation apparaît ainsi comme une attitude réflexive du sujet-acteur sur son agir d'apprentissage en référence à son agir d'usage. Cette attitude réflexive (par rétroaction) du sujet s'autoévaluant lui permet de valider ses actions présentes en vue d'actions projetées.⁹⁴

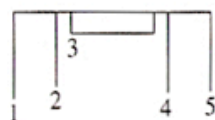
L'autoévaluation dans une perspective actionnelle demande de changer sa perception du sujet. « Tout va dépendre de la conception qu'on se fait du sujet » (VIAL, 2001 : 114).

Michel Vial présente dans le schéma suivant cinq conceptions du sujet (2001 : 115):

⁹⁴ Je renvoie ici aux travaux d'Alfred Schütz, chapitre 1.3.3 de cette thèse.



1. Le sujet est considéré comme un tout
isolé
défini une fois pour toutes par la Nature
résultat d'une causalité
Un caractère
Confusion avec l'individu



2. Le sujet est considéré comme un ensemble
cohérent de rouages agencés pour remplir une
fonction.
Une structure que le sujet parcourt pour
être transformé.



3. Le sujet est considéré comme un système simple,
entrée et sortie de flux d'informations
traités par le passage les processus internes
selon un programme prédéterminé pour remplir une
fonction.
Les éléments sont des existants comme en 1, naturels
mais enclenchés les uns sur les autres
reliés par des liens stables (structure)
puis par des liens de nécessité (cybernétique)
et aidés par des rétroactions systématiques
conservatrices de la fonction à remplir donnée, elle,
une fois pour toute (régularisation - normalisation).



4. Le sujet-système est de plus en plus ouvert sur
l'environnement, le milieu dont il est de moins
en moins discernable. Mais il risque de n'être qu'un
retour au Tout, dans la confusion entre totalité et
globalité. Il est considéré comme une succession
ininterrompue de régulations mais autour d'un axe
identifiables, stable (le caractère, l'identitaire).



5. Le sujet est interconnecté dans une sorte de grappe
de systèmes avec chevauchements, porosités,
interinfluences imprévisibles. Dans la systématique
le sujet (système complexe) n'est plus que l'ensemble
des interrelations qu'il est capable de faire fonctionner
et qui évoluent en permanence.

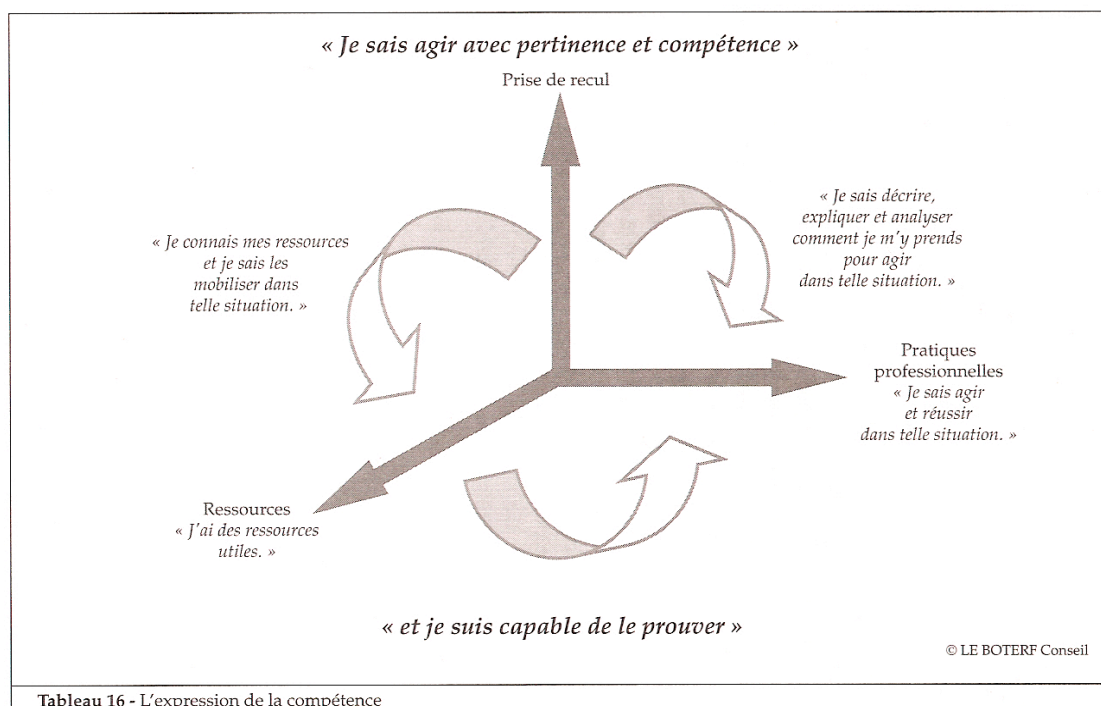
En didactique des langues-cultures étrangères, nous sommes passés d'une conception de sujet s'autoévaluant à l'autre. Dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel, nous nous plaçons au niveau de la dernière conception : « le sujet n'est que l'ensemble des interrelations qu'il peut développer. Ces branchements sont instables, évolutifs, régulables et appris ».

Principes de l'autoévaluation dans une perspective actionnelle

L'autoévaluation est l'évaluation des actions du sujet par lui-même par rapport aux conséquences de ses actions sur autrui. « Une personne agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l'action, celle des ressources disponibles et celle de la réflexivité. » (LE BOTERF, 2000 : 130). C'est en se référant à ces trois axes qu'un apprenant peut s'évaluer et affirmer qu'il est compétent. « Il doit en effet être capable de dire et de prouver les compétences suivantes :

- *il sait agir et réussir dans tel ou tel type de situation,*
- *il possède des ressources utiles au regard de ces situations,*
- *il est capable d'expliquer comment et pourquoi il agit de telle ou telle façon,*
- *il connaît ses ressources et sait les mobiliser en temps opportun. (Id. : 136).*

LE BOTERF illustre ainsi ce type d'autoévaluation (*Ibid.*) :



Expression de la compétence par LE BOTERF (2000 : 36)

Pour s'autoévaluer dans une perspective actionnelle, il s'agit de faire émerger des stratégies actionnelles et d'amener les apprenants à verbaliser leurs actions par un « retour réflexif ».

Deux modes de verbalisation peuvent être envisagés :

- *La verbalisation simultanée, qui se réalise en temps réel au fur et à mesure du déroulement d'une activité. Elle a l'avantage de prendre appui sur des objets matériels qui sollicitent la compétence et de minimiser les difficultés de mémoire, mais elle est soumise aux pressions des contraintes de temps et risque de conduire à des états de surcharge cognitive du sujet. Celui-ci ne peut bénéficier du temps de réflexion qui lui est souvent nécessaire pour expliciter et mettre en forme sa façon d'agir et doit pouvoir mettre en œuvre des automatismes qui ont justement pour fonction d'éviter le temps de la réflexion.*
- *La verbalisation différée, qui s'effectue en décalage avec l'activité, une fois celle-ci réalisée. Elle a l'avantage de donner le temps de la réflexion, de ne pas perturber la mise en œuvre des automatismes, mais elle pose des problèmes de mémoire. Elle risque de laisser perdre des informations importantes dans le récit du processus de construction de la réponse compétente (d'après LE BOTERF, 2000 : 163).*

Il s'agit de pouvoir combiner les deux types de verbalisation afin de préparer les apprenants à l'apprentissage du retour sur soi et de la réflexivité sur l'action passée. « C'est donc progressivement que le sujet s'entraînera à verbaliser ce qu'il fait et comment il agit. Les moments de recul et de distanciation jalonneront son parcours d'apprentissage » (LE BOTERF, 2000 : 163). Dans un apprentissage par et pour l'action, à ces deux modes de verbalisation, je propose d'ajouter la *verbalisation en projection*, verbalisation de ce que l'apprenant va devoir effectuer pour accomplir une tâche demandée. Je propose ces trois modes de verbalisation qui doivent être combinés pour préparer les apprenants aux différents types d'évaluation auxquels il seront confrontés⁹⁵ :

- **la verbalisation en rétro-action** : elle se déroule sur le mode de la réflexivité *in modo praeterito*. Elle prépare les apprenants à l'autoévaluation dans le sens où elle lui permet de s'assurer de ses acquis par un retour sur son action passée.
- **la verbalisation en cours d'action** : elle se déroule sur le mode du *modo presenti*, elle permet notamment la co-évaluation.

⁹⁵ Il est important ici de se référer à l'analyse des textes de SCHÜTZ page 37 de cette thèse.

- **la verbalisation en projection** : elle se déroule sur le mode de l'imagination *in modo futuri exacti* au sens que Schütz lui donne. Elle est primordiale dans la préparation de la mise en place d'un projet ou de tout type de tâche authentique à orientation sociale.

Le préfixe auto- est un préfixe d'origine grecque signifiant *par soi-même*. Il paraît à première vue s'opposer au préfixe co- qui signifie *avec, ensemble*. Or s'autoévaluer ce n'est pas seulement s'évaluer soi-même, c'est aussi s'évaluer par rapport aux autres et évaluer ses compétences au regard de la réaction que mon action suscité chez l'autre. Je ne peux dire si mon action est réussie qu'au regard des autres. Si je peux dire « je suis capable d'interagir avec quelqu'un d'autre », c'est que cet autre m'a envoyé un feedback me permettant de savoir que mon action est réussie.

L'autonomie n'est pas seulement ce pouvoir d'un sujet triomphant par sa raison des aléas du monde de décider de ses règles, c'est surtout le pouvoir d'assumer ses limites. Et donc accepter, faire avec ses liens de dépendance aux autres. L'autoévaluation n'est pas réductible à l'autoréférence. Elle n'a rien à voir avec l'individu, cette illusion d'indépendance et de liberté. Il y a de l'autre en soi et soi parmi les autres. L'autoévaluation n'est pas le contraire de l'hétéro-évaluation, elle passe par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin (VIAL, 2001 : 118).

Dans une PA, il s'agit d'amener l'apprenant à s'interroger sur ses compétences à agir seul et avec d'autres en LE. L'enseignant se focalise sur les pôles de « prise de recul », de « ressources » et de « pratiques ». Il doit en effet donner aux apprenants les ressources nécessaires pour pouvoir agir et réussir dans des situations définies en leur donnant également les outils pour une réflexivité sur l'agir passé, en cours et à venir. Cette prise de recul sur ses compétences peut se travailler dans la co-évaluation.

La co-évaluation

Autoévaluation et co-évaluation sont fortement liées. Pour co-évaluer correctement, il faut savoir s'autoévaluer. Co-évaluer, c'est avant tout évaluer ensemble des compétences à agir collectivement. Cette pratique demande de la part des apprenants de prendre du recul sur leur apprentissage de la langue en développant chez les apprenants la réflexion sur la co-action passée, en cours et à venir par la

verbalisation en retro-action, en cours d'action et en projection. Cette prise de recul s'avère nécessaire pour une prise de conscience des compétences acquises et celles qui restent à acquérir. En outre, cette pratique évaluative permet d'entraîner les apprenants à des savoirs-actionnels tels que les savoir-mettre en commun, les savoir-négocier et les savoir-décider, puis de développer la verbalisation de ces savoirs.

Il ne peut donc y avoir co-évaluation sans communication. Dans ce cadre là, la place de la communication change, on communique pour chercher des solutions, réguler, décider, négocier, mettre en commun, etc. La communication devient un outil au service de l'action d'évaluation.

3.3 Enjeux conceptuels d'une nouvelle perspective actionnelle en didactique des langues-cultures étrangères

En Europe, les dernières décennies ont été marquées par de nombreux changements d'ordre politique, économique et social.

Dans l'AC, la situation de référence d'usage social de la langue est le voyage touristique, modèle par excellence de la rencontre à la fois ponctuelle (on quitte très vite son interlocuteur) et initiale (on ne le connaissait pas auparavant [...]). Dans la PA émerge la prise en compte d'un nouvel objectif social lié à la poursuite du projet d'intégration européenne, et qui consiste désormais à préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures [...]. Il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers pour s'informer ou informer, mais de travailler en continu avec d'autres en langue étrangère (PUREN, 2006b : 5).

L'OSR de la perspective actionnelle met à jour de nouveaux enjeux conceptuels en DLCE. Reconsidérer l'apprenant comme un acteur social implique de reconsidérer la fonction de la communication, la relation didactique et les compétences demandées à l'apprenant.

3.3.1 Fonction de la communication

Dans l'approche communicative, la communication est considérée comme une fin en soi. Communiquer c'est essentiellement échanger des informations. Dans la PA, la communication est une étape du traitement de l'information, un outil pour agir, elle est au service de l'action. Dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, on vise chez l'apprenant qu'il agisse en tant qu'acteur social. Or, « la communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner » (PUREN, 2006b : 2). L'enjeu n'est plus de communiquer mais de « maîtriser l'information de manière à la rendre plus efficace possible pour l'action commune, ce qui suppose en émission de fournir à la bonne personne la bonne information au bon moment, et en réception de sélectionner et utiliser la bonne information au bon moment » (*Ibid.*). On vise donc ici la maîtrise de l'information et non plus seulement la communication de cette dernière. « C'est l'action sociale qui détermine la communication » (*Ibid.*) comme le signale Amos DAVID dans ce qu'il considère comme « l'une des évolutions les plus marquantes de ces dernières années dans les domaines de recherche en système d'information » :

[Cette évolution] porte sur l'orientation utilisation de ces systèmes. Il ne s'agit plus simplement de modéliser les informations en fonction de leurs contenus mais en fonction des utilisations qui en seront faites. Il faut donc prendre en compte à la fois les caractéristiques liées aux problèmes à résoudre par les informations ainsi que les particularités des utilisateurs de ces systèmes (cité par PUREN, 2006b : 3).

La prise en compte de l'autre dans la maîtrise de l'information fait de « l'action commune la véritable compréhension de l'Autre » (*Ibid.*).

C'est dans la communication que peut se construire la collaboration et la coopération. Le dialogue engagé dans les négociations, prises de décision, mises en commun, productions par les apprenants se révèle être le cœur de la communication dans l'action collective.

3.3.2 Dépasser le modèle du triangle pédagogique

Dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, le rôle de chaque acteur se trouve modifié. « Notre action n'est jamais seulement notre action : ce n'est pas assez qu'elle soit amenée à sortir de l'enceinte individuelle, il faut encore que [...] par co-action, elle suscite des puissances étrangères à nous, et que son œuvre ou son phénomène résulte d'une convergence et d'une synthèse d'opérations issues d'origines différentes » (BLONDEL, 1893 : 215). Ces opérations d'ordre cognitif, social, psychologique modifient la place de chacun dans ce que l'on appelle communément, le « triangle pédagogique ».

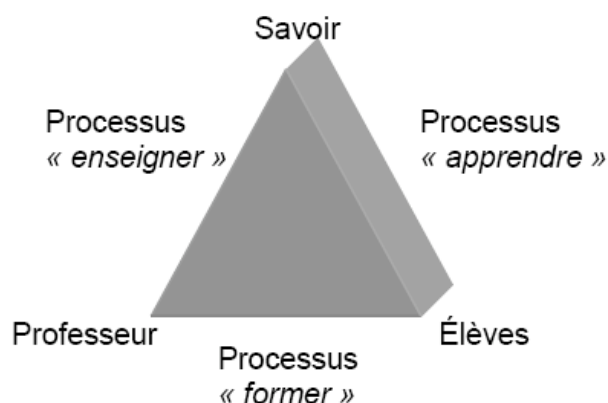
3.3.2.1 Les limites du modèle du triangle pédagogique

La notion de situation pédagogique a souvent été traitée comme une relation ternaire. Deux grands modèles sont fréquemment cités et utilisés dans l'analyse de situation pédagogique, celui de Houssaye et celui de Legendre (1988 : 233).

Ces auteurs définissent la notion de situation pédagogique comme une relation ternaire.

Le modèle de Houssaye

Pour Houssaye, « un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou à défaut, se mettre à faire le fou ». Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves :



Triangle pédagogique « classique » d'après HOUSSAYE (1988 : 35)

Ce schéma classique prend en compte trois processus : former/apprendre/enseigner. Comme le fait remarquer HOUSSAYE, « le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur » (*Id.* : 38). Ce lien reste indéniable dans le sens où l'enseignant détient un savoir sur la langue-culture, en revanche dans un enseignement/apprentissage de type actionnel, les apprenants sont eux aussi amenés à faire exister leurs savoirs, les partager et même les transmettre à l'enseignant ou aux autres apprenants. À ce titre, l'enseignant n'est plus le seul détenteur de savoirs au sens large du terme.

Le processus « apprendre » « se définit par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, le professeur n'étant plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement, mais un organisateur de situation de formation mettant immédiatement en contact les deux principaux intéressés » (HOUSSAYE, 1988 : 42). L'action didactique est généralement définie comme « ce que font les individus dans les lieux où l'on enseigne, où l'on apprend » (SENSEVY : 14). Or, il s'agit d'une limite forte dans une perspective actionnelle : les lieux où l'on enseigne et où l'on apprend ne se limitent plus à un seul type de lieu, mais à l'ensemble de l'environnement social.

Le modèle de Legendre

LEGENDRE définit la situation pédagogique comme « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu donné » (1988 : 514). Il qualifie cette relation de « triade sujet-objet-agent », et il explique que :

[cette relation] ne peut être réalisée dans le néant, précisant que « pour qu'il y ait apprentissage, la relation S-O-A doit au minimum se situer dans un endroit. Ce lieu doit être une infrastructure humaine et matérielle d'autant plus riche que l'objet d'apprentissage est diversifié et que le degré de personnalisation est grand. [...] Un apprentissage est possible si, et seulement si, s'harmonisent les composantes Sujet-Objet-Agent dans un Milieu donné (1988 : 618).

Chaque composante de la situation pédagogique est décrite par Renald Legendre de la manière suivante :

Le sujet est désigné comme

Élève, étudiant, apprenant dans une situation pédagogique, qu'on le nomme élève, l'éduqué, l'enseignant, le s'éduquant, au-delà des appellations diverses, il est toujours question du sujet S, élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage (LEGENDRE, 1983 : 532).

Renald Legendre précise également que le développement du sujet est notamment fonction de la nature de l'objet d'apprentissage, des ressources mises à sa disposition par l'Agent et de la qualité du Milieu éducationnel où il évolue ; le développement du Sujet dépend aussi de la nature du Sujet (*Id.* : 532).

L'objet est défini par LEGENDRE comme un « objectif ou ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique », avant d'ajouter que « la nature de l'Objet d'apprentissage doit être choisie relativement au niveau de développement et aux autres attributs du Sujet aux objectifs généraux et aux disponibilités d'un Milieu éducationnel de même qu'en fonction des ressources disponibles dans la composante Agent » (*Id.* : 427).

Je retiens différentes définitions du milieu par LEGENDRE. La première est d'ordre social, le milieu apparaissant comme une sphère sociale où se déroule la vie de personnes et entre lesquelles existent des relations dynamiques (*Id.* : 376). La notion de Milieu se différencie de la notion d'Environnement dans le sens où « le terme environnement possède une extension plus large que celui de Milieu,

l'Environnement serait une somme de milieux interreliés » (*Id.* : 243). L'agent désigne, toujours pour LEGENDRE, « l'ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique ». Il précise que l'enseignant, en tant que « ressource humaine » à un rôle de facilitateur de l'apprentissage

*Il doit diagnostiquer les besoins en apprentissage de chacun et prescrire les expériences voulues, être le tuteur et le conseiller de chacun pour résoudre les difficultés soulevées, stimuler la motivation et donner un encouragement constant, aider les élèves à développer un sens des responsabilités pour leur propre apprentissage et encourager les élèves à s'aider les uns les autres de façon responsable. [...] La nature et l'agencement des éléments de l'Agent doivent correspondre à l'état de développement du Sujet, à la nature de l'Objet concerné et aux possibilités humaines, matérielles et financières d'un Milieu Educationnel (*Id.* : 12).*

Le modèle de la relation SOMA par LEGENDRE est une relation quaternaire représentant quatre types de relation (*Id.* : 490) :

- **la relation d'apprentissage :**
 - $(S = f [O])$: le développement du Sujet est fonction de l'Objet.
 - $(O = f [S])$: l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet.
- **la relation didactique :**
 - $(O = f [A])$: la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent.
 - $(A = f [O])$: la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'objet préconisé.
- **la relation d'enseignement :**
 - $(S = f [A])$: le développement du Sujet est fonction de l'Objet
 - $(A = f [O])$: la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du sujet.
- **et les relations pédagogiques** correspondant à l'ensemble des trois autres relations.

Voici le schéma de la situation pédagogique proposé par LEGENDRE (1988 : 515) :

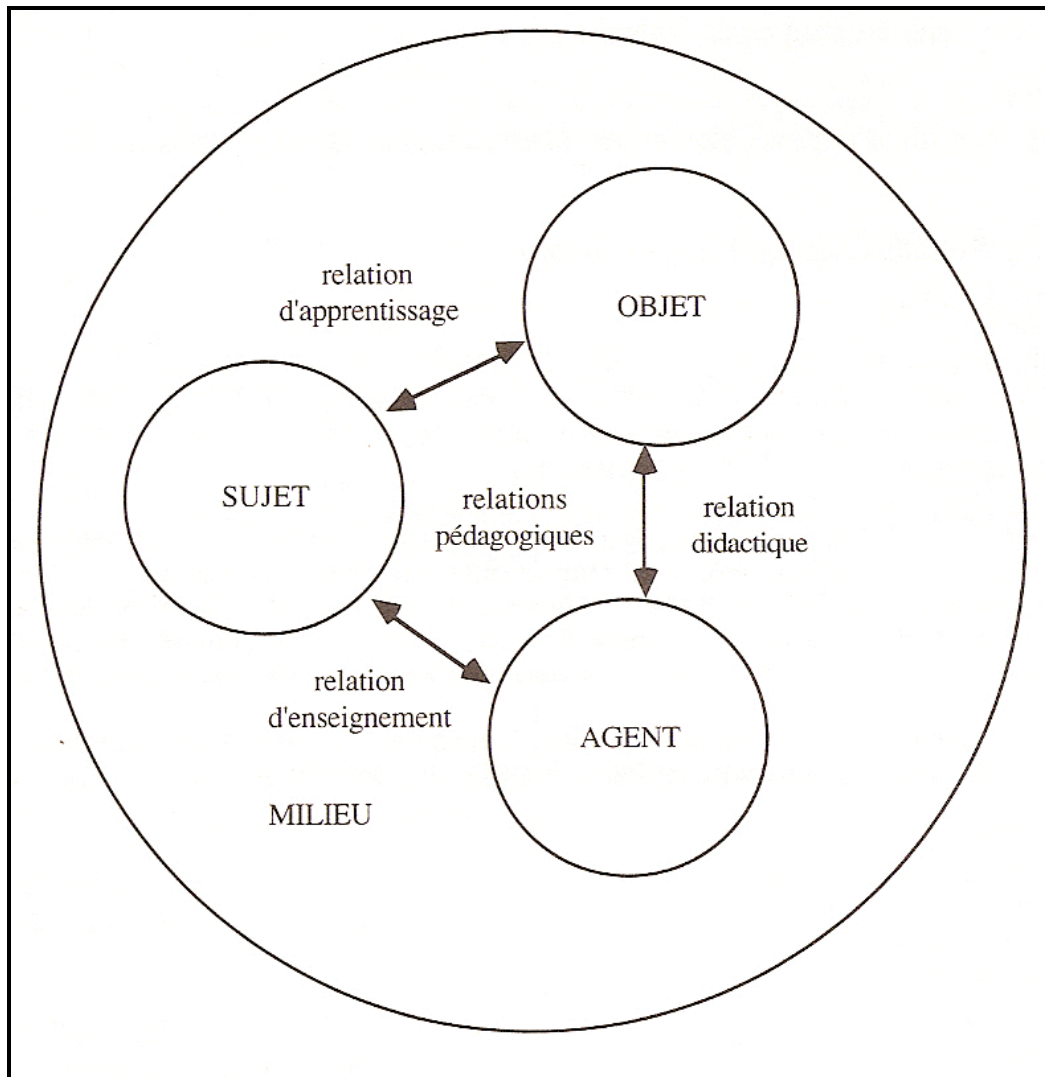


Schéma de la situation pédagogique par LEGENDRE

Ces deux grands modèles de situation pédagogique (HOUSSAYE et LEGENDRE) ne tiennent pas compte totalement de la complexité des relations existantes dans un enseignement/apprentissage par et pour l'action.

3.3.2.2 Un modèle de relation didactique « hexagonale »

Afin de rendre compte de la complexité de la situation pédagogique et des différentes relations en classe de langue dans une PA, je propose d'établir l'hypothèse d'une relation didactique « hexagonale » que je schématise de la façon suivante :

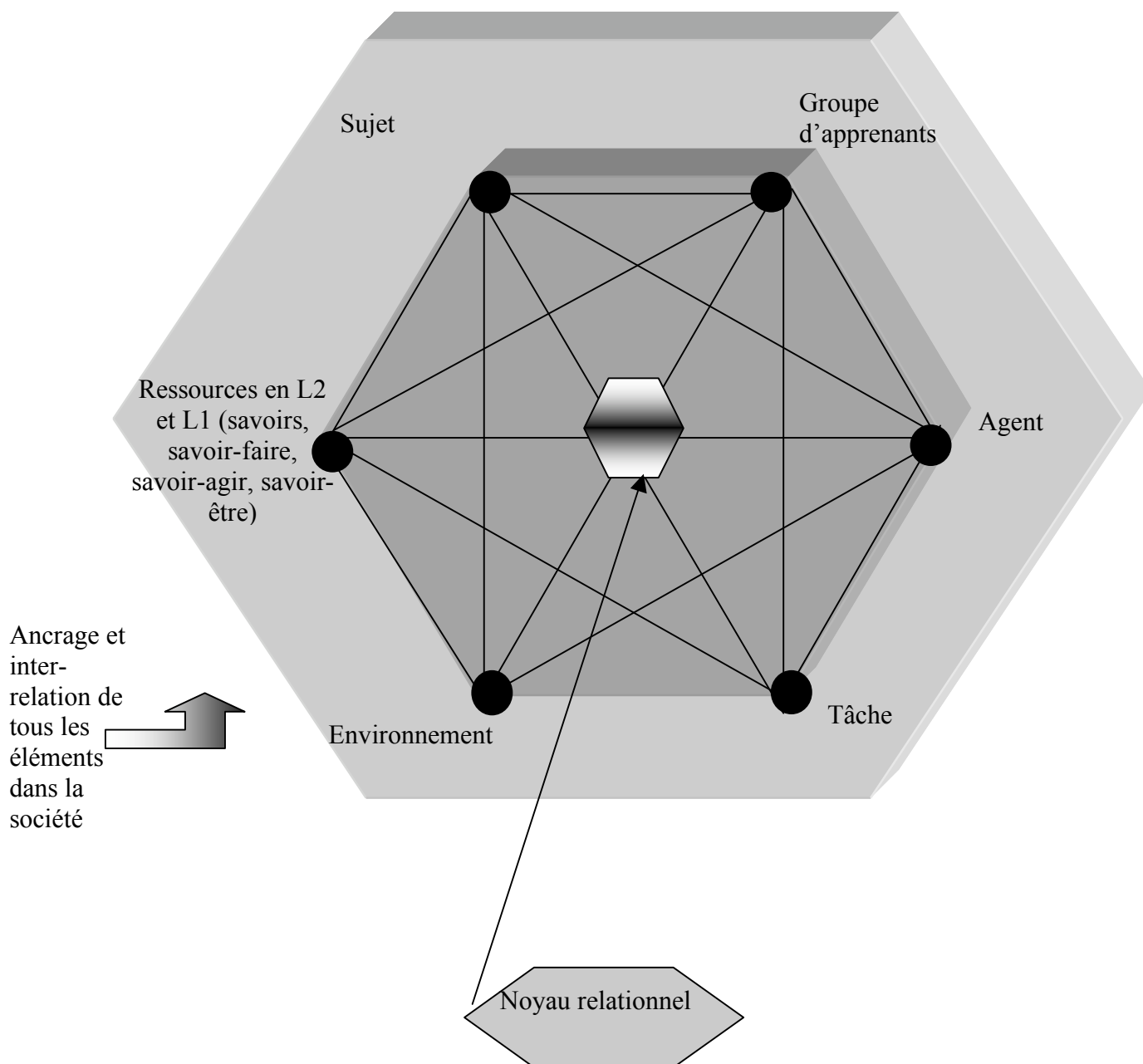


Schéma complexe de la situation pédagogique dans une perspective actionnelle

L'hexagone didactique est composé de six éléments interdépendants, le Sujet (S), le Groupe d'apprenants (G), l'Agent (A), la Tâche (T), les Ressources (R), l'Environnement (E) et la Société (So). Voici le détail des rapports existants dans la situation pédagogique dans une perspective actionnelle :

S-G-A : Rapports interindividuels entre le Sujet, le Groupe et l'enseignant (l'Agent)
 S-G-E : Relation établie entre le Sujet, le Groupe et leur Environnement.
 S-G-T : Relation qui engage le Groupe et le Sujet dans la tâche à accomplir, ce rapport montre le travail de collaboration qui engage le Sujet et le Groupe dans la co-construction de la tâche.
 S-G-R : Ensemble des Ressources partagées et disponibles pour le Sujet et le Groupe.
 S-A-E : Rapport établi entre le Sujet, l'Agent et l'Environnement.
 S-A-T : Rapport entre le Sujet, l'Agent et la Tâche.
 S-A-R : Ensemble des ressources mises à disposition par l'Agent pour le Sujet.
 S-T-E : Adéquation de la Tâche et de l'Environnement par le Sujet.
 S-T-R : Ensemble des Ressources requises pour l'exécution de la Tâche par le Sujet.
 S-E-R : Rapport qu'établit le Sujet entre les Ressources qu'il doit mobiliser et son Environnement.
 G-A-T : Coopération entre le groupe et l'agent en vue d'accomplir une tâche.
 G-A-E : Relation que l'Agent réalise entre le Groupe et l'Environnement du Groupe.
 G-A-R : Relation que l'Agent établit entre les Ressources des apprenants et l'ensemble du Groupe.
 G-T-E : Relation établie par le Groupe entre la Tâche et l'Environnement d'accomplissement de la Tâche.
 G-T-R : Ensemble des relations entre les Ressources et la Tâche à accomplir par le Groupe.
 G-E-R : Mobilisation des Ressources du Groupe en fonction de l'Environnement d'exécution de la Tâche.
 A-T-S : Prise en compte du Sujet par l'Agent pour l'élaboration de la Tâche.
 A-T-E : Prise en compte de l'Environnement par l'Agent pour l'élaboration de la Tâche.
 A-T-R : Prise en compte des Ressources par l'Agent pour l'élaboration de la Tâche.
 A-T-G : Prise en compte du Groupe par l'Agent pour l'élaboration de la Tâche.
 A-E-R : Relation qu'établit l'Agent entre l'Environnement et les Ressources.
 A-E-G : Relation qu'établit l'Agent entre l'Environnement et le Groupe.
 A-E-S : Relation qu'établit l'Agent entre l'Environnement et le Sujet.
 A-R-S : Relation qu'établit l'Agent entre les Ressources à mobiliser et le Sujet.
 A-R-G : Relation qu'établit l'Agent entre les Ressources à mobiliser et le Groupe.
 E-S-G-T : Rapport d'interdépendance entre l'Environnement, le Sujet, le Groupe et la Tâche.
 S-G-A-R : Rapport d'interdépendance entre le Sujet, le Groupe, l'Agent et les Ressources de chacun.
 R-A-T-E : Rapport d'interdépendance entre les Ressources, l'Agent, la Tâche et l'Environnement.

Je distingue cinq types de relations :

- la relation individuelle d'apprentissage,
- la relation collective d'apprentissage,
- la relation d'enseignement,
- la relation didactique,
- la relation environnementale.

La relation individuelle d'apprentissage se caractérise par la relation établie entre le Sujet et les autres composantes. Le Sujet représente l'apprenant en tant qu'individu pensant et agissant en société. La relation collective d'apprentissage engage les rapports entre le groupe et le reste des composantes. La relation d'enseignement engage l'Agent, le Sujet et l'Environnement. La relation didactique est constituée de l'ensemble de ces relations. Elle est matérialisée par un noyau relationnel. Quant à la relation environnementale, elle représente la relation qu'entretient l'ensemble des acteurs en présence à leur Environnement. Chaque relation de cette « nouvelle » situation didactique redéfinit les rôles de chacun.

Dans la mise en place d'une didactique de la coopération, il y a des changements de posture à la fois pour les enseignants et pour les apprenants, comme Christian STAQUET le résume ici (2007 : 91) :

Le changement de posture pour les enseignants sera :

1. *Conduire les apprenants vers l'autonomie ; pour cela la démarche sera de :*
 - *partir de leur problématique ;*
 - *construire un partenariat éducatif en verbalisant et expliquant les objectifs et les démarches installées dans la coopération ;*
 - *leur passer les outils d'apprentissage et de vérification de l'information ou des connaissances ;*
 - *les faire réfléchir sur leur propre mode d'apprentissage et celui des co-équipiers.*
2. *Les conduire vers la réussite par des stratégies d'ouverture pour :*
 - *les ouvrir aux autres et à d'autres stratégies ou fonctionnements ;*
 - *accompagner les élèves différemment dans la réalisation de leurs objectifs de progression (coaching) ;*
 - *dé-materner la relation pédagogique pour mettre chacun et chacune devant ses responsabilités.*

Le changement de posture pour les apprenants sera :

1. *Aller vers l'équipe avec des comportements comme :*
 - *accepter que les informations ou les idées viennent aussi des pairs (valeur de confiance) ;*

- mutualiser en équipe ressources, connaissances et informations (valeur solidarité) ;
 - apprendre « à » et « de » ses coéquipiers et échanger les informations dans une relation de « donnant-donnant » (valeur équité).
2. Aller vers l'autonomie avec des comportements comme :
- privilégier et se référer d'abord à l'équipe lors du travail coopératif au lieu de faire appel à l'enseignant ;
 - devenir « autonome » et « responsable » en acceptant et en activant ces deux objectifs de comportement ;
 - assumer ses résultats, ses démarches ou son non-travail ainsi que les effets et les conséquences sur le travail des coéquipiers.
3. Aller vers le partenariat avec des comportements comme lâcher la confrontation pour un partenariat avec l'enseignant et les coéquipiers.

Ces changements de posture décrits par Christian Staquet montrent ici l'importance de trois valeurs principales : la confiance, la solidarité et l'équité. Voici à présent dans le détail les changements opérés dans le rôle des différentes composantes de la situation didactique :

Rôle de l'enseignant (Agent)

D'après les expériences de LIPPITT, LEWIN et WHITE, il existe trois grand types de style de gestion de groupe (ANZIEU & MARTIN, 1968 : 228-230) :

- **autocratique** : L'enseignant « impose un plan, censure les conduites, intervient au niveau des contenus, favorise tel ou tel membre du groupe, distribue des rôles ; il intervient aussi au niveau du sujet traité » (*Id.* : 229).
- **coopératif-fonctionnel** : « Il propose des procédures, assure la régulation des échanges, fait réfléchir sur les méthodes de travail, appelle l'attention sur la façon dont les participants fonctionnent ; il laisse le groupe totalement responsable des axes d'étude qu'il choisit, n'influence pas le contenu et ne donne son avis personnel que sollicité comme membre intégré par le groupe » (*Ibid.*).
- **laisser-faire** : « il annonce les consignes de travail et n'intervient plus, sinon brièvement et de façon évasive, non inductive pour le groupe ».

Dans la PA, il semble que l'enseignant se place plutôt dans le style « coopératif » défini précédemment. J'ai effectué le même type d'expérience en classe, j'ai mis en place et observé les trois types de groupes, afin de valider mes hypothèses concernant le rôle et la place de l'enseignant dans un enseignement de type actionnel.

Pour comprendre les nouveaux rôles qui incombent à l'enseignant dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, il nous faut aller voir du côté de l'enseignement stratégique exposé par TARDIF en 1992 qui donne à l'enseignant stratégique, les caractéristiques suivantes :

- *l'enseignant stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu.*
- *L'enseignant stratégique rend explicites à l'élève les stratégies efficaces et économiques spécifiques à chacune des tâches.*
- *L'enseignant stratégique agit sur les facteurs affectifs qui contribuent à l'engagement, à la participation et à la persistance de l'élève dans la tâche.*
- *L'enseignant stratégique est un penseur et un preneur de décisions qui connaît très bien le contenu des programmes, et les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ces contenus.*
- *L'enseignant stratégique est un motivateur qui tient compte de la perception que l'élève a de lui-même comme personne et comme apprenant.*
- *L'enseignant stratégique est un modèle et un médiateur entre la connaissance et l'élève.*
- *L'enseignant stratégique est un entraîneur qui place constamment l'élève et il part toujours des connaissances antérieures de celui-ci (TARDIF, 1992 : 295).*

Pour TARDIF, l'enseignant stratégique occupe six rôles principaux (1993 : 303) :

1. Un penseur
2. Un preneur de décision
3. Un motivateur
4. Un modèle
5. Un médiateur
6. Un entraîneur

À ces six rôles, j'ajouterai les cinq suivants :

7. Un acteur social
8. Un usager de la langue
9. Un manager/un coach
10. Un mobilisateur
11. Un partenaire/ collaborateur

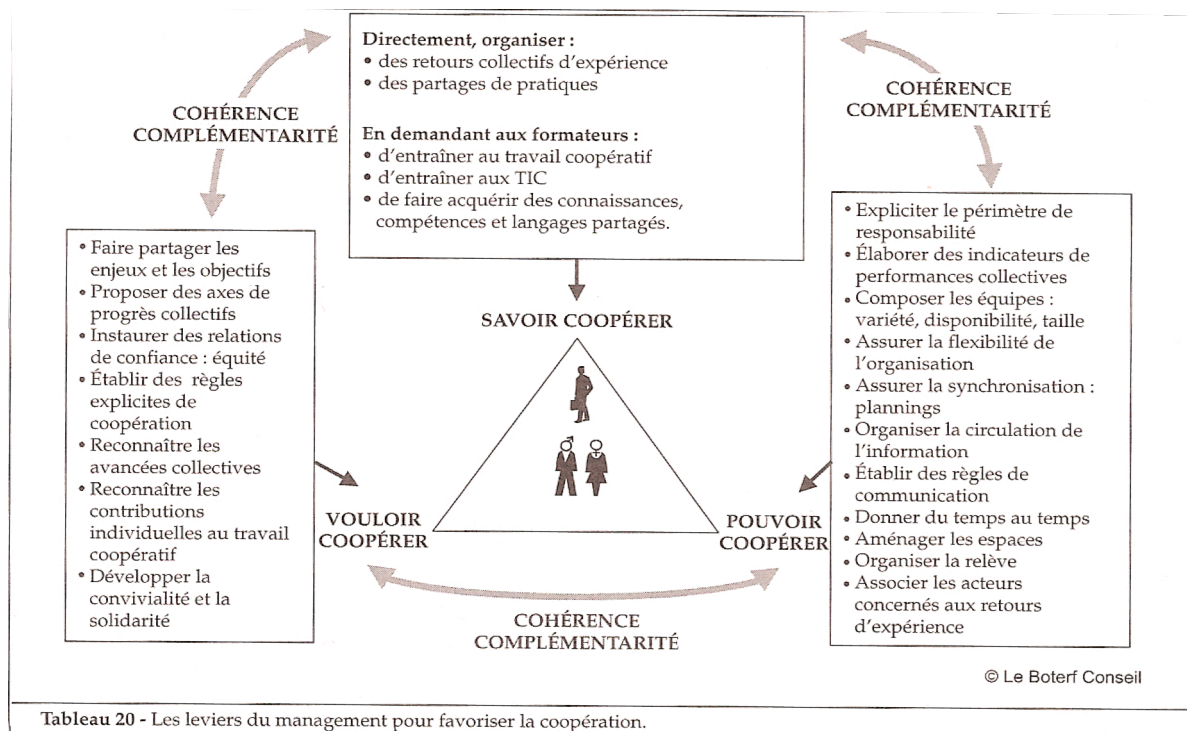
Dans une approche actionnelle de l'enseignement des langues, l'enseignant peut endosser l'un de ces nombreux rôles au sein d'une même tâche, d'une même séance. Certains de ces rôles sont permanents, comme ceux d'acteur social et d'utilisateur de la langue ; d'autres interviennent à des moments précis et se rattachent à un type de tâche particulier : l'enseignant devient un collaborateur dans le projet pédagogique par exemple.

Pendant les travaux de groupes, l'enseignant peut endosser plus précisément les rôles suivants :

- *Introduceur : avant la mise en route du travail de groupe, le professeur précise les objectifs à atteindre, les consignes, il veille à la mise à disposition du matériel, préside à la constitution des groupes.*
- *Pendant le travail en groupes, il peut se manifester tour à tour comme :*
- *Gardien du temps [...].*
- *Gardien du rythme de travail [...].*
- *Observateur de la tâche.*
- *Arbitre du respect des consignes.*
- *Observateur du vécu affectif du groupe.*
- *Modérateur de la vie affective du groupe.*
- *Personne ressource sur la tâche.*

Après le travail en groupe, le professeur pourra aider les équipes à évaluer leur travail (BARLOW, 1993 : 26-27).

L'enseignant a pour rôle de faciliter la coopération et la collaboration entre les apprenants dans les travaux de groupe. L'enseignement est alors conçu comme « un management pour la coopération » (LE BOTERF, 2000 : 231). Le tableau suivant, proposé par Guy Le Boterf, indique quels sont les leviers d'action possibles que l'enseignant peut utiliser pour maximiser les chances que les apprenants coopèrent et collaborent efficacement :



Les leviers d'action pour favoriser la coopération (LE BOTERF, 2000 : 233).

Dans une PA, l'enseignant doit donc disposer de compétences qui rendent les apprenants capables de :

- favoriser la formalisation et la capitalisation des pratiques des apprenants et de leurs modes de coopération : conduire des réunions de retours et de partages d'expérience, des revues de projet, etc. ;
- constituer des équipes en veillant à l'architecture des compétences et en gérant la mobilité en cohérence avec les exigences de la coopération
- établir des règles de fonctionnement coopératif et être garant de leur application en les formulant sous forme de contrat ;
- fixer le cap, donner la direction, proposer du sens aux actions et projets collectifs ;
- mettre au point des indicateurs de performance collective et prendre les mesures incitatives qui peuvent y contribuer ;
- jouer un rôle de médiateur entre les divers métiers, disciplines, ou spécificités des apprenants ;
- se remettre lui-même en question, montrer qu'il est lui-même engagé dans le projet collectif ;

- procéder à des délégations de pouvoir de décision. Il est important que les apprenants aient le pouvoir de réaliser des actions qui produisent un effet. Un pouvoir réel d'intervention est une condition indispensable dans l'engagement de chacun sur la résolution des problèmes rencontrés ;
- combiner les exigences de la gestion individuelle des compétences et de la mise en commun des compétences individuelles. (D'après LE BOTERF, 2000 : 232, adapté par moi-même pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères).

Rôle des apprenants

Dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, les apprenants peuvent endosser les mêmes rôles que l'enseignant, et c'est, entre autres, ce qui fait la particularité de cette approche. Voici quelques exemples de tâches dans lesquelles les apprenants vont endosser successivement les rôles précédemment énoncés :

RÔLE	TYPES DE TÂCHES
Un penseur	Tous type de tâches
Un preneur de décision	Tous travaux de groupe
Un motivateur	Tous types de tâches
Un modèle	Travaux de groupe type JIGSAW
Un médiateur	Tous types de tâches
Un entraîneur (un « coach »)	Travaux de groupes
Un acteur social	Tous types de tâches
Un usager de la langue	Tous types de tâches
Un manager	Travaux de groupes
Un mobilisateur	Travaux de groupe
Un partenaire/ collaborateur	Travaux de groupe

La variété des rôles endossés par les apprenants dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures est produite d'une part par les

travaux de groupes, et d'autre part par les nouvelles responsabilités qui incombent aux apprenants.

Rôle du dispositif/environnement

Dans une perspective actionnelle le dispositif peut être soit ouvert soit fermé sur la classe. Dans le premier cas, il y a possibilité de travailler à l'extérieur de la classe, dans le second cas, l'enseignement ne peut se faire que dans l'établissement.

La classe doit être considérée comme un espace multidimensionnel, un passage entre le monde de l'apprentissage et monde social. La classe (intra muros) est le lieu d'acquisition de connaissances et de compétences en vue de l'utilisation de ces éléments en contexte.

La classe n'est plus considérée comme un espace clos, intra muros mais comme un lieu multidimensionnel qui n'est pas cloisonné dans un espace particulier ; c'est pour cette raison que je préfère parler d' « environnement » plutôt que de « dispositif ».

Rôle des ressources

Les savoirs langagiers doivent être considérés comme des savoirs actionnables. Les Sciences de la gestion ont depuis longtemps repris ce terme initialement introduit par SCHÖN (1983) puis développé par ARGYRIS (1993). M.-J. AVENIER & C. SCHMITT dans l'ouvrage collectif *La construction de savoirs pour l'action*, définissent le savoir actionnable comme un savoir susceptible d'être mis en action dans la vie quotidienne par des acteurs intervenant dans des organisations sociale (AVENIER, 2007 : 18).

Les ressources mobilisables et « actionnables » par l'apprenant et/ou le groupe d'apprenant sont constituées de savoirs, de savoir-faire, de savoir-agir, et de savoir-être.

Les savoir-être sont définis par J.-M KETELE (*Cité par BARBIER, GALATANU, 2004 : 39*) comme étant « les activités par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne, les autres, les situations et la vie en général, mais aussi sa façon de réagir et d'agir ».

Si « les savoir-faire ou savoirs procéduraux sont la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible. » (CUQ [dir.], 2003 : 219), ils sont aussi la combinaison de savoirs en vue d'un agir social.

Je propose de définir les savoir-agir comme l'ensemble des savoirs mobilisés par l'apprenant au sein de l'agir social. Il sont constitués de savoirs-actionnels comme les savoir-décider, les savoir-collaborer, les savoir-négocier, etc. Ils sont combinés à un pouvoir-agir et un vouloir agir.

Fonction de la tâche

Dans un enseignement/apprentissage de type actionnel, la tâche ne correspond plus seulement à « ce que les apprenants doivent accomplir » mais un rôle fédérateur. Elle doit inciter au développement de la compétence actionnelle et favoriser la collaboration comme mode de fonctionnement. Elle porte sur le processus métacognitif, comme il apparaît dans le tableau suivant⁹⁶ (BRASSARD, MINIER, 1999) :

Application du concept de métacognition lors des tâches d'apprentissage : explicitation de connaissances métacognitives et gestion de la démarche d'apprentissage	
Avant la tâche	–Anticipation de la démarche –Discussion en sous groupes : nature et objectifs de la tâche –Projet de réponse
En cours de tâche	–Connaissance de soi comme apprenant : - Dispositions affectivo-sociales : expressions - Style d'apprentissage, profil, etc. - Concept de soi face à des tâches ardues –Identification des caractéristiques de diverses tâches au cours de la session –Prise de conscience du recours à des stratégies cognitives et de l'efficacité des stratégies de régulation –Régulations explicites (médiation) –Régulations instrumentées (médiation)
Après la réalisation de la tâche	–Fiches d'auto-évaluation et de remédiation individuelle et/ou collective de lors d'activités réalisées en groupe restreint. Ex.: après la production d'un schéma de sens –Fiches de conscientisation intégrées aux activités informatiques –Tenue d'un journal de bord : - que j'ai appris, comment et pourquoi ? - que je n'ai pas compris: pourquoi? - que je peux faire pour apprendre ce que je n'ai pas saisi –Remédiations personnelles et/ou collectives anticipées en vue de mener des régulations en cours de tâche.

⁹⁶ Document distribué en 2003 par Christian PUREN dans le cadre du DEA à l'université Jean Monnet de Saint Etienne.

Dans une perspective actionnelle, la tâche est principalement orientée processus. L'accent est porté sur la façon dont on a réalisé la tâche, dont on est en train de la réaliser et/ou dont on va réaliser cette dernière. Elle est liée à un objectif de verbalisation de l'action. Le produit réalisé avec l'accomplissement de la tâche sera donc représentatif des processus sociaux et métacognitifs développés pendant la construction de la tâche par le groupe.

Rôle du groupe

Les rôles et comportements des membres du groupe qui sont nécessaires à l'accomplissement des tâches collectives sont décrits ainsi par FEREY (2008 : 85) :

- donner et rechercher l'information : *demander ou amener du matériel objectif et des faits concrets ; rechercher et donner l'information pertinente à la tâche et au but de l'équipe ;*
- donner ou rechercher les opinions ou idées de chacun : *rechercher et amener nos croyances, nos évaluations par rapport aux faits ; favoriser le fait que chacun puisse exprimer ses idées et surtout ses valeurs à propos de ce qui est amené et discuté ;*
- amorcer l'activité : *commencer, proposer des tâches, des buts, des solutions ; définir le problème ou un des aspects ; suggérer de nouvelles idées, de nouvelles définitions du problème ou une nouvelle organisation des choses ou du matériel ;*
- clarifier et élaborer : *donner des exemples et des illustrations, faire des analogies ; essayer de voir comment les choses peuvent tourner ; clarifier les confusions ; indiquer les enjeux et les alternatives perçus ;*
- coordonner : *montrer les relations entre les idées et les suggestions et solutions qui ont été amenées ; essayer de regrouper certaines idées ou de rassembler les efforts des membres de l'équipe ;*
- résumer, reformuler : *synthétiser si possible de manière simple et concise les informations, les opinions ou les suggestions et solutions qui ont été amenées et discutées ;*
- vérifier le consensus : *faire une tentative ou un test pour voir si les membres sont prêts d'arriver à une conclusion ou s'il y a encore des désaccords ; vérifier directement auprès de chacun s'il est prêt à fonctionner comme le groupe le souhaite ;*
- rôle d'activiste : *pousser le groupe à décider, à faire quelque chose ou faire telle chose précise ;*
- régler les questions matérielles : *arrangement des chaises, [...] etc. ;*
- rôle de secrétaire : *prendre des notes pour assurer la mémoire collective du groupe.*

Dans un enseignement/apprentissage des langues de type actionnel, le groupe a un rôle central. Il permet de former au travail collectif et de mettre les apprenants en situation de coopération. « On reconnaîtra que les membres d'un collectif de travail coopèrent aux conditions suivantes :

- 1) *Ils construisent, à partir de leurs représentations individuelles, des représentations partagées ou du moins compatibles des problèmes à résoudre, des situations à traiter, des objectifs à atteindre, des moyens à utiliser, des projets à réaliser [...]*
- 2) *Ils communiquent efficacement en utilisant un langage commun, en comprenant le langage des autres et en sachant se placer du point de vue d'autrui. [...]*
- 3) *Ils disposent de comportements types qui permettent à chaque membre d'anticiper et d'évaluer les possibilités de coopération et d'échange avec les autres : gestes adressés, attitude d'écoute, postures, hauteur et portée de voix, direction du regard, schèmes comportementaux.*
- 4) *Ils dépassent leurs cloisonnements en mettant en œuvre des démarches interdisciplinaires [...].*
- 5) *Ils acceptent l'existence de conflits en les gérant en temps opportun, en procédant à des arbitrages et à des fixations de priorité acceptables.*
- 6) *Ils mettent en place des organisations pertinentes et évolutives pour atteindre collectivement les résultats attendus aux diverses étapes du projet.*
- 7) *Ils cherchent à mettre en place une répartition équitable de la charge de travail.*
- 8) *Ils synchronisent leurs raisonnements et le déroulement de leurs actions. [...]*
- 9) *Ils passent à l'action, en prenant et en mettant en œuvre des décisions ayant fait l'objet d'une concertation. Ce suivi de l'action donne lieu à un bouclage permanent sur l'application des décisions prises et sur les effets qu'elles ont pu produire.*
- 10) *Ils ne négligent aucun détail pouvant perturber le fonctionnement collectif (LE BOTERF, 2000 : 204).*

Le sujet en situation d'apprentissage a besoin du groupe pour se construire et développer sa compétence actionnelle présente dans chacun des indicateurs de coopération décrits ici par Guy Le Boterf.

Dans une démarche collaborative, le groupe apparaîtra comme un catalyseur de l'apprentissage.

En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les

apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants (HENRI & LUNDGREN, 2001 : 43).

Le groupe devient alors le lieu privilégié de déploiement des compétences actionnelles de chaque apprenant.

3.3.3 Quelles compétences pour une nouvelle perspective actionnelle ?

Sous l'influence du *CECRL*, la notion de compétence est au cœur des nouveaux programmes scolaires de l'Éducation nationale française pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Je propose tout d'abord une vue d'ensemble des différentes définitions de la notion de compétence. SCALLON souligne l'usage du terme « compétence » dans son acception courante. Il définit de manière précise cette notion en s'appuyant sur les instructions officielles du gouvernement québécois :

[...] un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (Gouvernement du Québec, 2001 : 4, cité par SCALLON, 2004 : 104).

Cette définition présente un premier aspect important : la compétence est un savoir-agir. Savoir agir c'est en partie être capable de recourir aux acquis scolaires ou académiques comme aux acquis issus de la vie courante.

WOLFS dans son ouvrage *Méthode de travail et stratégies d'apprentissage* (1998 : 14-15) recense trois définitions très intéressantes de la notion de compétence :

- *Ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches (Définition tirée de LEGENDRE, 1993 : 223).*
- *Mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Définition proposée par la communauté française de Belgique, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation, 1997).*
- *Un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire qui permettent, face à une catégorie de situation, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets (Définitions tirées de WOLFS, 1997).*

La compétence apparaît alors comme un savoir-agir qui mobilise efficacement un ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant de s'adapter, de résoudre des

problèmes et de réaliser des projets. SCALLON (2004 :106) propose une typologie des caractéristiques essentielles d'une compétence regroupant une synthèse des différentes définitions existantes :

- *La compétence est une capacité, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif.*
- *La compétence est la capacité d'une personne à mobiliser, voire à utiliser à bon escient ses propres ressources qui lui sont extérieures [...]*
- *La mobilisation de ces ressources se fait de manière intériorisée c'est-à-dire assurée, sans tâtonnement, sans hésitation [...]*
- *L'individu mobilise un ensemble intégré de ressources [...]*
- *Ces ressources sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être internes ou externes au sujet.*
- *La compétence est une capacité qui est révélée lorsque la personne est placée dans une famille de situations-problèmes (plusieurs tâches complexe présentant des ressemblances).*

WOLFS distingue deux types de compétence, les compétences-produits et les compétences-processus. « Les compétences-produits décrivent ce que la personne doit pouvoir faire face à un type de situations et les compétences-processus ou « méthodologiques » permettent d'atteindre les premières ». Il donne l'exemple suivant pour illustrer son propos :

Pour traduire un article de journal en anglais portant sur un sujet à caractère économique (compétence-produit), l'élève doit non seulement mobiliser des connaissances en anglais et en économie, mais aussi une multitude de comportements ou de stratégies permettant d'y arriver et que nous appellerons « compétences-processus » [...] (ex : se poser des questions sur l'intention de l'auteur, chercher à dégager le fil conducteur du texte, vérifier le sens d'un mot à partir du contexte, d'un dictionnaire, etc.) (1998 : 16).

Ces deux notions sont définies et précisées également par ARDOUIN (dans ASTOLFI, 2004 : 46). Pour lui, « En tant que produit, la compétence s'ensuit dans une logique de rationalité où on cherche à la faire entrer dans des référentiels de tous genres (métier, de compétences, de formation ou de diplôme), en butte avec des classifications et des qualifications. En tant que processus, elle vise la compréhension d'un fonctionnement en situation d'action [...] ».

Dans le CECRL (2001 : 16-17), la notion de compétence est omniprésente. Les auteurs du Cadre distinguent deux grands types de compétences :

- 1) Les compétences générales individuelles, qui correspondent à des capacités à faire avec des savoirs, savoir-faire, des savoir-être, et des savoir-apprendre correspondant aux compétences-processus de WOLFS.
- 2) Les compétences à communiquer langagièrement, constituées de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique. Les compétences à communiquer langagièrement correspondent aux compétences-produits de WOLFS.

Comme le rappelle ARDOUIN (*dans* ASTOLFI, 2004 : 45), « la compétence est la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs ». Dans le CECRL, ces savoirs au sein des compétences générales individuelles sont décrits comme suit :

Les savoirs ou connaissances déclaratives sont à entendre comme des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). [...]

Les habiletés et savoir-faire qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs, ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. [...]

Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. [...]

Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme des " savoir/être disposé à découvrir l'autre ", que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles (Id. :16).

À cela, il faut ajouter, comme le fait d'ARDOUIN (*dans* ASTOLFI, 2004 : 45), les savoir-agir, les savoirs sociaux et culturels et les savoirs expérientiels, la notion de compétence apparaissant, à mon sens, comme une théorisation de l'action

« résultante des interactions entre le pouvoir-agir, le savoir-agir et le vouloir-agir » (LE BOTERF, 2008 : 90).

Aux compétences générales individuelles présentées dans le *CECRL*, j'ajouterai la notion de compétences générales collectives également décrites par LE BOTERF (2008 : 198) comme résultant d'une synergie entre compétences individuelles et compétences collectives. « La compétence collective est une émergence, un effet de composition. Elle résulte de la qualité de la coopération entre les compétences individuelles » (LE BOTERF, 2008 : 199).

Au vu de des différentes définitions que je viens de présenter et d'analyser, je retiendrai celle de TARDIF (2006 : 22), qui encadre tous les choix, toutes les réflexions et les propositions : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Cette définition montre l'importance des ressources dans le développement d'une compétence que vient confirmer la définition proposée par Le Boterf d'une personne compétente :

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles etc.), et ressources de réseaux (banque de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise) (LE BOTERF, 2000 : 38).

La contextualisation de l'agir est un critère important d'évaluation des compétences. Être compétent c'est être capable de faire des choix pertinents et prendre des décisions en fonction du contexte. Un apprenant compétent c'est une personne qui est capable d'analyser la situation à laquelle il doit faire face afin de faire des choix. Dans le cas d'un projet pédagogique, les apprenants sont amenés à choisir, en fonction du contexte et de la tâche, les outils appropriés.

D'après Guy Le Boterf, les quatre traits caractéristiques de la compétence sont donc les suivants :

- Un savoir agir : *la compétence s'exprime dans une action ou un enchaînement d'actions. Elle est de l'ordre du savoir agir et non seulement du savoir-faire qui se limite à un geste professionnel.*
- Dans un contexte particulier : *la compétence est toujours contextualisée. C'est un savoir agir dans un champ de contraintes et de ressources (techniques, humaines, financières, logistiques, temporelles,...) déterminées.*
- Un savoir agir validé : *la compétence n'existe que si elle fait ses preuves devant autrui. Si une personne s'auto-déclare compétente, elle prend le risque d'avoir à le prouver.*
- En vue d'une finalité : *la compétence en action est finalisée vers un but. L'action, dans laquelle elle s'investit, a donc un sens pour le sujet qui la met en œuvre. La compétence est guidée par une intentionnalité (2000 : 76).*

3.3.3.1 La compétence actionnelle

La compétence actionnelle correspond à la capacité que l'apprenant acquiert par l'action et dans l'action, à la transformation du réel dans l'agir.

Elle se décline selon moi en six composantes de base dépendantes les unes des autres :

- 1) **La composante discursive ou linguistique** est la « capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel, c'est-à-dire le sens que les locuteurs dont c'est la langue maternelle donnent normalement à ces mots -hors de tous contextes » et « la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes » (Van Ek, 1986 : 39, *cité par* LITTLE, dans le *FRANÇAIS DANS LE MONDE*, 1998 : 158).
- 2) **La composante co-culturelle/ co-actionnelle** désigne la capacité à mobiliser culture individuelle mise au service d'une culture collective pour former une culture d'action partagée dans le but de réaliser un produit matérialisable construit collectivement.
- 3) **La composante sociale** comporte « à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui » et se distingue des autres composantes dans la mesure où « elle n'est pas tant axée sur la langue que sur la personne de l'apprenant, contrairement aux autres composantes » (*Ibid.* : 69).

- 4) **La composante co-référentielle** désigne la co-construction et co-appropriation des différents domaines d'expérience des objets du monde et de leur relation et elle se compose de la culture issue du cadre de référence de l'individu.
- 5) **La composante stratégique** est formée de stratégies de communication verbales et non-verbales qui peuvent être convoquées pour compenser des ruptures dans la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. De telles stratégies seront de deux types : celles qui se rattachent principalement à la compétence grammaticale (par exemple, comment paraphraser les formes grammaticales qu'on n'a pas maîtrisées ou qu'on ne peut se rappeler momentanément) et celles qui se rattachent plus à une compétence sociolinguistique (par exemple, les diverses stratégies pour tenir un rôle, comment s'adresser à des étrangers lorsque l'on n'est pas sûr de leur statut social » (d'après CANALE & SWAIN, 1980 : 30).

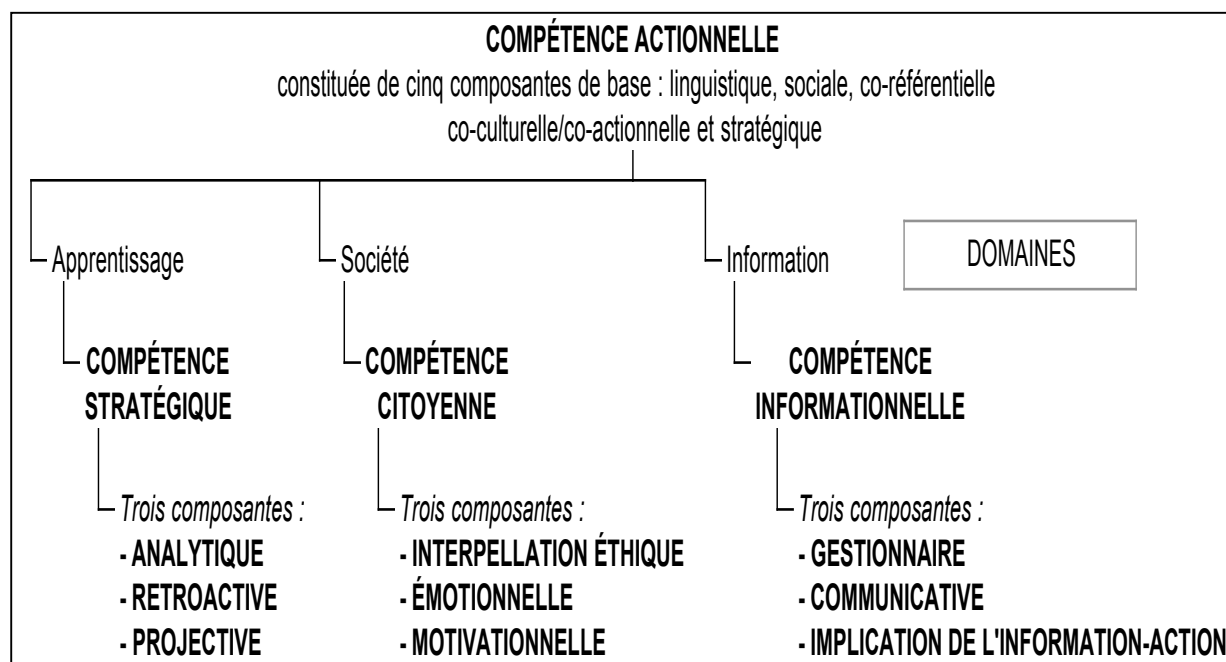
Chacune de ces composantes permet de parler de compétence actionnelle, littéralement de compétence à agir. Certes, l'évaluation de cette compétence est plus difficile que celle de la compétence de communication, comme l'admet également Christian PUREN dans ses quelques conclusions personnelles sur « les conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques » de 2006, mais elle est non seulement possible mais souhaitable dans une approche actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues. La compétence actionnelle pourra s'évaluer selon les composantes précédemment énoncées, chacune formant une partie évaluable de l'ensemble de la compétence actionnelle.

Le fait que l'on reconsidère les compétences qu'un apprenant doit acquérir en LE d'un point de vue actionnel, nous montre une fois encore qu'un changement de paradigme est en train de s'opérer en DLCE. Ainsi, en ce qui concerne les compétences, le changement de paradigme entre AC et PA peut être résumé comme suit :

	AC	PA
Compétence visée	Compétence de communication	Compétence actionnelle
Composantes	Socioculturelle/référentielle	Citoyenne
	Linguistique/discursive	Informationnelle
	Stratégique	Stratégique
Finalité	Former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels.	Former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.
Principe général	Apprendre à communiquer en LE en communiquant en LE avec d'autres. → Interaction	Apprendre à agir en LE en agissant avec d'autres. → Co-action

Évaluation des compétences dans l'approche communicative et dans la perspective actionnelle du *CECRL*

La compétence actionnelle et ses composantes sont à l'origine de trois autres compétences autonomes, la compétence stratégique, la compétence citoyenne et la compétence informationnelle correspondant respectivement aux domaines de l'apprentissage, de la société et de l'information dont voici la carte conceptuelle :



Carte conceptuelle de la compétence actionnelle

Je propose à présent de détailler chacune de ces compétences.

3.3.3.2 La compétence stratégique

Je définis la compétence stratégique comme la compétence à mettre en œuvre des moyens adaptés à la réalisation de l'action. Cela suppose une prise en compte par l'apprenant de l'environnement dans lequel il agit ou il va devoir agir et des moyens à sa disposition pour agir. Rattachée aux processus cognitif et métacognitif, la compétence stratégique représente la capacité à agir et à ajuster son agir en fonction de la situation, de l'environnement et des circonstances de l'action.

Elle se décline en trois composantes, la composante analytique, la composante retroactive et la compétence projective.

La compétence analytique

Elle désigne la capacité à analyser l'action en cours. Dans une situation d'enseignement/apprentissage, elle demande de la part de l'apprenant de réfléchir sur l'action en train de se réaliser, en mobilisant des outils d'analyse et des stratégies à sa disposition.

Dans la boucle d'apprentissage expérientielle présentée par LE BOTERF (2008 : 119), cette composante fait référence au moment de l'expérience vécue, à une mise en situation où « le sujet s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'événements, à la correction d'incidents, à la résolution de problèmes, à la conduite de projets, à la réalisation d'activités... » (*Ibid.*).

La compétence retroactive

Elle désigne la capacité à utiliser les ressources pour agir et/ou ajuster son action en fonction d'une part des acquis, et d'autre part de ses schémas d'expérience ainsi que de ses cadres références. Cette compétence est une capacité *in modo praeterito* d'utilisation des ressources existantes en vue de rectifier son agir présent.

La compétence projective

Elle désigne la capacité à se projeter et à projeter les résultats de son agir présent selon le mode *futuri exacti*. Il s'agit pour l'apprenant de voir comment son agir passé et présent va pouvoir se concrétiser dans un futur proche. Cette compétence est développée dans la mise en place des projets, où cette projection est nécessaire pour l'avancée de la tâche.

3.3.3.3 La compétence informationnelle

La compétence informationnelle désigne « l'ensemble des compétences permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une œuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation » (Université de Montréal, 2004 : 4).⁹⁷

Une personne possédant cette compétence :

- « • sait reconnaître un besoin d'information et déterminer la nature et l'étendue de l'information nécessaire pour y répondre ;
- est en mesure de repérer l'information dont elle a besoin en faisant appel aux stratégies et outils de recherche appropriés ;
- évalue de façon critique l'information recueillie et l'intègre à ses connaissances ;
- organise et gère l'information efficacement et la communique de manière adaptée à son public cible en fonction des objectifs visés ;
- comprend les enjeux éthiques, légaux et sociaux liés à l'utilisation de l'information.

La maîtrise de cette compétence, essentielle aujourd'hui, passe notamment par une connaissance du monde de la documentation, l'aptitude à résoudre les problèmes posés par la recherche d'information et le développement du jugement et de

⁹⁷ La direction des bibliothèques de l'université de Montréal a publié en 2004 un document à l'usage des enseignants pour mieux cerner la compétence informationnelle et son importance dans la formation des étudiants : « Apprivoiser l'information pour réussir », téléchargeable à http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf. (UNIVERSITÉ DE MONTREAL, 2004).

l'analyse appliqués tout au long du processus de recherche » (Université de Montréal, 2004 : 4).

Toute activité sociale postule des échanges d'informations, soit entre les membres d'un même groupe, soit entre les membres de groupes différents : " Une société est faite d'individus et de groupes qui communiquent entre eux " (Cl. Lévi Strauss, 1962). De plus, il est nécessaire pour les groupes de s'organiser : en premier lieu, pour que soient collectées des informations utiles et efficaces ; en second lieu, pour que ces informations soient distribuées convenablement entre tous ceux qui devront les utiliser, notamment ceux qui auront à les traiter de manière à préparer des décisions valides (ANZIEU, MARTIN, 1968 : 188).

Noyé sous l'information, l'enjeu pour tout acteur social (dont l'apprenant) n'est plus de comprendre l'information et/ou de l'échanger mais de procéder à toute une série d'opérations telles que :

- le choix de l'information,
- le traitement de l'information,
- la gestion de l'information,
- l'organisation de l'information,
- la communication de l'information,
- la gestion de la communication de l'information.

Dans l'AC, seule la communication de l'information était principalement visée, alors que dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, il s'agit de prendre en compte l'ensemble du processus informationnel dans lequel la responsabilité de l'apprenant-acteur social peut être engagée. Afin d'illustrer mon propos, voici l'essentiel des idées concernant le passage du paradigme de l'information-communication au paradigme de l'information-action par Christian PUREN⁹⁸ (à paraître, 2008 : 4) :

a) La communication est devenue d'autant plus proliférante qu'elle se nourrit d'elle-même : il est désormais très facile de la dupliquer, de la transformer et de la rediffuser très largement (certains virus le font d'ailleurs très bien tout seuls, sans aucune intervention humaine...) : que l'on pense par exemple au temps perdu – au lieu d'avancer dans son travail – à supprimer les courriels indésirables et à trier dans sa boîte à lettres électronique entre ce qui est

⁹⁸ Article à paraître en 2008, « Les implications de la perspective actionnelle sur le traitement de l'information en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».

urgent, ce qui peut attendre, ce qui est important... et ce qui peut être ignoré. Le trop plein d'information peut gêner l'action. On a remarqué depuis longtemps que certains " parlaient beaucoup pour ne rien dire " : il faut constater maintenant que certains " disent beaucoup pour ne rien faire "... Autre exemple, plus personnel, tiré de mon expérience de Directeur de recherche à l'université : l'accès constant à de nouveaux articles perturbe voire bloque chez certains étudiants leur travail personnel de réflexion et d'écriture sur leur propre recherche.

b) Savoir éliminer l'information superflue, savoir trouver l'information utile, savoir repérer l'information manquante, savoir arrêter de chercher plus d'informations existantes pour élaborer soi-même de l'information nouvelle plus pertinente ou pour garder le temps nécessaire au traitement des informations disponibles, toutes ces compétences sont devenues par conséquent tout aussi importantes que de savoir communiquer.

c) Les opérations présentées ci-dessus en b) ne sont possibles que par rapport à ce que le destinataire peut ou veut faire de l'information (cf. " agir sur l'information ") et avec cette information.

d) L'efficacité dans la communication exige de la part de l'expéditeur qu'il fasse parvenir seulement la bonne information au bon moment à la bonne personne. Or les critères nécessaires à cette gestion de l'information renvoient là encore à l'action : l'expéditeur doit savoir pour cela qui doit faire quoi à quel moment avec quelle information. La compétence informationnelle implique donc aussi de savoir ce qu'il ne faut surtout pas communiquer. Il n'y a là en définitive nul paradoxe, mais au contraire un cas de bon sens commun : savoir parler en société, sûrement depuis toujours et dans toutes les cultures, c'est, de manière tout à la fois opposée et complémentaire, savoir taire et savoir se taire...

D'après la Washington Library Media Association (1996), la compétence informationnelle se décline en six étapes⁹⁹ :

1. L'apprenant¹⁰⁰ identifie et analyse le besoin d'information

Pour cela il doit :

- définir la problématique ou le problème d'information ;
- relier la problématique ou le problème d'information à ce qu'il sait déjà ;
- préciser la problématique ou le problème d'information ;
- déterminer quelle information supplémentaire pourra être nécessaire.

⁹⁹ J'ai adapté ces étapes à un contexte d'enseignement/apprentissage des langues.

¹⁰⁰ « L'élève » dans le texte original.

2. L'apprenant élabore des stratégies pour localiser l'information

Pour cela il doit :

- identifier les types d'informations et/ou de documents qui seront nécessaires ;
- réfléchir à toutes les sources d'informations possibles et les hiérarchiser pour choisir les plus pertinentes ;
- Identifier les idées principales, les mots clés et/ou répondre aux questions de compréhension.

3. L'apprenant localise et accède à l'information

Pour cela il doit :

- connaître plusieurs systèmes d'organisation de l'information (ici, savoir utiliser la recherche documentaire sur Internet par exemple) ;
- utiliser des index, des mots clés pour repérer l'information.

4. L'apprenant évalue et extrait l'information

Pour cela il doit :

- utiliser des méthodes pour évaluer la pertinence de l'information ;
- réexaminer son besoin d'information (par rapport à la tâche demandée) et ajuster ses stratégies de recherche si nécessaire ;
- extraire l'information des documents.

5. L'apprenant organise et présente l'information

Pour cela il doit :

- utiliser une méthode pour organiser l'information ;
- synthétiser les idées et les informations issues de documents variés ;
- créer et présenter une production qui utilise efficacement l'information (et qui réponde aux exigences de la tâche à accomplir).

6. L'apprenant évalue la démarche et la production

Pour cela il doit :

- co-évaluer ou autoévaluer la démarche de recherche d'information ;
- co-évaluer ou autoévaluer la qualité de la production.

La Washington Library Association a proposé un référentiel pour la compétence informationnelle¹⁰¹ pour les six tâches précédemment énoncées en vue de résoudre un problème d'information. Voici une version que j'ai librement adaptée au contexte d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères en fonction de mes observations et expérimentations effectuées sur le terrain :

L'apprenant identifie et analyse le besoin d'information	
Étapes	Objectifs
Définir la problématique ou le problème d'information	Reformuler le sujet, le problème ou la question avec ses propres mots.
Relier la problématique ou le problème d'information à ce que l'on sait déjà	Formuler tout ce que l'on sait sur le sujet, le problème ou la question.
Préciser la problématique ou le problème d'information	Se servir de sources générales pour acquérir une vue d'ensemble sur le sujet et réfléchir à nouveau sur la problématique ou le problème d'information : restreindre, recentrer, délimiter, élargir le sujet en fonction de la tâche demandée.
Déterminer quelle information supplémentaire pourra être nécessaire	Élargir le champ de l'information à rechercher.
L'apprenant élabore des stratégies pour localiser l'information	
Étapes	Objectifs
Identifier les types d'informations et/ou de documents qui seront nécessaires	Reconnaître les différents types d'informations, de documents. Identifier les types d'informations nécessaires pour accomplir la tâche demandée
Réfléchir à toutes les sources d'information possibles et les hiérarchiser pour choisir les plus pertinentes en fonction de la tâche à accomplir	Reconnaître et lister plusieurs sources d'information (livres, document électronique, personne-ressource, enquête etc.) puis les sélectionner en fonction de critères de pertinence préalablement définis.
Identifier les idées	Lister les idées principales et les mots-clés

¹⁰¹ Téléchargeable à : <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/reflexion/wlmatrad/wlmatrad.PDF>.

principales et les mot-clés Comprendre les documents et les informations collectés	Choisir et utiliser une méthode pour établir la liste des idées principales et des mots-clés en collaboration avec d'autres.
L'apprenant localise et accède à l'information	
Étapes	Objectifs
Connaître plusieurs systèmes d'organisation de l'information	Se servir de différentes ressources documentaires issues de différents systèmes d'organisation de l'information (Internet, dictionnaire, livre, journal etc.).
Utiliser des mots- clés, des informations extralinguistiques pour repérer l'information	Identifier et utiliser l'ensemble du système d'organisation de l'information choisi (ex. Google pour une recherche documentaire sur Internet).
L'apprenant évalue et extrait l'information	
Étapes	Objectifs
Utiliser des méthodes pour évaluer la pertinence de l'information	Co-déterminer des critères pour évaluer l'information recueillie puis évaluer, autoévaluer ou co-évaluer la pertinence de l'information en fonction de critères préalablement définis (par exemple, date d'une information, fiabilité de l'information sur Internet etc.).
Réexaminer le besoin d'information et ajuster les stratégies de recherche	Déterminer, utiliser et analyser la qualité et la quantité d'information, faire d'autres recherches en fonction des résultats de l'analyse.
Extraire l'information des documents	Lire, visionner, écouter les documents Prendre des notes, hiérarchiser les idées dont on a besoin, identifier les points de vue, repérer l'information qui ne s'y trouve pas pour éventuellement continuer la recherche.
L'apprenant organise et présente l'information	
Étapes	Objectifs
Utiliser une méthode pour organiser l'information	Utiliser des techniques d'organisation efficaces pour clarifier ses idées et les relier entre elles.

Synthétiser les idées et les informations issues de documents variés	Combiner les idées et les informations pour accroître la compréhension de l'information chez les auditeurs.
Créer et présenter une production qui utilise efficacement l'information en répondant à la tâche demandée	Choisir la forme de la présentation en tenant compte des objectifs et du public. Produire une présentation qui réponde à la tâche demandée.
L'apprenant auto-évalue ou co-évalue la démarche et la production	
Étapes	Objectifs
Évaluer l'efficacité de la démarche de la recherche d'information	Autoévaluer ou co-évaluer sa démarche Identifier les points forts du travail et définir des objectifs pour améliorer les résultats.
Évaluer la qualité de la production	Développer des critères d'évaluation Autoévaluer ou co-évaluer sa production.
Gérer l'impact de la communication de l'information	Retour d'informations, hétéro-évaluation.

Référentiel pour la compétence informationnelle

Ce référentiel pourrait être utilisé pour une évaluation de la compétence informationnelle suivant les six niveaux du *CECRL*.

Au regard de ce référentiel, il me semble que la compétence informationnelle peut se décliner en trois composantes, la composante gestionnaire (étapes 1 et 2 du référentiel), la composante communicative (étapes 3 et 4), et la composante d'implication de l'information-action (étapes 5 et 6) :

La composante gestionnaire

La composante gestionnaire correspond à la capacité à gérer l'information. C'est la capacité à choisir l'information ou au contraire de la taire en fonction du critère de pertinence et de cohérence vis-à-vis du projet ou de la tâche à effectuer, ainsi que du critère de véracité du contenu de l'information.

La composante communicative

La composante communicative de la compétence informationnelle concerne les opérations de compréhension de l'information et de communication de l'information en vue d'un échange et d'une co-action. Un des indicateurs de coopération défini par LE BOTERF (2000 : 202) correspond à ce que l'apprenant mobilise dans cette compétence. Pour lui, cette opération consiste à :

- savoir sélectionner et transmettre les informations pertinentes par rapport à l'enveloppe du problème à traiter,
- savoir échanger par le moyen d'un langage opératif commun à l'ensemble du groupe,
- savoir transmettre en temps opportun les informations pertinentes,
- savoir faire fonctionner des boucles de retour, c'est-à-dire s'assurer que les messages transmis ont bien été entendus et pris en compte par leur destinataire,
- savoir se placer du point de vue de l'autre, comprendre son point de vue, être capable de le reformuler avec exactitude, même si on ne le partage pas. La communication signifie ici non seulement échange, transmission d'information, mais également intercompréhension,
- savoir partager les informations dans des relations de confiance réciproque,
- savoir rendre son action intelligible aux autres.

La composante d'implication de l'information-action

La composante d'implication de l'information-action concerne ce que l'apprenant va faire de l'information, *avec qui ?*, *pour qui ?*, *avec quoi ?*, *pour quoi ?* Cela correspond à la partie « pragmatique » de l'utilisation de l'information. La responsabilité de l'acteur social est de prendre en compte l'utilisation de l'information par d'autres que lui dans d'autres circonstances.

La compétence informationnelle pose un certain nombre de questions sur le rôle actionnel des choix opérés dans la chaîne de l'information. Chacune des composantes précédemment évoquées renvoie à *un faire avec* et à *un comment faire avec* et à ce titre participe de la compétence citoyenne :

Pour le citoyen et la société, la maîtrise des compétences informationnelles n'est pas seulement importante dans le contexte des études et du travail mais aussi en société, de façon à ce que chacun puisse exercer son rôle de citoyen de façon éclairée, qu'il s'agisse d'être critique face aux médias ou d'être informé pour pouvoir débattre des enjeux sociaux et contribuer au développement de solutions durables (Université de Montréal, 2004 : 6).

3.3.3.4 La compétence citoyenne

Dans le CECRL, co-agir en société nécessite de la part des acteurs en présence le développement d'une compétence citoyenne permettant d'agir et de co-agir dans une dynamique du vivre et du faire ensemble social dans la compréhension mutuelle, le respect des langues et des cultures comme le rappelle le préambule de la Recommandation R (98) 6 (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 10) qui « réaffirme les objectifs politiques de ses actions dans le domaine des langues vivantes :

- *Outiller tous les européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie.*
- *Promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace.*

- *Entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationales et régionales, y compris les moins largement enseignées*
- *Répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents.*
- *Éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe en interaction.*

Cette volonté de rendre prioritaire les valeurs de compréhension mutuelle, d'échange, d'interactivité entre citoyens européens, se situe dans les objectifs énoncés dans le Deuxième Sommet (novembre 1997) qui « a fait de la préparation à la citoyenneté démocratique un objectif éducatif prioritaire, donnant ainsi une importance accrue à un autre objectif poursuivi dans des projets récents, à savoir :

Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 11).

Le besoin de mobilité et d'accès à l'information ainsi que l'importance de la tolérance et de la compréhension mutuelles font des capacités réelles à communiquer au travers des frontières linguistiques, un élément indispensable de l'équipement du citoyen de demain face aux défis et aux possibilités d'une société européenne nouvelle (CONSEIL DE L'EUROPE, 2002).

Ces considérations extraites du *CECRL* en 2001 montrent la confusion existant entre le co-habiter et le co-agir, l'interculturel et le co-culturel, la communication et l'information. Ces notions se superposent mais ne se distinguent pas clairement dans les passages cités ci-dessus. Certes, l'idée d'une compréhension mutuelle est reprise et développée lors de la 118^{ème} session du Comité des Ministres du 7 mai 2008, dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*, « Vivre ensemble dans l'égale dignité », mais on remarque également l'idée, de plus en plus présente d'une co-action citoyenne. On peut dans un premier temps y voir une volonté forte de placer l'éducation à la citoyenneté démocratique comme un objectif prioritaire :

(94) *L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle tant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux, ainsi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle englobe toutes actions éducatives formelles, non formelles ou informelles, y compris l'enseignement professionnel, la famille et les communautés de référence, qui permettent à un individu d'agir en tant que citoyen actif et responsable, respectueux des autres. L'éducation à la citoyenneté démocratique couvre, entre autres, l'éducation civique, historique, politique et aux droits de l'homme, ainsi que l'éducation sur le contexte mondial des sociétés et sur le patrimoine culturel. Elle encourage des approches pluridisciplinaires et combine l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements, notamment la capacité de réflexion et la disposition à l'autocritique nécessaire à la vie au sein de sociétés culturellement diverses (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 : 16).*

La citoyenneté désigne alors, au sens le plus large du terme,

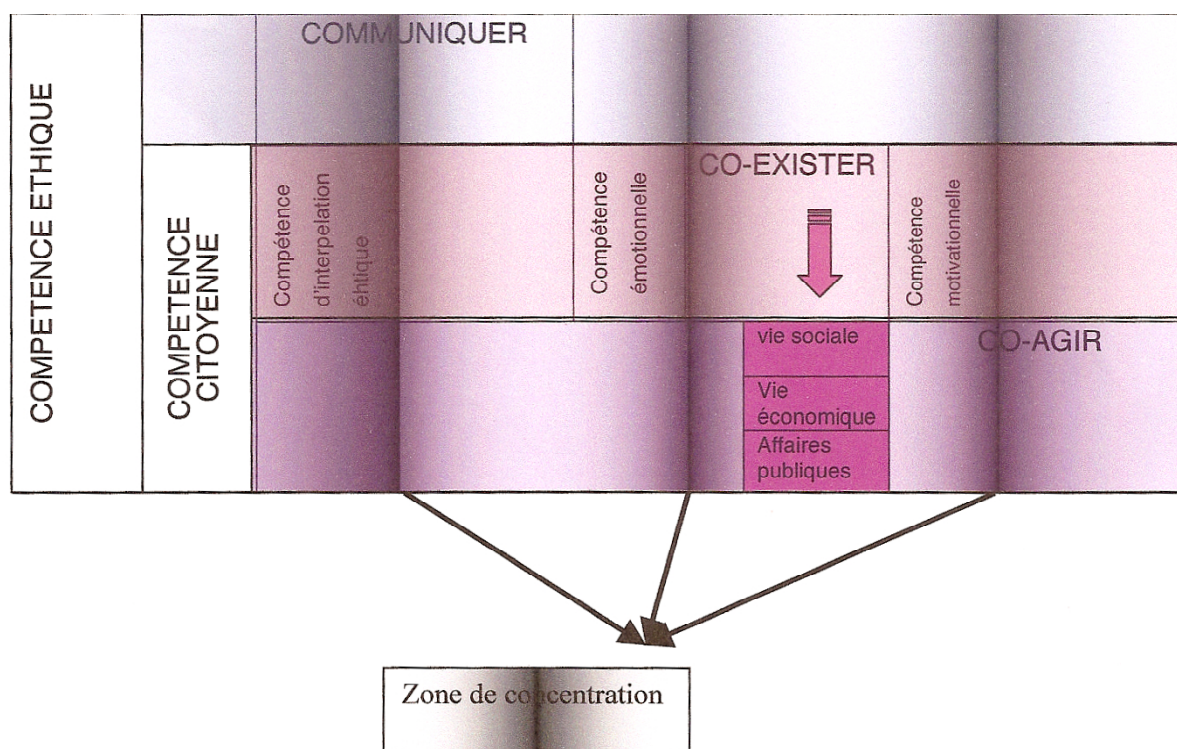
*un droit et même **une responsabilité de participer, avec les autres, à la vie sociale et économique, ainsi qu'aux affaires publiques de la communauté.** Elle est essentielle au dialogue interculturel car elle nous invite à considérer les autres, non pas de manière stéréotypée – comme « l'autre » –, mais comme des concitoyens et comme nos égaux. Faciliter l'accès à la citoyenneté exige l'adoption non seulement de mesures réglementaires et législatives mais aussi de mesures éducatives. La citoyenneté favorise la participation civique et contribue ainsi à la valorisation de l'apport de nouveaux venus, qui consolident à leur tour la cohésion sociale (CONSEIL DE L'EUROPE, 2008 : 15).*

La compétence citoyenne correspond à une responsabilité de participer avec d'autres à la vie sociale et économique et aux affaires publiques de la communauté ; elle renvoie aux savoir-faire et aux savoir-agir que l'individu va mobiliser dans son action *avec* et non *sur* l'autre. Entre 2001 et 2008, le Conseil de l'Europe se place donc de plus en plus vers le co-actionnel/co-culturel en mettant en avant l'idée d'une co-participation et d'une responsabilisation de l'individu dans l'action sociale.

Selon moi, la compétence citoyenne, qui fait partie de la compétence éthique, se décline en trois composantes¹⁰², la composante d'« interpellation éthique », la compétence émotionnelle et la composante motivationnelle. Elle est de l'ordre du « co-exister » et du « co-agir », les deux concepts se superposant dans les domaines de la vie sociale, économique et des affaires publiques. Chacune des composantes précédemment évoquées apparaît respectivement à trois moments sous forme de zones de concentration. Ainsi, ce qui relève de la communication se

¹⁰² Chacune de ces composantes seront expliquées dans les paragraphes suivants.

réfère à la compétence d'interpellation éthique, la co-existence relève de la compétence émotionnelle et la co-action mobilise préférentiellement la compétence motivationnelle. Ces trois volets « communiquer », « co-exister », « co-agir » correspondent aux trois conceptions de la compétence citoyenne. Dans nombre de définitions, ces conceptions se superposent. Nous retrouvons en effet les trois aspects simultanément, mais dans une perspective d'enseignement/apprentissage des langues, l'AC a d'abord privilégié les deux premiers alors que dans une PA, on aura tendance à privilégier la co-action. Je propose le schéma suivant afin d'illustrer, par une mise en relation de ces concepts, les enjeux et l'importance d'une compétence citoyenne en DLCE :



Carte conceptuelle de la compétence citoyenne

La compétence d'interpellation éthique

La compétence d'interpellation éthique correspond à la capacité à communiquer des valeurs communes pour agir avec autrui.

Dans la définition faite par le CIREA (Centre Interuniversitaire de Recherche d'Éthique Appliquée) de l'interpellation éthique, nous retrouvons l'idée d'une recherche commune de sens de l'action avec une première phase de compréhension puis de partage :

Interpeller quelqu'un c'est, selon le dictionnaire Larousse, " adresser la parole à quelqu'un pour lui demander quelque chose". L'interpellation est donc une activité communicationnelle rattachée à la demande. L'interpellation éthique, en tant qu'activité communicationnelle, fait partie du dialogue entre des personnes d'un même groupe et qui ont, de ce fait, des valeurs partagées. L'interpellation éthique consiste à demander à l'autre de clarifier le sens de son agir. Elle est une recherche commune de sens de l'action visant d'abord à comprendre le lien entre les valeurs déclarées par les personnes et leurs actions concrètes et ensuite à partager le sens de l'action dans le vivre-ensemble.

Parler des valeurs communes pour l'action commune, tel pourrait être la définition concise de l'interpellation didactique.

La compétence éthique visera, en conséquence, le développement des habiletés nécessaires à l'élaboration d'activités discursives, dans le cadre de nos sociétés démocratiques. Cette conception nous entraîne à considérer la compétence éthique dans l'horizon de l'agir de la parole. Dans cette optique, développer une compétence éthique impliquerait de développer la compétence communicationnelle. Ni approche purement procédurale, ni purement de contenu, la compétence communicationnelle dont il s'agira de prendre la mesure sera plutôt comprise comme entreprise d'élaboration conjointe de sens. Entendons, le dialogue (CIREA).

La notion de dialogue éthique définie par le CIREA me semble très utile pour comprendre le rôle de la communication dans le développement de cette compétence :

Le dialogue comme compétence éthique a été développée par Johane Patenaude dans son doctorat (Le dialogue comme compétence éthique). S'inspirant des travaux du philosophe Francis Jacques sur le dialogue référentiel, elle a adapté cette recherche transcendantale à l'activité communicationnelle en éthique. Le dialogue peut dès lors se définir comme une activité de communication dont la finalité est la co-élaboration de sens. La finalité du dialogue est donc l'aboutissement d'un sens partagé. Le dialogue a

pour point de départ une question (descriptive, évaluative ou prescriptive). Alors que le dialogue référentiel concerne une question descriptive, le dialogue en éthique porte sur des questions évaluative ou prescriptive. Dans un dialogue réussi, les parties au dialogue ont co-construit une réponse collective à la question. Pour réussir comme activité communicationnelle, le dialogue est soumis à une structure opérationnelle comprenant des règles relatives à la structure, au processus et aux interlocuteurs (CIREA).

Il faut se pencher sur l'aspect social des doctrines de morale personnelle pour trouver les fondements d'une compétence citoyenne, et notamment par l'idée défendue par DURKHEIM de la présence de la société en chacun de nous, ce qui met alors une fois encore, au premier plan, la dualité du moi social et du moi individuel. La compétence éthique en tant qu'« ensemble des principes et des valeurs fondamentales auxquelles se réfère un acteur » (CUQ [dir.], 2003 : 87), englobe la compétence citoyenne au titre d'une compétence qui inclue la co-existence et la co-action.

En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre les intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de domination) (CUQ [dir.], 2003 : 87).

La compétence citoyenne définie par Chantal Forestal renvoie à un apprentissage d'une réflexion de l'apprenant sur « les valeurs ancrées dans les modalités d'organisation de cette société et de comparer celle-ci à d'autres sociétés » (FORESTAL, 2007 : 2).

Les valeurs de chacun sont en jeu dans une compétence citoyenne. Le dialogue instauré dans cette optique entre individu se justifie par un partage des valeurs présentes chez chacun.

Dans le lexique du livre Professionnalisme et délibération éthique de Georges A. Legault (1999), on retrouve la définition suivante de la valeur : « Élément de la motivation effective permettant de passer de la décision à l'acte. Elle constitue la fin visée par l'action envisagée dans la décision et se traduit verbalement comme raison d'agir et comme sens de l'action en créant une ouverture au partage de sens pour toutes les personnes impliquées par la décision (CIREA).

Cette description met l'accent sur la place de la valeur dans la motivation d'agir. Les valeurs efficientes dans une décision sont celles qui poussent à agir de telle ou telle façon.

La compétence émotionnelle

La compétence citoyenne fait partie du domaine de la société, elle est constituée, pour une grande partie, de ce que l'on peut appeler la compétence émotionnelle, compétence relative aux facteurs affectifs inhérents aux caractéristiques individuelles des apprenants décrites par les auteurs du *CECRL* de la façon suivante :

Les facteurs affectifs

La confiance en soi : une image positive de soi et l'absence d'inhibitions contribueront au succès de l'exécution d'une tâche lorsque l'apprenant a la confiance en soi qu'il faut pour la mener à son terme. Il prendra, par exemple, le contrôle de l'interaction si nécessaire (intervenir pour demander une clarification, vérifier que le sens est compris, prendre des risques le cas échéant ou, en cas de problème de compréhension, continuer à lire ou à écouter et faire des hypothèses et des déductions, etc.) ; le degré d'inhibition peut dépendre de la situation donnée ou de la tâche.

L'implication et la motivation : il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. Un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créée par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. La motivation externe peut jouer également un rôle, par exemple dans le cas où il est important que la tâche soit couronnée de succès pour ne pas perdre la face, ou pour des raisons de gratification ou de compétition.

L'état général : la performance est influencée par la condition physique et émotive de l'apprenant (un apprenant détendu et vigilant a plus de chances d'apprendre et de réussir qu'un anxieux fatigué).

L'attitude : la difficulté d'une tâche qui apporte des expériences et un savoir socioculturel nouveaux sera affectée, par exemple, par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs; par sa volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère et de résoudre les malentendus interculturels et les dysfonctionnements de type référentiel (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 123).

Il apparaît ici que la compétence citoyenne peut s'expliquer à partir de facteurs affectifs que l'apprenant apprend à gérer. Je propose de qualifier de compétence

émotionnelle cette capacité à gérer ces états affectifs. La notion de compétence émotionnelle provient au départ de la psychologie cognitive. Elle a été reprise depuis peu dans le management en entreprise avec des auteurs comme GOLEMAN, qui élabore avec MCKEE et R. BOYATZIS (2005) le modèle de l'intelligence émotionnelle, et ses quatre composantes – conscience de soi, gestion de soi, intelligence interpersonnelle et intelligence sociale –, en sont les clés, tant au niveau de l'individu que des équipes et de l'organisation toute entière. La compétence émotionnelle désigne, l'ensemble des aptitudes nous permettant de nous gérer et de gérer nos relations avec autrui efficacement. La conscience de soi émotionnelle permet de développer l'autoévaluation, et la confiance en soi ; la gestion de soi permet le contrôle, la fiabilité, la conscience professionnelle, l'adaptabilité et l'innovation ; l'intelligence interpersonnelle et intelligence sociale permettent de développer la gestion des conflits, la collaboration, le travail d'équipe, ainsi que l'exploitation de la diversité et la conscience sociale.

L'affect apparaît en relation de co-dépendance avec l'action. Cette co-dépendance se manifeste dans les continues transitions entre phénomènes affectifs, représentationnels et opératoires. Ainsi :

- *l'étude des émotions par les psychologues fait apparaître qu'elles sont souvent précédées (ou suivies) d'évaluations cognitives dont l'incidence est si forte qu'elle peut faire changer le contenu de l'affect. Ainsi selon l'analyse causale effectuée autour d'un « événement » pourront naître selon les cas des sentiments de fierté ou de culpabilité, d'indifférence ou de péché. Inversement les émotions ont une incidence sur les évaluations cognitives et sur l'activation de système comportementaux ;*
- *l'étude des actions fait apparaître chez les acteurs qui s'y engagent un travail de transformation de représentations (opérations contribuant par exemple à la définition des objectifs, des projets, des évaluations) qui tantôt se réfèrent à la situation ou à l'action en cours image du « réel ») et qui peuvent être analysées comme un « mode de présence » de l'opérateur dans le champ des représentations, tantôt se réfèrent à des éléments relevant du souhaitable (image du « désirable ») et qui peuvent être analysés comme un « mode de présence » des affects dans le champ des représentations. Les unes et les autres sont en continue itération et interaction dans la conduite des actions. Objectifs, projets et évaluations ont eux-mêmes une incidence tant sur le plan affectif (mobilisation), représentationnel (nouveaux contenus de conscience) qu'opérateur (modification de l'action) ;*
- *L'étude des actes de langage telle qu'elle a été proposée par O. Galatanu fait apparaître l'accompagnement de chaque acte par une configuration variable de représentations, d'affects qui lui confère sa spécificité*

interactionnelle d'ordre, de prière, d'adhésion à l'opinion avancée par l'interlocuteur, de refus..., etc. ;

- *L'étude des représentations du monde ou des systèmes de valeurs fait encore apparaître des configurations représentationnelles manifestant une certaine variabilité en lien avec les engagements dans les actions et les affects qui l'accompagnent. Lorsque ces configurations font l'objet d'un discours sur soi dans l'agir, elles peuvent être analysées comme des cultures d'action (BARBIER & GALATANU, 1996 : 53).*

La compétence motivationnelle

La compétence motivationnelle¹⁰³ rend capable l'acteur de s'interroger sur ce qui le pousse à agir, son implication dans l'action selon le questionnement suivant : *pourquoi j'agis ? Pourquoi j'agis de cette façon ? En quoi mon agir modifie l'agir de l'Autre ?* Mais aussi l'implication de l'agir d'autrui selon un questionnement similaire : *Pourquoi est-ce que tu agis ? Pourquoi est-ce que tu agis de cette façon ? En quoi est-ce que ton agir modifie mon agir ?*

C'est la recherche des motifs d'action qui permet d'acquérir cette compétence.

La compétence citoyenne peut être développée en classe de langue par l'utilisation de pratiques collaboratives. Dans la collaboration, les apprenants mobilisent toutes les composantes de la compétence citoyenne notamment par l'utilisation de savoir-faire et de savoir-agir au sein du dispositif « classe ».

Le terme « dispositif » est entendu ici au sens de dispositif éthique :

Un dispositif est un ensemble de mesures prises et de moyens mis en œuvre dans un but déterminé. Un dispositif éthique comprend dès toutes les mesures prises dans une organisation, une entreprise ou dans la société afin d'assurer ou d'améliorer la qualité du vivre-ensemble en faisant appel à l'éthique. Les dispositifs les plus fréquents sont : les énoncés de mission, vision, valeurs, les chartes de valeurs, les codes d'éthique, les codes de déontologie, les comités d'éthique de recherche, les comités d'éthique clinique, les comités d'aide à la décision. (CIREA).

¹⁰³ Il faut entendre ici « motivation » au sens de ce qui pousse à agir.

3.4 Rapports d'expérimentation

L'ensemble des résultats auquel je parviens, toutes les réponses à mes questions de recherche, toutes les hypothèses que j'ai pu valider au cours de ma recherche proviennent des expérimentations que j'ai mises en place depuis 2004. Je vais présenter dans un premier temps la méthode « Jigsaw » dont j'ai adapté les principes pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE puis, dans un second temps, une sélection¹⁰⁴ de projets pédagogiques que j'ai mis en place durant ces quatre années.

3.4.1 La méthode « Jigsaw »

E. Aronson¹⁰⁵ a utilisé pour la première fois la méthode JIGSAW en 1971 à Austin au Texas, alors qu'il était appelé à travailler dans des situations de violence découlant de la décision de réunir pour la première fois dans les mêmes classes des élèves américains, africains et hispaniques qui jusqu'alors étaient séparés. Suite à des observations dans des classes, Elliot Aronson a estimé qu'il fallait accroître la collaboration entre les élèves. Cette méthode consiste à former quatre à cinq groupes d'élèves travaillant sur le même thème ou objet d'étude, puis à assigner des sujets d'études complémentaires à chacun des élèves de chaque groupe. En somme, chaque élève devient expert car il est le seul à posséder une partie de l'information nécessaire au travail¹⁰⁶. Après avoir pris connaissance de l'information, les élèves préparent entre experts d'une même « partie de matière », une présentation qu'ils réalisent devant les autres élèves, comme l'explique ARONSON lui-même :

La classe Jigsaw est une technique d'apprentissage par coopération qui a permis de réduire en trente ans les conflits raciaux en classe. À l'image d'un puzzle, chaque pièce, chaque partie préparée par les étudiants est essentielle

¹⁰⁴ J'ai sélectionné les projets les plus représentatifs parmi une quinzaine de projets mis en place.

¹⁰⁵ D'après Elliot ARONSON, sur le site consacré à sa méthode : <http://www.jigsaw.org>, traduction personnelle.

¹⁰⁶ À noter ici que l'équivalent de cette méthode, dans l'AC, est le dispositif de l'« information gap ».

pour l'exécution et la compréhension de l'ensemble¹⁰⁷.

ARONSON propose dix étapes pour la mise en place de sa méthode :

- 1) Diviser la classe en petits groupes de 4 à 6 élèves, hétérogènes quant aux compétences maîtrisées mais aussi quant à leur ethnie¹⁰⁸;*
- 2) Un élève de chaque équipe est affecté à l'étude d'une partie de matière. L'enseignant organise le travail pour que chaque élève ait accès seulement aux informations de sa partie ;*
- 3) La matière à étudier est divisée en parties qui constituent des unités cohérentes ;*
- 4) un élève de chaque équipe est désigné comme chef d'équipe pour l'exercice. Au début, cet élève doit être choisi parce que l'enseignant l'estime capable de mener la tâche ;*
- 5) Travail individuel : les élèves disposent de suffisamment de temps pour lire deux fois au moins les informations reçues et prendre quelques notes, sans qu'il soit nécessaire pour eux de tout mémoriser ;*
- 6) Travaux en sous-groupe d'experts : les experts d'une même partie de matière se réunissent pour approfondir leur segment de matière et préparer les présentations qu'ils feront aux équipes créées à la première phase ;*
- 7) Les experts retournent dans leur équipe d'origine ;*
- 8) Chaque expert présente son exposé ;*
- 9) L'enseignant observe les équipes et intervient si un incident se produit, par exemple une dispute ou une conversation en dehors de l'objet du travail [...] ;*
- 10) À la fin de la séance, l'enseignant donne un quiz sur les sujets évoqués afin que les apprenants prennent conscience que ce n'est pas seulement un jeu mais que cela permet un impact réel.¹⁰⁹ (je traduis)*

¹⁰⁷ « The jigsaw classroom is a cooperative learning technique with a three-decade record of successfully reducing racial conflict and increasing positive educational outcomes. Just as a jigsaw puzzle, each piece-each student's part-is essential for the completion and full understanding of the final product », texte disponible sur le site <http://www.jigsaw.org>.

¹⁰⁸ Ici, d'après le contexte de mise en place d'ARONSON, bien entendu, en classe de FLE, nous grouperons les apprenants par compétences.

¹⁰⁹ The jigsaw classroom is very simple to use. If you're a teacher, just follow these steps:

Divide students into 5- or 6-person jigsaw groups. The groups should be diverse in terms of gender, ethnicity, race, and ability.

Appoint one student from each group as the leader. Initially, this person should be the most mature student in the group.

J'ai adapté la méthode Jigsaw à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. J'ai utilisé cet outil pour l'enseignement/apprentissage dans le cadre d'un module hebdomadaire de deux heures consacré à la grammaire (CILEC) durant l'année 2004 pour un groupe de douze apprenants de niveau B2/C1. Dans des sous-groupes de quatre personnes, l'information était partagée entre les apprenants. Chaque groupe est devenu expert car il était le seul à posséder une partie de l'information. J'ai choisi de présenter ici le travail que nous avons effectué sur les valeurs des différents temps du passé. Nous avons déjà travaillé la conjugaison et l'utilisation courante de chaque temps (passé composé, imparfait, plus-que-parfait). Outre l'objectif grammatical, ce travail visait avant tout la compétence informationnelle des apprenants. J'ai donc suivi les six étapes de la compétence informationnelle :

1. L'apprenant identifie et analyse le besoin d'information.
2. L'apprenant élabore des stratégies pour localiser l'information.
3. L'apprenant localise et accède à l'information.
4. L'apprenant évalue et extrait l'information.
5. L'apprenant organise et présente l'information.
6. L'apprenant évalue la démarche et la production.

Chaque groupe avait pour tâche de choisir parmi une liste que je leur avais donnée les ouvrages qu'ils allaient utiliser pour faire leur recherche d'information sur les

Divide the day's lesson into 5-6 segments. For example, if you want history students to learn about Eleanor Roosevelt, you might divide a short biography of her into stand-alone segments on: (1) Her childhood, (2) Her family life with Franklin and their children, (3) Her life after Franklin contracted polio, (4) Her work in the White House as First Lady, and (5) Her life and work after Franklin's death.

Assign each student to learn one segment, making sure students have direct access only to their own segment.

Give students time to read over their segment at least twice and become familiar with it. There is no need for them to memorize it.

Form temporary "expert groups" by having one student from each jigsaw group join other students assigned to the same segment. Give students in these expert groups time to discuss the main points of their segment and to rehearse the presentations they will make to their jigsaw group.

Bring the students back into their jigsaw groups.

Ask each student to present her or his segment to the group. Encourage others in the group to ask questions for clarification.

Float from group to group, observing the process. If any group is having trouble (e.g., a member is dominating or disruptive), make an appropriate intervention. Eventually, it's best for the group leader to handle this task. Leaders can be trained by whispering an instruction on how to intervene, until the leader gets the hang of it.

At the end of the session, give a quiz on the material so that students quickly come to realize that these sessions are not just fun and games but really count. (<http://jigsaw.org>).

valeurs des temps (un groupe sur le passé composé, un groupe sur l'imparfait et un groupe sur le plus-que-parfait). Ils devaient remplir une grille avec le type de questions suivantes : Pourquoi choisir cet ouvrage ? pourquoi ne pas avoir choisi celui-là ? Quelles informations ne se trouvent pas dans celui-ci ?, etc.

Les apprenants devaient réfléchir sur leur choix et la façon dont ils avaient fait ces choix afin d'élaborer des stratégies pour localiser les informations nécessaires. L'objectif ici était de leur donner des clés, des outils pour pouvoir poursuivre leur apprentissage de la grammaire une fois le module terminé ,et de les rendre capables de chercher les informations dont ils avaient besoin dans des ouvrages spécialisés grâce à la mise en place de stratégies spécifiques à la recherche d'information. Après avoir extrait et collecté, les informations, chaque groupe devait évaluer le résultat de leur recherche au moyen de la grille suivante :

Valeurs du plus-que-parfait	Exemples pour chaque valeur	Ouvrages où nous avons trouvé l'information	Pourquoi cette information semble importante ?	Dans quelles circonstances nous avons déjà utilisé cette valeur du plus-que-parfait ?
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				
Nous évaluons notre démarche pour trouver toutes ces informations : 				

Après avoir effectué ce travail, chaque groupe « expert » devait présenter les résultats de sa recherche aux autres apprenants, les résultats en termes de

connaissances (les valeurs des temps) et les résultats en termes de compétence informationnelle.

Chaque groupe avait ensuite une semaine pour proposer une fiche de synthèse comportant 1) les valeurs du temps et un exemple et 2) l'explicitation puis l'évaluation de leur démarche de recherche d'information.

Cette tâche collective permet de mutualiser les connaissances et les compétences des apprenants en les responsabilisant dans leur apprentissage de la langue. Donner à l'enseignement/apprentissage de la grammaire une dimension sociale et collective a permis à beaucoup d'apprenants réticents vis-à-vis l'apprentissage de la grammaire, d'en comprendre les enjeux, d'être plus autonomes quant à la suite de leur apprentissage de la langue.

3.4.2 Le projet pédagogique dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères

Par la mise en lien de l'agir d'usage et de l'agir d'apprentissage, le projet constitue un modèle de co-construction du savoir. Les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, 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. Le projet permet à ce titre une redécouverte du sujet et de son individualité dans sa réalisation et son épanouissement dans la collectivité et plus largement dans la société.

3.4.3 La mise en place d'un projet pédagogique

Mettre en place un projet pédagogique demande une organisation particulière. À partir de mon expérience d'enseignante de français langue étrangère, voici quelles devraient être les différentes phases de mise en place d'un projet.

3.4.3.1 La formulation du projet

La première étape dans la mise en place du projet est sa formulation. Je distingue cinq phases :

1. Une phase d'identification
2. Une phase d'élaboration
3. Une phase de mise en œuvre
4. Une phase d'action
5. Une phase d'évaluation

À chaque phase correspond un certain nombre d'éléments à prendre en compte pour la mise en place du projet :

PHASE D'IDENTIFICATION Identification du public Identification d'un manque Identification des besoins langagiers Identification des besoins sociaux Identification des acteurs en jeu Identification du niveau des apprenants Identification des objectifs langagiers Identification des objectifs sociaux Identification des moyens matériels et financiers
PHASE D'ÉLABORATION Élaboration de la progression Élaboration des objectifs langagiers Élaboration des objectifs sociaux Élaboration des étapes du projet
PHASE DE MISE EN ŒUVRE Mise en œuvre des moyens linguistiques (grammaire, vocabulaire) Mise en œuvre des compétences langagières des apprenants.
PHASE D'ACTION Mise en adéquation de l'agir d'apprentissage et de l'agir social par des simulations, ou des mises en situations concrètes (sorte de répétitions)
PHASE D'ÉVALUATION Par les enseignants Par les personnes extérieures au projet

Phases de formulation du projet

Les trois dernières phases et en particulier la phase d'évaluation sont, me semble-t-il, les plus délicates car elles dépendent de facteurs extérieurs à la classe et laissent ainsi une plus grande place à l'imprévu. N'oublions pas, comme le fait remarquer

BOUTINET, que « *la pédagogie du projet se veut être une pédagogie de l'incertitude* » (2001 : 67).

Le projet en didactique des langues-cultures étrangères permet la mise en action de moyens linguistiques et des actes de parole. Un projet tel que la publication d'un livre de recettes des quatre coins du monde (projet mis en place au Centre International de Langue et de Civilisation (CILEC), en mai 2004)¹¹⁰, va permettre de mettre en pratique un certain nombre de points grammaticaux (l'impératif, les partitifs), du vocabulaire (l'alimentation) et des actes de parole, et de positionner ces moyens linguistiques dans une perspective sociale puisque le livre de cuisine sera publié au sein de l'établissement. Les objectifs linguistique et culturel sont en parfaite adéquation avec l'objectif social, mais ce dernier apparaît comme une condition nécessaire dans la mise en place d'un projet dans une perspective actionnelle.

3.4.3.2 L'évaluation du projet

Comment valider ou non la réussite d'un projet ? La réussite d'un projet s'évalue-t-elle par ces incidences sociales ? « Soulever cette nouvelle aporie de la réussite et de l'échec, c'est tenter d'aborder les projets à travers ce qu'ils deviennent » (BOUTINET, 1990 : 258).

À en croire Jean-Pierre Boutinet, la réussite ou l'échec d'un projet vient de l'évaluation de son devenir. Selon lui, c'est donc le produit issu du projet et non son déroulement qui permet de dire qu'il a réussi ou qu'il a échoué. Or, cette affirmation est à nuancer dans le cadre du projet pédagogique : la formation au travail de groupe, l'autonomisation, etc., toutes les finalités éducatives, correspondent par définition à une orientation processus.

L'aboutissement du projet n'est alors pas seulement ce qui permet d'affirmer sa réussite. La réussite ou l'échec d'un projet se mesure aussi en fonction de son déroulement. Il s'agit de prendre en compte à la fois le processus et le produit.

« Des obstacles imprévus, une perception subitement confuse de la situation, une tension entre acteurs, autant de raisons qui vont mettre en cause subitement la crédibilité du projet. C'est le blocage, c'est la crise dont il s'agit de savoir si elle est

¹¹⁰ Cf. *infra* chapitre 3.4.4.

rédhibitoire, signe d'un projet inadapté, ou simplement transitoire, étape tourmentée sur un cheminement à poursuivre. Crise définitive ou passagère ? » (BOUTINET, 1990 : 259).

Un projet peut toujours être mis à mal par des éléments extérieurs, donc sa réalisation est aléatoire. Comme toute entreprise collective, « la pédagogie du projet se veut être une pédagogie de l'incertitude » (BOUTINET, 1990 : 67). La finalité d'un projet est son aboutissement. Cependant, bien qu'aboutit et terminé, qu'est-ce qui me permet de dire que mon projet est réussi ? Comment puis-je procéder à l'évaluation du projet ? Trois types d'évaluation du projet sont disponibles :

1. L'évaluation formative.
2. L'évaluation formatrice.
3. L'évaluation sommative.

Pour cette analyse, je m'appuie sur l'étude d'I. BORDALLO & J.-P. GINESTET (1993 : 76), qui définissent l'évaluation formative du projet comme celle qui met l'accent sur l'explication des objectifs et sur les modes d'évaluation correspondants, et l'évaluation formatrice comme celle qui correspond à l'appropriation des outils d'évaluation par l'apprenant lui-même. Dans cette perspective d'autoévaluation, l'élève doit se représenter le but à atteindre, planifier son action au préalable, planifier son propre contrôle.

Le tableau suivant résume les différences entre évaluation formative et évaluation formatrice (d'après BONNIOL, 1986 : 119-123) :

Évaluation formative	Évaluation formatrice
Approche de l'évaluation dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître.	Approche de l'évaluation centrée sur la régulation assurée par l'élève lui-même.
Évaluation qui répond à une conception linéaire de l'apprentissage, qui suppose la succession d'objectifs intermédiaires qui conduisent à l'objectif final.	Évaluation centrée sur ce qui se passe entre la question, ou le problème ou le but et la réponse ou le résultat. Appropriation par l'élève des buts et des critères (critères collectifs et individuels de réalisation et de réussite); Planification et orientation des actions par l'élève; Pratique de l'autocontrôle, gestion des

	erreurs dans l'autocorrection.
Évaluation vue comme un outil contrôlé et dirigé par l'enseignant.	Évaluation vue comme un outil de formation dont l'élève dispose pour poursuivre ses objectifs et pour construire son propre parcours d'apprentissage et ses propres processus de pensée.
Évaluation qui reste largement passive pour l'élève. L'élève n'a qu'à suivre un chemin bien balisé qui le conduira vers l'objectif à atteindre.	Évaluation qui donne prise à l'élève sur les démarches requises et sur les outils disciplinaires.

Le problème qui se pose pour l'évaluation d'un projet dans le cadre de la classe de langue se situe au niveau de la distinction entre l'évaluation individuelle et l'évaluation collective. Beaucoup d'enseignants sont confrontés à ce problème quant à l'évaluation des projets, notamment dans un contexte scolaire où l'évaluation individuelle est incontournable. Plusieurs grilles d'évaluation peuvent être mises au point, certaines permettant l'évaluation collective et l'évaluation individuelle.

BORDALLO & GINESTET (1993 : 81-82) proposent une fiche méthode et une co-évaluation dans un enseignement/apprentissage scolaire du français dans le cadre d'un projet d'écriture d'un texte de fiction. Voici leur exemple :

UNE FICHE MÉTHODE ET UNE COÉVALUATION
A. FICHE MÉTHODE • Écrire un début de texte de fiction. Pour qui ? Dans quel écrit figurera-t-il ? Quel genre de récit ? (conte, nouvelle fantastique) Quel ton, (humoristique, satirique, lyrique) Rentre-t-on directement dans l'action ou les personnages sont-ils préalablement décrits ? Comment accrocher l'intérêt du lecteur ? Le lecteur a-t-il des attentes précises (séries, suite) ? Quelles personnes et quels temps choisir ? Qui raconte ? Les autres élèves peuvent aider aussi par leurs lectures, leurs critiques à l'autocontrôle. B. COMITÉ DE LECTURE Pour apprendre à tenir compte de votre lecteur éventuel, à chercher des idées nouvelles, nous ferons à plusieurs reprises des activités de lectures mutuelles. Aujourd'hui : lecture des débuts et récit oral de l'ensemble de l'histoire que vous avez grossièrement schématisée. • Consigne À tour de rôle, chaque membre du groupe : - lit le début de son histoire ; - raconte oralement le reste de son histoire. Durée 5 minutes. L'auditoire : - écoute attentivement ; - une fois le récit terminé, fait des critiques. 5 minutes. • Grille de lecture À remplir, au cours de la discussion dans le groupe, par l'auteur du récit, c'est un cadre de prise de

notes. Il faudra tenir compte des critiques pour la suite.
 L'histoire est-elle intéressante ?
 Oui
 Non
 Pourquoi ?
 Y a-t-il des incohérences ? Lesquelles ?
 Propositions d'améliorations ; idées nouvelles.

Cet outil proposé par BORDALLO & GINESTET est intéressant dans une perspective de collaboration et de co-action au sein du groupe classe. La co-évaluation est un outil permettant aux apprenants de comprendre à travers le travail d'un autre apprenant, les enjeux de sa propre production. Elle donne lieu ensuite à une autoévaluation, puisque l'apprenant, en corrigeant la production d'un autre, prend à son tour conscience de ses propres points forts et points faibles. Je proposerai dans cet esprit une grille de co-évaluation de ce type :

CO-ÉVALUATION
Objectifs d'apprentissage En grammaire : En vocabulaire : En culture/civilisation : Nos critères pour valider ce que l'on sait : (à définir en groupe) Nous savons : Ce que l'on doit améliorer :

Objectifs de développement personnel et social (hors apprentissage de la langue)
Ce que nous avons appris à faire en groupe : Qu'est-ce que nous avons appris qui peut servir dans les autres matières ou à l'extérieur de la classe ?
Aide-mémoire à retenir :
Commentaire personnel (autoévaluation)

CO-ÉVALUATION	GRILLE D'AUTOÉVALUATION
Grâce à la co-évaluation, j'ai pris conscience qu'il fallait que je travaille : - ... - ...	Je suis capable de Je suis capable de.... (à compléter par l'enseignant pour définir les contenus)
	Notes de l'apprenant :

Grille de co-évaluation et d'autoévaluation

La co-évaluation et l'autoévaluation sont des outils intéressants dans une perspective formatrice de l'évaluation, dans le sens où ces deux types d'évaluation permettent de juger le travail effectué au cours du projet pour éventuellement :

1. réguler les apprentissages ;
2. s'informer sur les progrès effectués.

La grille d'évaluation que je propose ci-dessous permet l'évaluation individuelle des apprenants et de juger leur travail, indépendamment des progrès du groupe. Ce genre d'outil est indispensable dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues, où l'évaluation se doit d'être individualisée. Cette grille évalue alors les

connaissances linguistiques et culturelles acquises tout au long du projet. Cette dernière sera utilisée par les enseignants pour la notation.

GRILLE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION		
Actes de parole/entrées grammaticales ou lexicales	Exercices de différents types : structuraux, exercices d'expression écrite guidée ou libre, au choix de l'enseignant.	Résultats/ notes
Ce qu'il reste à travailler	Conseils à l'apprenant, éventuellement dans un travail en autonomie.	Annotations/encouragements

Une autre façon d'évaluer un projet est de voir si les objectifs fixés à l'avance sont remplis. Je distingue sept types d'objectifs propres au projet pédagogique:

1. Les objectifs linguistiques
2. Les objectifs culturels
3. Les objectifs sociaux
4. Les objectifs sociolinguistiques
5. Les objectifs socioculturels
6. Les objectifs de transfert
7. Les objectifs actionnels

		Objectifs linguistiques	Objectifs sociaux	Objectifs culturels
		0 1 2	0 1 2	0 1 2
		Objectifs socio-linguistiques		
		0 1 2		
		Objectifs socio-culturels		
		0 1 2		
		Objectifs de transfert		
		0 1 2		
		Objectifs actionnels		
		0 1 2		
Paramètres extérieurs	Influence des paramètres extérieurs			- argent - autorisation - etc.
	-2 -1 0 1 2			

Grille d'évaluation d'un projet pédagogique

Dans une perspective actionnelle, le projet peut être, au maximum, composé de ces sept objectifs. Afin d'évaluer la réussite du projet, l'on peut utiliser cette grille en entourant le degré de réussite estimé de chaque objectif. 0 correspond à un échec, 2 à une totale réussite, le chiffre 1 représentant un résultat satisfaisant. Cela permet, globalement d'évaluer la réussite du projet et non d'évaluer les apprenants.

Les auteurs du *Guide pour les utilisateurs* du CECRL proposent également une approche possible de l'évaluation de projets éducatifs en se basant sur les recherches de Charles ALDERSON¹¹¹ (*cité dans* CONSEIL DE L'EUROPE, 2002 : 220) :

¹¹¹ *Evaluating Second Language Education*, Alderson et Beretta, Cambridge : Cambridge University Press, 1992, 374 p.

STRUCTURE DU PROJET	INDICES DE RÉUSSITE	COMMENT QUANTIFIER OU ÉVALUER CES INDICES	HYPOTHÈSES PRINCIPALES
ÉTENDUE- c'est-à-dire au niveau national – quels sont les problèmes les plus généraux pour lesquels le projet apportera une aide?	Quels sont les éléments quantitatifs pour évaluer ou les moyens qualitatifs pour juger si ces finalités ont été atteintes?	Quelles sources d'information rentables existent ou peuvent être trouvées?	Quelles conditions externes au projet faut-il si les objectifs à court terme doivent contribuer aux objectifs généraux?
OBJECTIFS IMMEDIATS – quels sont les effets sur le groupe cible ou sur l'institution immédiatement attendus? Quels sont les améliorations ou les changements apportés par le projet?	Quels sont les éléments de mesure ou les preuves de qualité par lesquels on peut juger la réussite et la répartition des effets et des avantages?	Quelles sources d'information rentables existent ou peuvent être trouvées? Doit-on prendre des dispositions pour les recueillir?	Quels sont les facteurs hors de la maîtrise du projet (par exemple, la disponibilité du personnel et des ressources) qui pourraient être une limite à l'atteinte des objectifs immédiats?
PRODUITS Quels produits (genre, quantité, quand) sont attendus pour atteindre les objectifs immédiats? Par exemple, la mise en place d'un nouveau curriculum, la formation des gens.		Quelles sont les sources d'information?	Quels facteurs externes doivent apparaître pour obtenir des produits planifiés?
SUPPORTS Quels matériel, équipement ou services (personnel formé) doivent être fournis, à quel prix, par qui, dans quel délai?		Quelles sont les sources d'information?	Quelles décisions hors maîtrise de ceux qui dirigent le projet faut-il pour qu'il soit mené à bien?

Cette grille est intéressante car elle permet de couvrir l'ensemble des paramètres à envisager pour la mise en place d'un projet pédagogique. Le caractère global des critères retenus rend cette grille particulièrement flexible et adaptable à différents contextes d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, quelle que soit la méthodologie de référence privilégiée.

3.4.4 Analyse de projets pédagogiques dans une perspective actionnelle¹¹²

Je suis enseignante de FLE depuis 2001. J'ai enseigné dans différents contextes (scolaires, universitaires, en Alliance Française, Centre de langue). Dans le cadre de ma recherche, j'ai mis en place depuis 2004 une quinzaine de projets pédagogiques, de natures et de publics différents. J'en ai sélectionné huit, les plus représentatifs d'un point de vue actionnel :

Au CILEC¹¹³ (Centre International de Langues et de civilisation) de Saint Etienne de 2004 à 2006¹¹⁴ :

- Projet « livre de cuisine des quatre coins du monde »
- Projet « conte »
- Projet « guide du savoir-vivre »
- Projet « magazine de l'été »

En contexte scolaire en Croatie en 2005¹¹⁵ :

- Projet « cuisine »
- Projet « dépliant d'information »
- Projet « théâtre »

À l'Alliance française de Busan (Corée du Sud) en 2006 :

- Projet « journal »

Le tableau suivant présente les différents projets mis en place, leurs durées ; leurs niveaux d'intégration dans le projet d'apprentissage, leurs contextes, leurs implications sociales et les hypothèses ou questions de recherche validées à l'issue de l'analyse de ces expérimentations :

¹¹² L'objectif de cette partie n'est pas de présenter des fiches pédagogiques de projets mais d'extraire de ces expérimentations, les éléments qui ont servis cette recherche.

¹¹³ Le CILEC est le Centre International de Langue et de Civilisation de l'Université Jean Monnet de Saint Etienne. Ce centre dispense des cours de français intensifs et extensifs à des étudiants étrangers.

¹¹⁴ Cf. en annexe n°7 les productions de chacun de ces projets.

¹¹⁵ Ces projets ont été mis en place dans différents établissements scolaires publics dans le cadre de mes fonctions de lectrice de français.

Projets	Durée	Contexte	Niveau d'Intégration du projet pédagogique dans le projet d'apprentissage	Hypothèse/ Questions de recherche	Finalité
« Livre de cuisine des quatre coins du monde »	Un semestre (15 h par semaine)	CILEC	++	Comment développer une compétence citoyenne ?	Produire un livre de recettes de plats typiques des pays représentés par les apprenants.
« Conte »	15h	Idem	+	Quelles sont les activités dans les procédures actionnelles ? Comment se manifestent les cultures d'action ?	Ecrire un conte. Faire des affiches en relation avec ce conte et en faire une lecture publique.
« Guide du savoir-vivre »	15 h	Idem	+	Comment développer une compétence citoyenne et compétence informationnelle chez les apprenants	Ecrire un guide du savoir-vivre à destination des futurs étudiants du CILEC, nouvellement arrivées en France.
« Magazine de l'été »	12h	Idem	+	Est-ce qu'un travail en projet peut permettre la gestion de l'hétérogénéité ?	Ecrire, éditer et diffuser un magazine à destination de l'ensemble des personnes fréquentant le CILEC (étudiants, personnels)
« Cuisine »	Une année scolaire (2h par semaine)	Lycée hôtelier de Zabok (CROATIE)	++++	Le projet est-il une source de motivation ? Peut-on « imposer » la L2 comme langue de travail en milieu scolaire ?	Préparer un repas officiel pour les membres de l'ambassade de France.
« Dépliant d'information »	Un trimestre (2h par semaine)	Lycée de Sesevete (CROATIE)	+++	Idem	Produire, éditer et diffuser un dépliant d'information mensuel sur des sujets différents à destination de la communauté francophone de Zagreb
« Théâtre »	Un semestre (2h par semaine)	Lycée hôtelier de Zabok (CROATIE)	+++	Idem	Ecrire et jouer devant un public une pièce de théâtre.
« Journal »	Deux bimestres (3h par semaine)	Alliance Française de Busan (COREE DU SUD)	++	Comment développer la compétence stratégique ? Il y a-t-il une mise en abîme de différents projets ?	Ecrire, éditer et diffuser un journal bimestriel à destination de la communauté francophone de Busan.

Tableau des projets mis en place depuis 2004

Projet « Livre de cuisine des quatre coins du monde »

Ce projet a été mis en place au CILEC pour un groupe d'étudiants de niveau A2 durant le second semestre 2004. Ce groupe était constitué de sept nationalités différentes et ceci à son importance car c'est ce mélange de culture qui a donné les germes de ce projet. Dans ce centre, une fête de départ a lieu à chaque fin de semestre, pour laquelle chaque étudiant et chaque professeur doit préparer un plat typique de leur pays d'origine. Ce fut le premier projet que j'aie mis en place dans une perspective de recherche sur l'approche actionnelle.

L'objectif social de cette macro-tâche était la rédaction, la présentation et la distribution d'un livre de cuisine des quatre coins du monde à l'usage des étudiants et enseignants du CILEC. Pour ancrer socialement le projet, l'ouvrage a été distribué lors de la fête du CILEC.

En partenariat avec l'autre enseignante en charge du cours (Nelly Rousson), nous avons intégré ce projet au programme, que nous avons défini au préalable à partir d'une analyse fine des besoins et des objectifs généraux. Nous avons aussi choisi de participer au projet au même titre que les apprenants.

Chaque objectif langagier correspondait à une utilisation pratique dans le projet. La question de départ était de voir comment un projet commun pouvait accroître la cohésion de classe et développer la tolérance envers autrui.

Ce projet a permis de créer une cohésion de groupe en développant chez les apprenants de ce groupe une compétence éthique et citoyenne. Les apprenants ont vécu ce projet comme un échange interculturel comme en témoignent l'introduction du livre de recette et la petite enquête menée par trois d'entre eux pour « le petit mot de conclusion »¹¹⁶ :

- « Eun-Young, Jia et Yi ont demandé à leurs camarades ce qu'ils avaient pensé du travail sur la conception du livre :

¹¹⁶ Cf. annexe n° 7, page 186 du tome « Annexes » de cette thèse.

- *Miriam* : C'était pour renforcer l'amitié et aussi pour comprendre les habitudes et les coutumes de chaque pays. C'est très important de faire un livre de recette ensemble. Presque tout le monde dans la classe a participé.
- *I-Min* : Utile et quotidien, intéressant.
- *Eun-Young* : C'est intéressant pour moi parce je peux trouver des plats variés de plusieurs pays et la culture de chaque pays.
- *Teresa* : Je pense que le livre sera très agréable parce que nous pouvons connaître la cuisine de chaque continent et bien sûr chaque pays.
- *Kelebogile* : Avec ce livre, nous faisons la promotion de l'union.
- *Joao* : Ce livre nous amène à connaître différentes civilisations de tous les coins du monde.
- *Yi* : Quand nous avons créé ce livre, nous n'avons pas eu de frontière ni de distance.
- *Jia* : Les recettes aux cinq couleurs ont reliés tout le monde.
- *Yan Xiu* : Tu l'aimes donc je l'aime. »

En travaillant ensemble, les apprenants ont appris à respecter les autres, à les comprendre. « Faire avec et ensemble » a permis de développer la compréhension des actions d'autrui et d'ajuster son propre agir en fonction de l'agir de l'autre.

Projet « Conte »¹¹⁷

Pour mettre en place ce projet, je suis partie d'hypothèses de recherche sur les cultures d'action. Je souhaitais mettre à jour les savoir-agir en classe de langue et voir quels étaient les processus en jeu dans la co-action. Grâce à une analyse détaillée sur la vidéo « multi-caméra » tournée sur ce projet, j'ai pu mettre à jour les types de procédés et de procédures en jeu dans l'action, et plus particulièrement voir comment se manifestaient les cultures d'action et la co-construction d'une culture d'action commune. J'ai constitué quatre groupes de trois personnes, voici la répartition par nationalité :

¹¹⁷ Ce projet a été entièrement filmé en mode multi-caméra par Patrick Masclaux, dans le cadre de son M1 FLE à l'Université Jean Monnet de Saint Etienne. Cf. le DVD correspondant dans une pochette à la fin du volume « annexe » de cette thèse.

Groupe 1 : un Colombien- une Chinoise, un Coréen

Groupe 2 : un Chinois- une Japonaise, un Russe

Groupe 3 : trois Chinois

Groupe 4 : deux Coréennes

J'avais volontairement formé deux groupes de même nationalité afin de voir d'une part, les différences dans la construction d'objet commun entre un groupe de même nationalité et un groupe de nationalités différentes ; et d'autre part, voir comment et si l'on peut « imposer » le français comme langue de travail dans des groupes homoglotte. Dans les groupes de nationalités différentes, l'objectif était d'observer comment les apprenants s'organisaient pour co-agir et construire un objet commun et si un leadership naissait de cette co-action.

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 donc l'acquisition de savoirs actionnels.

Ce projet comportait cinq phases¹¹⁸ :

- 1) Discussion, planification, répartition des tâches par groupe
- 2) Prise de décision
- 3) Négociation
- 4) Mise en commun
- 5) Production

Discussion, planification, répartition des tâches par groupe

Dans cette phase, J'avais d'abord réparti les apprenants en quatre groupes de trois personnes, puis j'ai exposé au tableau les « thèmes » à choisir par groupe¹¹⁹ :

- Le héros, sa description morale et physique
- Les lieux de départ et d'arrivée puis les lieux traversés par le héros
- Les événements

¹¹⁸ Cf. *supra* chapitre 3.2.4 « types d'activité dans les procédures »

¹¹⁹ J'avais présenté ces « thèmes » sous forme de micro-projet.

- Les personnages secondaires (descriptions physique et morale)

Chaque groupe devait choisir un thème et argumenter leur choix (début des négociations). Je leur avais donné un modèle d'argumentaire auparavant dans une perspective de préparation aux épreuves du DALF B1.

Ensuite, dans chaque groupe, les apprenants devaient planifier leur micro-projet, discuter sur leurs représentations, confronter leurs points de vue à partir d'une grille adaptée à chaque micro-projet. Par exemple pour le groupe sur la description du héros, j'avais distribué les questions suivantes :

Qu'est-ce qu'un héros pour vous ? Quel est son rôle ? Peut-il y avoir une histoire sans héros ? Un héros est-il nécessairement gentil ?
Citez un héros que vous appréciez particulièrement, et justifiez votre réponse.

Chaque membre du groupe devait répondre à ces questions et discuter sur leurs représentations afin de co-construire une représentation commune.

Prise de décision

Dans cette phase, les apprenants de chaque groupe doivent dans un premier temps faire des propositions, puis prendre des décisions. Pour le groupe travaillant sur le héros, voici le type de questions sur lequel les apprenants ont débattu :

Le héros : un homme ou une femme ?

Age du héros : jeune ou âgé ?

Qualité morale du héros : gentil ? méchant ? ambigu ?

Description physique : couleur de cheveux ? couleur de peau ? taille ? particularité physique ?, etc.

Négociations¹²⁰

Cette prise de décision a été suivie de négociations, dans un premier temps, au sein de chaque groupe. Dans l'exemple précédemment cité, les apprenants devaient argumenter et négocier ce qu'ils voulaient voir apparaître dans leur récit.

Dans cette phase, les cultures d'action de chacun des participants se confrontent, voir même s'affrontent. J'ai pu voir apparaître ici un leader dans chaque groupe de nationalités différentes :

Dans le groupe 1 : l'étudiant colombien.

Dans le groupe 2 : l'étudiant chinois.

Dans les groupes de même nationalité (Chinoise et Coréenne), il n'y avait pas de leader, chaque participant de ces groupes s'exprimait de manière égale, les négociations étaient de « vraie » négociation car chacun pouvait argumenter et avoir « une chance » de voir sa proposition retenue, alors que dans les groupes de nationalités différentes, les étudiants leaders imposaient le plus souvent leur décision. Dans ce cas, les négociations étaient faussées du départ, j'ai pu alors observer un « simulacre » de négociation.

L'imposition du français comme langue de travail a été respectée par l'ensemble des groupes car le contrat mis en place au préalable mentionnait cet aspect. Établir un contrat entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant est une condition nécessaire pour garantir le respect des règles émises de cette façon.

Mise en commun¹²¹

Dans cette phase, une personne de chaque groupe était chargée d'aller dans les autres groupes pour expliquer les choix et les décisions pris par les membres de leur groupe. Dans les groupes 1 et 2, ce sont les leaders qui se sont spontanément levés pour accomplir cette tâche, sans qu'aucune concertation ne soit nécessaire dans leur groupe d'origine, alors que dans les groupes de même nationalité, les membres du

¹²⁰ Cf. un exemple page 135 du tome « Annexes » de cette thèse.

¹²¹ Cf. un exemple pages 136-138 du tome « Annexes » de cette thèse.

groupe ont dû négocier pour savoir qui allait accomplir cette tâche de mise en commun des travaux.

J'ai distribué à chaque groupe une grille de mise en commun. Dans un premier temps, chaque groupe devait résumer l'essentiel de leur travail puis un membre du groupe était chargé de communiquer ce résumé et de l'expliciter. Ensuite, cet étudiant devait demander à chaque autre groupe de résumer oralement leur partie, demander des explications, des éclaircissements voire proposer des améliorations. Il s'agissait alors pour l'ensemble des groupes d'ajuster leur partie de l'histoire en fonction de ce que les autres avaient fait, en d'autres termes il s'agissait d'ajuster leur agir en fonction de l'agir des autres. Une fois de retour dans leur groupe d'origine avec leur grille entièrement complétée, le « rapporteur » devait expliquer à son tour les travaux de chaque groupe, puis le groupe entier devait ajuster leur partie en fonction des histoires des autres.

J'ai repris chaque partie « réajustée » pour les distribuer à l'ensemble de la classe avant la phase de production.

Production

Chaque groupe était chargé de rédiger leur partie en collaboration avant d'ajuster collectivement les contenus de la trame du conte. Cette phase a également permis aux apprenants de co-évaluer et d'autoévaluer leur travail.

Projet « Guide du savoir-vivre »¹²²

Le groupe d'apprenants était constitué de quinze personnes de différentes nationalités. Ce projet a été mis en place pour répondre à une demande des apprenants concernant le savoir-vivre en France. Après avoir vécu ou provoqué des incompréhensions chez leurs locuteurs et/ou co-acteurs, quatre d'entre eux ont ressenti le besoin de se faire expliquer les raisons de ces chocs, initiant alors une discussion avec le groupe entier, chaque apprenant ayant ensuite une anecdote à raconter.

Les quatre « chocs » de base sont les suivants :

La bise (étudiant américain)	Une dame à qui on le présentait voulait lui faire la bise pour le saluer, il a fait quelques pas en arrière et lui a tendu la main. L'étudiant a été choqué par cette proximité ¹²³ et a provoqué à son tour l'indignation de son interlocuteur pour qui cette attitude est jugée « impolie ».
Le geste « Tu es fou ! » (étudiante coréenne)	L'étudiante a été choquée par le geste d'un professeur signifiant « réfléchis » (index qui forme un cercle à côté de la tempe) mais en Corée, ce dernier signifie « Tu es fou ! », et inversement le geste de se tapoter la tempe, signifie « réfléchis » alors qu'en France, cela signifie « Tu es fou ! ».
L'âge (étudiante coréenne)	L'étudiante a été choquée par ce qu'elle a interprété comme un manque de respect envers une personne plus âgée. Elle a vu une jeune fille française servir un verre d'eau à un homme plus âgé sans tenir le récipient avec les deux mains. En Corée, lorsque l'on tend un objet ou lorsque l'on sert quelqu'un plus âgé que soi, on doit tenir l'objet des deux mains.
La façon de travailler des Français (étudiant colombien)	Cet étudiant a été choqué par la façon de travailler de ses collègues français. Cet étudiant, doctorant en physique/chimie, travaillait pour son doctorat dans un laboratoire de recherche de l'université Jean Monnet de Saint Etienne avec une équipe de chercheurs français. Chaque personne travaillait sur une partie de la recherche en cours, puis faisait par de ces recherches dans un rapport écrit. La mise en commun des recherches se faisait par rapports écrits interposés. Alors que pour l'étudiant en question, la mise en commun aurait dû se faire dans une présentation orale, puis par discussion. La façon dont le travail en équipe était conçu dans cet exemple a choqué l'étudiant : « je ne comprends pas comment mettre en commun ce que chacun fait sans communiquer ? » a-t-il dit, expliquant alors que pour lui, une communication est essentiellement orale.

¹²² Cf. les pages 205-223 du tome « Annexes » de cette thèse.

¹²³ Cf. à ce sujet les travaux de E.-T Hall. (1966). *La dimension cachée*, Paris : Le seuil, 254 p.

Partant de ces demandes d'explication de ces « malentendus », j'ai élaboré ce projet pédagogique pour deux raisons majeures :

- leur donner des clés pour comprendre l'Autre en travaillant leur compétence citoyenne ;
- leur donner des outils pour développer leur compétence informationnelle.

Je suis partie de deux questions de recherche : comment développer la compétence citoyenne et la compétence informationnelle ?

J'ai intégré cette macro-tâche au sein même de mon programme semestriel. Voici la fiche utilisée pour la planification du projet :

FICHE DE PREPARATION_PROJET
PHASE D'IDENTIFICATION
• Identification du public : jeunes adultes, milieu universitaire. • Identification d'un manque : manque de cohésion de groupe, manque de compréhension des comportements français. • Identification des besoins langagiers. • Identification des besoins sociaux : connaître les règles de savoir-vivre en France. • Identification des acteurs en jeu : apprenants/enseignant. • Identification du niveau des apprenants : B1 du <i>CECRL</i>. • Identification des objectifs langagiers. • Identification des objectifs sociaux. • Identification des moyens matériels et financiers : aucun, papier. Utilisation de la médiathèque.
PHASE D'ÉLABORATION
Élaboration de la progression. Élaboration des objectifs langagiers. Élaboration des objectifs sociaux. Élaboration des étapes du projet.
PHASE DE MISE EN ŒUVRE
En classe : utilisation de documents authentiques/ suivi du manuel <i>Connexion 2</i> pour la progression. Mise en œuvre des moyens linguistiques (grammaire, vocabulaire). Mise en œuvre de la compétence informationnelle des apprenants. Mise en œuvre de la compétence citoyenne des apprenants.
PHASE D'ACTION
Mise en adéquation de l'agir d'apprentissage et de l'agir social : le guide du savoir-vivre en France élaboré par les étudiants est mis à disposition à la médiathèque du CILEC. Il a été conçu comme un outil pour aider les étudiants étrangers à comprendre certains comportements des Français.
PHASE D'ÉVALUATION
Par l'enseignante : évaluation qui ne donne pas lieu à une note. Évaluation suivant la grille des objectifs pour l'évaluation globale du projet. Par les apprenants eux-mêmes : co-évaluation. Par les personnes extérieures au projet : évaluation « informelle », recueil des impressions auprès des lecteurs du guide (étudiants étrangers, professeurs).

Fiche d'élaboration du projet « guide du savoir-vivre » mis en place au CILEC (Centre International de langue et de civilisation) de Saint-Etienne en septembre 2006

Développer la compétence informationnelle

À partir de leurs interrogations, par groupe, les apprenants étaient chargés de traiter l'ensemble de la chaîne informationnelle :

- choix ou non de l'information
- traitement ou non de l'information
- gestion de l'information
- communication de l'information
- suivi de la communication de l'information

Pour choisir les informations nécessaires pour accomplir leur tâche, les apprenants avaient plusieurs possibilités, l'enquête, la recherche documentaire en médiathèque (ouvrages et Internet). Pour le texte sur les « tabous des Français »¹²⁴, les apprenants ont effectué une mini-enquête auprès de quelques français de leur connaissance.

Développer la compétence citoyenne

Dans la collaboration, les apprenants ont pu apprendre à gérer leur compétence citoyenne. L'objectif interculturel (comprendre les éléments du savoir-vivre français) était mis au service de la co-culturalité (travailler ensemble).

Projet « Magazine de l'été »

Ce projet a été mis en place au CILEC durant l'été 2004 sous forme d'atelier. En plus de leur 15 heures de cours hebdomadaires, les quatre groupes d'apprenants (niveau A1, A2, B1, B2) devait une fois par semaine assister à un atelier « presse » (trois heures les mercredis après-midi). Le problème soulevé par cet atelier était la gestion de l'hétérogénéité des niveaux de compétence. J'ai réparti les tâches en fonction des compétences langagières des groupes d'apprenants :

¹²⁴ Cf. la page 215 du tome « Annexes » de cette thèse.

- Groupe A1 : les publicités
- Groupe A2 : horoscope, enquête, etc.
- Groupe B2 : articles de fond

Cette répartition a permis à chaque groupe de compétences d'accomplir des tâches qui leur étaient adaptées. Chaque tâche permettait de développer chez les apprenants les compétences informationnelle, stratégique et citoyenne. Comme pour le projet « Conte », j'ai volontairement formé des groupes de différentes nationalités et des groupes d'apprenants de même nationalité afin de valider l'hypothèse émise lors de ce projet antérieur. J'ai fait travailler ensemble un groupe d'étudiants américains et un groupe d'étudiants espagnols, les autres groupes étaient mixtes.

J'ai vu là aussi apparaître des comportements différents dans le processus de co-action. J'ai pu dégager des phénomènes comportementaux à l'intérieur de ces groupes. Ainsi, j'ai remarqué que le leadership est plus fréquent dans les groupes de nationalités différentes alors que dans les groupes composés de même nationalité, c'est le consensus qui prime. La manière de décider, de mettre en commun, de négocier, de se répartir (ou non) les tâches est très différente d'une culture à l'autre. Dans les groupes homogènes, la culture d'action est commune et partagée par tous, il est donc plus naturel de gérer la co-action alors que dans les groupes hétérogènes, il s'agit pour les apprenants de construire une culture d'action commune ayant pour base les cultures d'action de chacun. La mise en place du projet pédagogique permet sans aucun doute de former les apprenants co-agir, non seulement dans le « vivre ensemble » mais aussi et surtout dans le « faire ensemble ».

Projet « Dépliant d'information »

Ce projet a été mis en place au lycée de Sesvete en Croatie, dans une classe de Terminale. Cette classe avait été choisie pour les phases de pré-test du nouveaux DELF scolaire pour le niveau A2. Les étudiants étaient chargés, par groupe de deux ou trois, de produire un dépliant d'information par mois sur un thème particulier, puis de présenter ces dépliants à la médiathèque du Centre culturel français de Zagreb, à usage de la population francophone de la ville. La question de recherche de départ

portait sur la motivation : le travail en projet accroît-il la motivation des apprenants ? J'ai voulu ensuite chercher la réponse une seconde question de recherche : la mise en place d'un contrat peut-elle permettre de faire du français la langue de travail en contexte homoglotte scolaire ?

Les thèmes des dépliants ont été choisis par les apprenants en fonction de leur intérêt personnel :

- l'environnement
- les jeunes croates et l'avenir
- la musique
- les systèmes éducatifs
- etc.

Chaque thème était travaillé à partir de sous-thèmes. Une macro-tâche divisée en micro-tâches de différentes natures. Voici, sous forme de fiche la préparation¹²⁵ de ce projet :

¹²⁵ Cf. *supra* le chapitre 3.4.2 où je présente ce modèle de fiche.

PHASE D'IDENTIFICATION
• Identification du public : adolescents/jeunes adultes, équivalent Terminale générale élèves en difficultés, élèves pour la plupart en échec scolaire. • Identification d'un manque : Incapacité à utiliser la langue dans un objectif fonctionnel, manque de motivation importante pour l'apprentissage du français. • Identification des besoins langagiers : doivent atteindre le niveau A2 pour l'examen final • Identification des besoins sociaux : reconnaissance, montrer leurs capacités à réaliser un quelque chose. • Identification des acteurs en jeu : L'enseignante de français, les responsables du centre culturel français. • Identification du niveau des apprenants : niveau A1 du <i>CECRL</i>. • Identification des objectifs langagiers : Préparation au DELF scolaire A2, classe pilote pour la mise en place du DELF dans les écoles Croates. • Identification des objectifs sociaux : être capable d'expliquer un projet en français, être capable de faire passer un message informatif en langue étrangère. • Identification des moyens matériels et financiers : dépliants faits sur feuille A4.
PHASE D'ÉLABORATION
Élaboration de la progression : par thèmes, liée à l'utilisation du manuel TAXI. Élaboration des objectifs langagiers : Atteinte des objectifs langagiers niveau A2 (Préparation au DELF scolaire A2, classe pilote pour la mise en place du DELF dans les écoles Croates). Élaboration des objectifs sociaux : diffusion des dépliants au sein du centre culturel français de Zagreb. Élaboration des étapes du projet : • <i>Phase préparatoire</i> : travail en classe, suivi du programme officiel d'après le manuel <i>Taxi</i>. • <i>Phase préparatoire 2 (en parallèle)</i> : Elaboration des thèmes à travailler en classe : l'environnement, les préoccupations des jeunes Croates, la mode, les systèmes éducatifs croates et français. • Choix du support, mise en page, illustration et publicité.
PHASE DE MISE EN ŒUVRE
En classe : utilisation du manuel <i>Taxi</i>. Mise en œuvre des moyens linguistiques (grammaire, vocabulaire). Mise en œuvre des compétences langagières des apprenants.
PHASE D'ACTION
Mise en adéquation de l'agir d'apprentissage et de l'agir social : faire un dépliant à destination de la communauté française et francophone de Zagreb. Faire la publicité et présenter leur production à la médiathèque du centre culturel français de Zagreb.
PHASE D'ÉVALUATION
Par l'enseignante : L'enseignant donne une note à chaque élève (contrôle individuel), note sur 5 (système d'évaluation croate) sanctionnant les acquis lexicaux et grammaticaux conformément aux instructions officielles croates. Évaluation suivant la grille des objectifs pour l'évaluation globale du projet Par les apprenants eux-mêmes : co-évaluation Par les personnes extérieures au projet : évaluation « informelle », recueil des impressions auprès des personnes fréquentant la médiathèque.

Ce projet pédagogique a nécessité peu de moyen matériel (papier/imprimante) mais des ressources hors-classe (médiathèque et des autorisations extérieures). Son déroulement a été une réussite tant par l'implication des acteurs en présence (apprenants, enseignant, personnalités extérieures). Les apprenants ont été amenés à se co-évaluer par l'intermédiaire de la fiche suivante :

UNE FICHE MÉTHODE ET UNE COÉVALUATION
A. FICHE MÉTHODE La classe est divisée en groupe de 2 personnes, chaque groupe choisi un sous-thème parmi le thème du mois B. COMITÉ DE LECTURE Pour apprendre à tenir compte de votre lecteur éventuel, à chercher des idées nouvelles, nous ferons à plusieurs reprises des activités de lectures mutuelles. Aujourd'hui : mise en commun des idées pour chaque thème • Consigne À tour de rôle, chaque membre du groupe : - lit son texte L'auditoire : - écoute attentivement - une fois le récit terminé, fait des critiques. 5 minutes. • Grille de lecture À remplir, au cours de la discussion dans le groupe, par l'auteur du récit, c'est un cadre de prise de notes. Il faudra tenir compte des critiques pour la suite. L'information donnée est-elle pertinente ? Oui Non Pourquoi ? Y a-t-il des incohérences ? Lesquelles ? Propositions d'améliorations ; idées nouvelles.

La co-évaluation a concrètement permis aux apprenants de comprendre ce qu'ils devaient modifier pour accomplir leur tâche.

Projet « Théâtre »

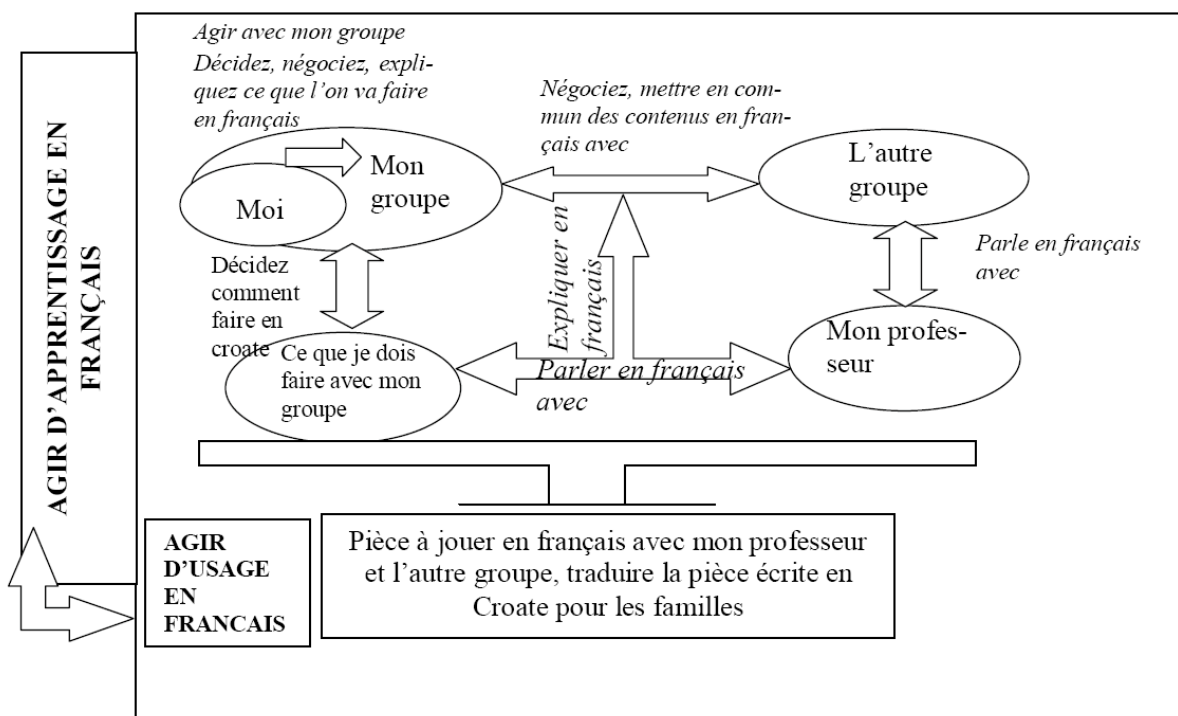
Ce projet a été mis en place en 2005 dans une classe de première au lycée hôtelier de Zabok (Croatie). Je souhaitais voir d'une part comment l'enseignant pouvait imposer le français comme langue de travail, et d'autre part, comment il pouvait adapter un projet pédagogique de ce type à un programme défini à l'avance. La première phase de ce projet était de voir comment et dans quelle mesure le programme imposé par le ministère de l'éducation nationale croate pouvait être

adapté au projet que je souhaitais mettre en place avec cette classe. L'essentiel du programme étant des objectifs grammaticaux et lexicaux, la tâche ne fut pas difficile. Tout s'est joué sur le choix des documents et des tâches. À chaque micro-tâche était rattaché un objectif grammatical ou lexical. La seconde phase était de voir comment inciter l'apprenant à utiliser le français comme langue de travail dans un environnement homoglote. Je suis française et je ne parlais pas français en classe, les apprenants ont donc trouvé assez naturel d'utiliser la langue de l'enseignant comme langue de coopération en classe avec lui, et comme langue de collaboration entre eux. D'autre part, la finalité du projet étant une représentation théâtrale en langue française, les apprenants ont vu un intérêt immédiat à parler uniquement en français pendant le cours. Le choix du texte s'est porté sur une pièce de Philippe ABSOUS « Franck, un vrai Français » (2000). Cette pièce ne comporte à l'origine que deux personnages. Il a fallu créer quatorze personnages et ainsi imaginer des situations, des actes supplémentaires. J'avais choisi volontairement un texte avec peu de personnages pour laisser une large place à la création. Le choix des autres personnages et des situations a été décidé et négocié par les apprenants eux-mêmes à partir de fichiers « déclencheurs ». Voici un exemple de tâche donnée à un groupe d'apprenants¹²⁶ :

Décidez quelle sera la scène finale. Vous devez impérativement provoquer une situation qui demande d'utiliser les temps du passé que nous avons vus en classe, et créer six personnages supplémentaires. Un groupe est chargé de décider quelle sera la situation puis vous devrez expliquer à l'autre groupe la situation que vous avez trouvé et éventuellement négocier avec eux s'ils ne sont pas d'accord. Ensuite l'autre groupe devra décider des personnages à ajouter.

Les deux groupes ensuite se sont rejoints pour mettre en commun et ajuster leur histoire pour garantir la cohérence de la situation. Dans chaque groupe, la difficulté était ici de maintenir, dans les prises de décision et les négociations, le français comme langue de travail. La mise en place d'un contrat a été une solution efficace pour préciser l'utilisation des langues en classe, les termes de ce contrat ont été schématisés comme suit :

¹²⁶ Consigne donnée à l'oral dans un premier temps, ensuite chaque groupe avait une fiche détaillée.



Dans ce groupe, les termes du contrat ayant été définis du départ, j'ai pu constater que l'utilisation du français comme langue de travail avait été respectée. En milieu scolaire, comme dans tout autre milieu, il est donc nécessaire d'établir un contrat fixant les règles d'utilisation de la langue pour les différentes phases du projet.

Malgré cela le projet n'a pas pu aboutir. Il n'y a pas pourtant eu un échec total car les apprenants ont atteint les objectifs intermédiaires fixés. La pièce n'a pas pu être jouée à la fin de l'année en raison d'un problème de salle et d'organisation de la part de l'établissement. Malgré une déception des apprenants et des enseignants, ce projet a permis aux apprenants de comprendre les enjeux de l'apprentissage du français et d'atteindre les objectifs fixés dans un cadre motivant. En focalisant la tâche à accomplir sur le processus (collaboration) et non sur l'objet (coopération), l'échec de ce projet aurait été certainement moins difficile.

Projet « Cuisine »^{127 128}

Je vais décrire à présent un projet pédagogique mis en place en mars 2005 au lycée hôtelier de Zabok, en Croatie, dans une classe de Terminale cuisine et hôtellerie. Ce projet s'est réalisé en partenariat avec le professeur de français et le professeur de cuisine et avec le soutien de l'ambassade de France en Croatie. Pour ces élèves peu motivés par l'apprentissage du français, il fallait leur proposer un projet proche de leur préoccupation 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, Antonioz, Conseiller culturel auprès de l'ambassadeur et Alain Schneider, attaché de coopération linguistique, les responsables de la Župan (l'équivalent du Conseil Régional), et le maire de Zabok. Les élèves devaient préparer des plats français et les présenter aux invités. 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 dans l'émission « Život U Životu¹²⁹ ». Voici, sous forme de fiche la préparation de ce projet¹³⁰ :

¹²⁷ Cf. Annexe n° 2, 3 et 4.

¹²⁸ Ce projet a fait l'objet d'un article paru dans la revue *Les langues Modernes* d'avril-mai-juin 2008 : « Un exemple de projet dans une perspective actionnelle ». Voir PERRICHON 2008.

¹²⁹ Cf. une copie du DVD du reportage en annexe.

¹³⁰ J'ai présenté le modèle de cette fiche au chapitre 3.4.2. Cette fiche a été élaborée avant la mise en place effective du projet et présentée à la directrice de l'établissement avant la mise en place effective du projet.

FICHE DE PREPARATION_PROJET
PHASE D'IDENTIFICATION
• Identification du public : adolescents/jeunes adultes, équivalent Terminale professionnelle hôtellerie/cuisine, élèves en difficultés pour les matières dites « générales », élèves pour la plupart en échec scolaire. • Identification d'un manque : Incapacité à utiliser la langue dans un objectif fonctionnel, manque de motivation importante pour l'apprentissage du français. • Identification des besoins langagiers : les élèves ont besoin de travailler du lexique et des actes de paroles proches de leur futur milieu professionnel. • Identification des besoins sociaux : les élèves, en terminale, seront amenés à chercher du travail dès leur sortie du lycée hôtelier. Leurs besoins sociaux se situent à plusieurs niveaux : un besoin de reconnaissance, un besoin d'utilisation de la langue en milieu professionnel. • Identification des acteurs en jeu : L'enseignante de cuisine, l'enseignante de français, le chef d'établissement, les élèves. • Identification du niveau des apprenants : niveau A1 du <i>CECRL</i>. • Identification des objectifs langagiers : lexique culinaire, actes de parole liés aux métiers de bouche. • Identification des objectifs sociaux : être capable de travailler avec des français, en cuisine, être capable de comprendre et de faire des recettes de cuisine française. • Identification des moyens matériels et financiers : le projet se fera dans le cadre du cours de cuisine, en collaboration avec l'enseignante en charge de ce cours, pas de frais supplémentaire pour l'établissement.
PHASE D'ÉLABORATION
Élaboration de la progression : en fonction du programme scolaire Élaboration des objectifs langagiers : Atteinte des objectifs langagiers niveau A2/B1 Élaboration des objectifs sociaux : présentation d'un projet à visée professionnelle face à des responsables/ objectif de médiatisation. Élaboration des étapes du projet : • <i>Phase préparatoire 1</i> : travail en classe, suivi du programme officiel d'après le manuel <i>Voyages, voyages</i> de Bubanj (cf ; annexe n°...). • <i>Phase préparatoire 2</i> : travail en cuisine, faire le lien entre la théorie et la pratique • Travail sur les recettes françaises + travail sur l'interculturel • Répétitions • Jour J
PHASE DE MISE EN ŒUVRE
En classe : utilisation du manuel <i>Voyages, voyages</i> de Bubanj. Mise en œuvre des moyens linguistiques (grammaire, vocabulaire) Mise en œuvre des compétences langagières des apprenants
PHASE D'ACTION
Mise en adéquation de l'agir d'apprentissage et de l'agir social par des simulations, ou des mises en situations concrètes (sorte de répétitions) : une répétition du dîner prévu avec Madame Sarah GABILLET, conseillère pédagogique à l'Ambassade de France de Croatie et un journal de presse écrite local.
PHASE D'ÉVALUATION
Par les enseignants : chaque enseignant (français et cuisine) donne une note à chaque élèves (contrôle individuel), note sur 5 (système d'évaluation croate). Par les apprenants eux-mêmes : autoévaluation, questionnaires. Par les personnes extérieures au projet : évaluation « informelle », recueil des impressions auprès des personnalités présentes lors du dîner. Par le biais des reportages (télévisuels et presse écrite) : Si le projet aboutit et se solde par un succès : diffusion des reportages, parution dans la presse.

J'ai utilisé cette fiche pour la mise en place de ce projet, ce qui m'a permis d'en prévoir les phases intermédiaires de façon précise. La phase de mise en œuvre en

classe s'est élaborée autour du manuel *Voyages, voyages*, de BUBANJ (2004). C'est un cours de langue conçue spécialement pour des élèves de nationalité Croate en lycée professionnel « restauration, hôtellerie »¹³¹.

Ce cours de français de spécialité semble à première vue complètement adapté au public visé (Croates, en école d'hôtellerie). Les exercices présentés ici sont particulièrement représentatifs du type d'enseignement dispensé dans les écoles de tourisme en Croatie. L'accent est mis sur des situations de communication uniquement empruntées vers le monde de l'hôtellerie et de la restauration. Il y a très peu de place à l'initiative de l'apprenant, à la créativité et à la communication spontanée, nous restons en effet au niveau de la communication simulée. Les exercices sont de types structuraux, et quelques exercices sous forme de canevas de jeu de rôle sont disponibles.

Le manque de motivation manifeste des élèves pour l'apprentissage du français et le peu d'interactivité possible avec ce manuel rendaient ce cours très pénible, autant pour les élèves que pour les enseignants. La mise en place d'un projet de type actionnel leur a permis de découvrir le français sous un autre angle : celui de l'action sociale.

Nous avons alors travaillé en classe avec l'utilisation du manuel *Voyage, voyage* avec un cours d'orientation méthodologique plutôt traditionnelle avec quelques éléments de méthodologie active. Il nous fallait suivre le programme et les instructions officiels du ministère de l'éducation. L'autre partie du cours était dispensée à l'extérieur de la salle de classe : en cuisine. Cette partie du cours était basée sur des tâches à accomplir dans un domaine particulier : une cuisine professionnelle. Les élèves devaient utiliser la langue en faisant, en pratiquant. J'ai mis en place ici les préceptes du *learning by doing* de Dewey. C'est à partir de là que nous avons mis en place un projet pédagogique visant l'action sociale des apprenants en mettant en lien l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage.

Le premier problème fut d'inciter les apprenants à utiliser le français comme langue de travail et le second de maintenir le lien entre les deux types d'agir.

Pour maintenir de lien, nous avons organisé une « mimésis » de ce repas, une sorte de représentation fonctionnelle avant le repas officiel. Les enjeux étaient les mêmes

¹³¹ Cf. l'extrait de ce manuel en annexe n°4, pages 130-133 du tome « Annexes » de cette thèse.

que pour le repas final, ils devaient préparer un repas pour les membres du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Croatie avec pour objectif de verbaliser le projet sous ses trois temps. La présence des médias (radio et presse écrite) pour cette répétition l'a rendue authentique¹³². Dans un premier temps, les apprenants avaient pour tâche d'expliquer ce qu'ils allaient faire et pourquoi (verbalisation en projection), puis d'expliquer aux invités pendant qu'ils préparaient les plats ce qu'ils faisaient, comment et pourquoi (verbalisation en cours d'action) et enfin expliquer ce qu'ils ont fait (verbalisation en rétro-action).

La verbalisation en rétro-action, en cours d'action et en projection¹³³ a permis aux apprenants de saisir les enjeux de l'utilisation du français comme langue de travail et de les préparer à la tâche finale : le repas final.

Proposer aux apprenants une tâche intermédiaire authentique et socialement orientée a été une solution efficace pour la saisie des enjeux du projet en lui-même et de comprendre l'importance d'utiliser le français comme langue de travail.

La verbalisation a permis aux apprenants de s'autoévaluer. Ils ont pu, lors de cette mimésis, voir où en étaient leur acquis et ce qu'il nous restait à travailler.

Ensuite, l'évaluation des apprenants s'est faite de manière individuelle par un contrôle des connaissances sur table et de manière collective par une note globale. Mais l'évaluation scolaire aurait eu beaucoup moins d'impact sans l'évaluation sociale de ce projet. L'intérêt que ce projet a suscité dans les médias, les réactions très positives des invités ont été une marque de réussite du projet.

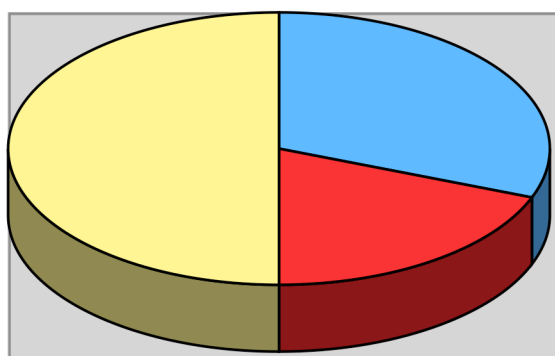
Afin de voir quelles étaient les impressions des apprenants sur ce type d'enseignement/ apprentissage des langues, j'ai fait passer un questionnaire¹³⁴ à chacun d'entre eux. Les résultats sont assez éloquents puisque les quatorze étudiants ont répondu que mettre en pratique ce qu'ils ont appris en classe était un bon moyen d'apprendre.

À la question « Que t'ont apporté ces ateliers ? » (Question n°6), voici les réponses données :

¹³² Cf. l'annexe n°3, page 128 du tome « Annexes » de cette thèse.

¹³³ Cf. *supra* page 278.

¹³⁴ Cf. les questionnaires (version originales et traduction) en annexe n° 2, pages 97-126 de cette thèse.



- De la motivation pour apprendre le français
- De la confiance en soi
- Plus de chance de trouver un travail/perspectives d'avenir
- Rien

On remarque ici que la moitié des apprenants a vu dans cette pratique une chance supplémentaire de trouver un travail. La mise en place d'un tel projet met en avant les qualités professionnelles des apprenants car il permet un ancrage fort dans la société.

La question 12, « Penses-tu que ces ateliers sont une bonne manière d'apprendre ? », a permis d'avoir les impressions des apprenants sur ce type d'apprentissage par et pour l'action, voici quelques réponses représentatives :

- « On se libère, on travaille, on apprend » (Quest. 1)
- « On rencontre des gens, on s'amuse et on apprend le français » (Quest. 8)
- « On apprend ce dont nous avons besoin dans la cuisine » (Quest. 9)
- « Nous apprenons tous ensemble, nous avons plus confiance en soi et nous savons ce que nous pouvons faire » (Quest. 10)
- « C'est une motivation à apprendre les langues étrangères » (Quest. 14)

Par ailleurs, la diffusion d'un reportage¹³⁵ dans une émission, les articles de presse à ce sujet ont permis à ce projet d'avoir des retombées sociales^{136 137}. Suite à la diffusion du reportage télévisuel, certains élèves ont en effet été recrutés par un chef français qui venait d'ouvrir un restaurant français dans la région et qui cherchait des

¹³⁵ Cf. le DVD du reportage à la fin du tome « annexes » et une coupure de presse en annexe n° 3.

¹³⁶ Article en ligne pour la répétition du projet : www.zagorje_hr.htm, Voir en annexe les coupures de presse en relation avec ces articles.

Prosinac 2004. (16 novembre 2004), « FRANCUSKA KUHINJA I ZABOČKI SREDNJOŠKOLCI ».

¹³⁷ Article en ligne pour le jour de l'invitation : www.zagorje_05hr.htm.

Travanj 2005. (26 mai 2005), « SURADNJA ZABOČKE SREDNJE ŠKOLE I FRANCUSKOG VELEPOS�ANSTVA ».

jeunes cuisiniers croates qui puissent travailler en français ; d'autres ont réussi à obtenir une bourse pour faire un stage en France dans des restaurants français.

Le projet fut donc une réussite tant aux niveaux didactique et pédagogique qu'au niveau social. Les paramètres extérieurs (présence des médias, soutien de l'Ambassade de France, soutien de la directrice de l'établissement, collaboration avec l'enseignante de cuisine et l'enseignante de français) ont très largement contribué à la réussite sociale de ce projet.

L'évaluation a posteriori de ce projet a été effectuée grâce à la grille suivante :

	Objectifs linguistiques Lexique culinaire, actes de parole en lien avec la cuisine.	Objectifs sociaux Être capable de travailler en cuisine avec des français.	Objectifs culturels Connaître la cuisine typiquement française
	0 1 2	0 1 2	0 1 2
	Objectifs socio-linguistiques Être capable de suivre/donner des ordres en français dans une cuisine professionnelle		
	0 1 2		
		Objectifs socio-culturels Être capable de travailler dans un restaurant français (adaptation)	
		0 1 2	
	Objectifs de transfert Savoir utiliser les savoirs acquis en classe dans un milieu professionnel		
	0 1 2		
	Objectifs actionnels Être capable de collaborer, d'agir et de co-agir avec d'autres pour un objectif commun		
	0 1 2		
Influence des paramètres extérieurs	Présence des médias, motivation des apprenants pour le projet, collaboration avec l'enseignante de cuisine		
	-2 -1 0 1 2		

Projet « Journal »

Ce projet a été mis en place en 2006 sous forme d'atelier, à l'Alliance française (AF) de Busan (COREE DU SUD) avec des apprenants de niveau A2 à B2, de différentes nationalités (Coréenne, Argentine, Canadienne, Russe). Ici, j'ai travaillé le projet sur trois plans :

- le projet de l'enseignant (monter un atelier journal) :
- le projet pédagogique (des apprenants) :
- le projet d'apprentissage (le projet d'apprendre le français).

La première phase a donc été l'élaboration du projet « atelier journal à l'alliance française de Busan ». J'ai dû pour cela constituer un dossier complet comportant

1. Les raisons de ce choix
2. Contenus
3. Intérêt pour les apprenants et intérêts pour l'Alliance
4. Besoins matériels
5. Nombre potentiel d'inscrits¹³⁸

Pour faire ce dossier, j'ai dû me mettre en projet, voir en fonction de mes expériences passées ce que je devais faire et ce que je devais éviter.

Une fois le projet accepté par le directeur de l'AF, Emmanuel Bottiau, j'ai élaboré le projet pédagogique selon les phases précédemment évoquées. Il s'agissait de proposer aux apprenants un projet pédagogique au sein de leur projet d'apprentissage. La difficulté ici était de maintenir l'individualisation de l'apprentissage tout en faisant travailler les apprenants sur des tâches collectives. Chaque tâche devait permettre aux étudiants de mener à bien le projet pédagogique (le journal) et leur projet d'apprentissage (différents d'une personne à l'autre). Établir un contrat a permis de trouver l'équilibre entre les intérêts individuels et les intérêts collectifs. Il s'agissait de penser l'individuel et le collectif comme complémentaires et

¹³⁸ J'ai mené une enquête auprès des inscrits à l'alliance française de Busan pour connaître le nombre potentiel d'étudiants intéressés par cet atelier.

non comme antinomiques et de matérialiser cette complémentarité par un contrat entre les apprenants et avec l'enseignant.

3.4.5 Conclusion

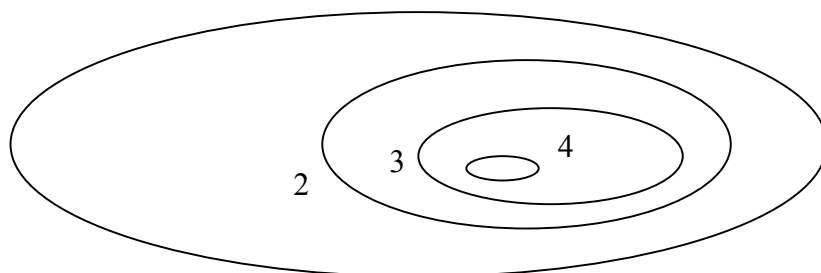
Mettre un projet en place demande de la part de l'enseignant de se mettre lui-même en projet avant de mettre en projet sa classe. Cette opération, qui apparaît dans un premier temps, logique, demande de la part de l'enseignant de mettre en place, lui aussi et en amont, des stratégies, de développer des compétences (stratégique, informationnelle et citoyenne), de « mettre en mots »¹³⁹ ses compétences et son projet mais aussi de réfléchir sur sa pratique.

Beaucoup d'ouvrages traitent de la mise en place de projet, des pistes pour l'enseignant, mais aucun ne traite de cette mise en abîme des projets.

Dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues par et pour l'action, l'enseignant doit se mettre en projet pour mettre en projet sa classe et ses apprenants, eux-mêmes en projet dans leur apprentissage du français.

En effet, dans une PA, le projet n'est pas seulement celui de l'apprenant et de la classe. Les changements opérés dans la relation pédagogique permettent de considérer différents niveaux de projets. Il s'agit de mettre en abîme et en interrelation quatre projets :

- le projet social (1)
- le projet de l'enseignant (2)
- le projet d'apprentissage (3)
- le projet pédagogique (4)



¹³⁹ D'après le titre de l'ouvrage coordonné par BARBIER & GALATANU, *les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*, 2004)

Le projet social est le projet global d'une société donnée. Le projet de l'enseignant est constitué de deux types de projets, son projet de formation professionnelle et son projet d'enseignement. Le projet d'apprentissage est le projet d'apprendre la langue. En prenant en compte la complexité et l'interrelation de ces projets, l'acteur social qui apprend une langue va pouvoir développer des compétences spécifiques liées à une perspective actionnelle : la compétence actionnelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'apparition de l'expression « perspective actionnelle » dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, CONSEIL DE L'EUROPE, 2001a : 15) a suscité beaucoup de débats et de discussions en didactique des langues-cultures étrangères, et peut-être encore davantage depuis que cette approche est préconisée dans les programmes scolaires de l'Éducation nationale française. Depuis le début de ma recherche jusqu'à aujourd'hui, cinq années se sont écoulées, qui m'ont permis de valider mes hypothèses et questions de départ, mais qui ont également suscité chez moi d'autres questions. On peut critiquer le fait que je n'aie traité que globalement les enjeux d'un enseignement/apprentissage de type actionnel, mais l'avantage de mon travail est de présenter, je pense, les principaux points de discussion et de proposer des pistes de recherche pour chacun de ces points. Je cherchais des réponses à mes questions, et je n'ai trouvé que plus de questions encore, mais c'est aussi cela le propre d'une recherche. J'ai proposé des pistes de réflexion. J'ai cherché à montrer que l'apparition d'une nouvelle perspective actionnelle, celle présentée dans le CECRL, permet d'aborder avec un nouveau regard un certain nombre de problématiques et de concepts classiques de la didactique des langues-cultures étrangères.

La première série de questions et d'hypothèses de recherche portait sur les concepts même d'agir et d'action. Mes recherches en sciences sociales (sociologie, constructivisme phénoménologique, psychologie) et en philosophie m'ont permis de définir les concepts d'agir et d'action, et ce, notamment sur les bases de cinq principaux aspects :

- l'intentionnalité de l'agir humain (Donald Davidson, Aristote).
- le phénomène de causalité (Donald Davidson).
- la temporalité de l'agir (Alfred Schütz).
- les faits sociaux liés à l'action (Jürgen Habermas).
- les différents types d'action (Emile Durkheim) ;

L'étude du fonctionnement des groupes restreints en société (Kurt Lewin) m'a permis de comprendre leur fonctionnement en classe de langue. J'ai pu également montrer que le rôle (Anne-Marie Rocheblave-Spenle) a une fonction sociale importante dans la construction collective d'un objet commun. Le champ des théories de l'action étant

extrêmement vaste, j'ai volontairement passé sous silence d'autres courants dans les disciplines énoncées précédemment. Parmi toutes mes lectures, j'ai choisi de présenter et d'utiliser seulement ce qui pouvait servir notre discipline et répondre à mes questions de recherche. La divergence des points de vue, l'appréhension de différents courants dans différentes disciplines m'ont en effet obligé à faire des choix, à faire l'impasse sur certains auteurs. Malgré cette difficulté, cela m'a permis d'opérer une ouverture disciplinaire et de découvrir par exemple l'intérêt des idées d'un philosophe, Alfred Schütz, qui ont nourri ma réflexion tout au long de ma recherche.

La seconde série de questions et d'hypothèses de recherche portait sur la présence, sous différentes formes, d'une perspective actionnelle dans l'histoire de la pédagogie et des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Historiquement, la pédagogie du projet apparaît comme la forme de mise en œuvre la plus aboutie de la relation entre un agir d'usage social et l'agir d'apprentissage. Elle trouve ses racines dans les approches développées en particulier par John Dewey, Célestin Freinet, et plus généralement le mouvement de l'école active (Arbeitsschule). L'approche anthropologique de Jean-Pierre Boutinet et la perspective didactique et pédagogique d'Isabelle Bordallo & Jean-Paul Ginestet et de Francis Tilman m'ont aussi permis de comprendre l'ensemble des enjeux et des implications du projet pédagogique en didactique des langues-cultures étrangères.

Il y a toujours eu une perspective actionnelle pour chaque méthodologie d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. L'étude de l'évolution historique des différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues sous l'angle de l'agir a permis de dégager une constante : il y a toujours eu une forme d'action propre à chacune, et surtout propre à l'objectif social de référence de l'époque et aux instances psychiques de l'action (Mury & Oriol [1964], Puren [2005b]). La méthodologie traditionnelle formait des esprits cultivés et les préparait à l'étude littéraire, la méthodologie directe formait des esprits cultivés et préparait des hommes capables d'agir dans leur vie ; la méthodologie audio-orale formait des personnes capables de communiquer immédiatement en langue étrangère et de manière automatique ; l'approche communicative ouvrait les esprits à l'interculturalité et formait l'individu à interagir et à communiquer ponctuellement avec

d'autres ; enfin la perspective actionnelle ouvre les esprits à la co-culturalité et forme des acteurs sociaux à la réalisation d'actions collectives à dimension collective.

J'ai pu constater le même type de rapport dans l'histoire du français de spécialité. Du français instrumental à ce que je nomme le « français langue d'action professionnelle », nous sommes passés d'une orientation objet à une orientation sujet. J'ai tenté de faire un parallèle entre les types de français de spécialité et les constructions didactiques correspondantes.

L'action sociale de référence pour le français instrumental, le français scientifique et technique et le français fonctionnel est le « parler sur », avec une entrée par le lexique. Les tâches de référence pour le français instrumental sont la lecture et l'explication de texte, ces tâches correspondant aux compétences sociales de référence, à savoir la capacité pour l'apprenant à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques, ainsi que sa capacité à utiliser la langue comme « une boîte à outils ». Pour le français scientifique et technique et le français fonctionnel, les tâches de référence de reproduction et d'expression font écho aux compétences sociales de référence : la capacité de l'apprenant à reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée, et la capacité à utiliser un lexique spécialisé dans une profession donnée. Le français sur objectifs spécifiques avec des tâches telles que les simulations globales et les jeux de rôle permet à l'apprenant de développer sa capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel. Le français langue professionnelle (FLP) conserve les mêmes actions sociales et tâches de référence que le français sur objectifs spécifiques (FOS) mais s'en écarte du point de vue des compétences sociales de référence : nous passons ici de la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel à la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs ou d'un autre pays en vue d'une collaboration en milieu professionnel. Le FLP fait le lien entre le FOS (paradigme de la communication) et, ce que je propose de nommer, l'enseignement/apprentissage du français langue d'action professionnelle (FLAP) (paradigme de l'action). Le FLAP se différencie ici du FOS et du FLP par le fait que l'on vise la collaboration future de l'apprenant avec d'autres dans son milieu professionnel. La langue est ici un moyen

de collaborer et de coopérer en français en vue d'une action commune. Pour cette raison, le projet et le scénario vont être les deux tâches privilégiées, même si le jeu de rôle et la simulation globale devront être également utilisées.

En effet, l'enjeu actuel n'est plus seulement de co-habiter ou de « vivre avec » d'autres mais d'agir ensemble, de coopérer et de collaborer dans la durée et pour un objectif commun. Cela se traduit, en classe, par la mise en œuvre collective de processus conjoint d'enseignement/apprentissage ; et en société, par un projet plus global, « un faire avec ensemble ». À ce titre, le projet pédagogique apparaît comme la forme privilégiée de la relation entre agir d'usage et agir d'apprentissage. Les apprenants y sont en effet formés à l'action sociale en société en agissant dans l'espace même de la classe comme des acteurs sociaux.

La troisième série de questions et d'hypothèses de recherche portait sur l'évolution des stratégies d'apprentissage et leur « transférabilité » en société, et inversement. Les stratégies utilisées par l'acteur social en société subissent des opérations de transfert pour être adaptées et utilisées en classe de langue. Elles deviennent alors des stratégies d'apprentissage. Inversement, les stratégies d'apprentissage sont utilisées en classe et elles subissent des opérations de transfert pour être utilisées à leur tour en société et y devenir des stratégies sociales.

Les quatrième et cinquième séries de questions et d'hypothèses de recherche portaient sur le changement de paradigme entre approche communicative et perspective actionnelle et sur les implications de l'apparition d'un nouveau paradigme.

La nouvelle perspective actionnelle énoncée dans le *CECRL* constitue un dépassement de l'approche communicative, et elle implique par conséquent un changement de paradigme et une évolution des concepts majeurs en didactique des langues-cultures étrangères. Ce changement est notamment visible dans les manuels de FLE actuels et dans les certifications en langue (DLC, CLES, DELF/DALF). Évaluer dans une perspective actionnelle, c'est évaluer les compétences de l'apprenant dans une logique de « l'être » et non plus seulement, comme c'était le cas dans l'approche communicative, dans une logique de « l'avoir ». En référence à la distinction faite par Le Boterf entre « être compétent » et « avoir des compétences », évaluer dans une perspective actionnelle, c'est évaluer la

capacité de l'apprenant à « être compétent », c'est-à-dire, évaluer sa capacité « d'agir et réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...) [...] » (LE BOTERF, 2000 : 97). Trois modes de verbalisation peuvent donc être combinés pour préparer les apprenants aux différents types d'évaluation auxquels il seront confrontés¹⁴⁰ :

- La verbalisation en rétro-action : elle se déroule sur le mode de la réflexivité *in modo praeterito*. Elle prépare les apprenants à l'autoévaluation dans la mesure où elle lui permet de s'assurer de ses acquis par un retour sur son action passée.
- La verbalisation en cours d'action : elle se déroule sur le mode du *modo presenti*, elle permet notamment la co-évaluation.
- La verbalisation en projection : elle se déroule sur le mode de l'imagination *in modo futuri exacti* au sens que Schütz lui donne. Elle est primordiale dans la préparation de la mise en place d'un projet ou de tout type de tâche authentique à orientation sociale.

Dans l'AC, l'évaluation portait sur les ressources de l'apprenant (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes comportementales), alors que dans une logique actionnelle, il s'agit d'évaluer la mise en œuvre d'une pratique tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources.

Le changement de paradigme entre approche communicative et perspective actionnelle implique en partie la modification de la place et du rôle de la communication et de l'action à l'intérieur de chacune d'elle. Dans l'AC, la communication est une fin, dans la PA elle est un moyen d'agir.

Mes recherches m'ont permis également de valider l'hypothèse de l'existence d'une compétence actionnelle. Elle correspond à une compétence à agir avec d'autres en LE, et elle se compose de trois sous-compétences :

- La compétence informationnelle (domaine de l'information), qui désigne « l'ensemble des compétences permettant à une personne d'évoluer dans la société du savoir et d'utiliser l'information de façon critique en vue de répondre

¹⁴⁰ Il est important ici de se référer à l'analyse du texte de Schütz page 37 de cette thèse.

à un besoin, qu'il s'agisse de résoudre un problème, de prendre une décision, de développer ses connaissances, de créer un document, une œuvre ou un produit ou, plus simplement, de poursuivre sa formation » (Université de Montréal, 2004 : 4).

- La compétence citoyenne (domaine de la société) qui correspond à une responsabilité qui s'impose à tout citoyen de participer avec d'autres à la vie sociale, économique et aux affaires publiques de la communauté ; elle inclut des savoir-faire et des savoir-agir que l'individu va mobiliser dans l'action avec l'autre.
- La compétence stratégique (domaine de l'apprentissage) est la capacité à mettre en œuvre des moyens adaptés à la réalisation de l'action. Cela suppose une prise en compte par l'apprenant de l'environnement dans lequel il agit ainsi que des moyens à sa disposition pour le faire. Ayant particulièrement partie liée avec les processus cognitif et métacognitif, cette compétence correspond à la capacité à ajuster son agir en fonction de la situation, de l'environnement et des circonstances de l'action.

Par conséquent, il s'agit alors de privilégier un certain type d'activités dans les procédures pour développer ces compétences, à savoir la prise de décision, la négociation, la mise en commun, la production. Il se trouve que c'est à travers ces quatre exemples de coopération, alliant coordination, coopération et collaboration que les cultures d'action sont les plus visibles : nous les retrouvons dans toutes les tâches collectives, en particulier dans le projet.

J'ai mis également à jour l'existence d'une relation didactique « hexagonale » qui prend en compte l'apprenant (le sujet), le groupe (les apprenants), l'enseignant (l'agent), la tâche, l'environnement ainsi que les ressources, et qui crée un noyau relationnel entre chacune de ces composantes. J'ai alors établi cinq types de relations à prendre en compte dans la perspective actionnelle :

- la relation individuelle d'apprentissage,
- la relation collective d'apprentissage,
- la relation d'enseignement,
- la relation environnementale,
- la relation didactique.

La relation individuelle d'apprentissage se caractérise par le rapport établi entre le Sujet et les autres composantes. Le sujet représente l'apprenant en tant qu'individu pensant et agissant en société. La relation collective d'apprentissage engage les rapports entre le groupe et les autres composantes. La relation d'enseignement engage l'agent, le sujet et l'environnement. Quant à la relation environnementale, elle correspond à celle qu'entretient l'ensemble des acteurs en présence à leur environnement. La relation didactique est constituée de l'ensemble de ces relations. Chaque relation de cette situation didactique « hexagonale » redéfinit ainsi les rôles de chacun.

L'émergence d'une nouvelle perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères pose un certain nombre de questions relatives à la formation des enseignants. D'une part pour développer chez eux les compétences nécessaires pour « apprendre à faire agir », et d'autre part pour développer des outils de formation co-actionnels. Qu'est-ce qu'apprendre à faire agir ? Quelles compétences développer chez les enseignants pour les former à « l'actionnel » ? Comme l'écrit Christian PUREN,

à l'opposé de toute logique hiérarchique et bureaucratique (fût-elle celle du Conseil de l'Europe...), il est temps désormais, avec les enseignants aussi, de passer de l'approche communicative (on les informe des dernières orientations décidées par des « experts ») à la perspective actionnelle (ils sont d'emblée partie prenante d'une action collective d'innovation) (2006c : 44).

Durant l'année 2007-2008 avec mes étudiants de Master 1 FLE, j'ai commencé à mettre en place certains principes de la perspective actionnelle en vue de valider ces hypothèses et questions de recherche. J'ai intégré le travail en projet, la mutualisation des compétences, la responsabilisation des formés dans leur formation dans ma pratique de formation. Pour le cours de didactique de l'oral dont j'étais en charge, outre le partiel final individuel sur table, j'ai fixé aux étudiants au début de

l'année l'objectif social du cours : l'élaboration d'un livret composé de fiches pédagogiques ainsi que des fiches de réflexions en groupe sur ce qui a été travaillé ensemble en classe. Le principe était simple : utiliser ce qui a été fait en classe par les étudiants pour élaborer un livret de leur production et réflexion. La mise en œuvre du principe d'une formation des futurs enseignants à la co-action par la co-action elle-même apparaît comme une piste de recherche importante à explorer dans les années à venir.

INDEX DES NOTIONS

A

Acte consenti,22
Action collective,35,57,105,110,132,184,186,187,188
Action individuelle,184,186,187
Agir communicationnel,40,42
Agir d'apprentissage,15,38,64,80,92,106,113,116,123,126,137,153,154,158,179,
181,183,186,311
Agir d'usage,38,80,113,153,162,181,183,185,186,234
Allant-de-soi,36
Approche communicative,108,126,127,132,141,151,153,155,207,208,234
Arbeitsschule,88
Authenticité,234
Auto-évaluation,173,176,202,257,259,304,315,316,337

B

Bouc émissaire,227,229

C

Clanification,227,229
CLES,239,241,242,393
Co-action,61,72,73,74,75,80,83,187,315
Co-agir Voir Voir
Co-évaluation,260,261,262,315,316,328,332,333,351
Compétence actionnelle,251,252,253,278,285,286,287
Compétence analytique *Voir* Compétence stratégique
Compétence citoyenne,252,287,297,299,300,301,302,303,305,320,328,329
Compétence d'interpellation éthique *Voir* Compétence citoyenne
Compétence émotionnelle *Voir* Compétence citoyenne
Compétence informationnelle,238,252,287,289,290,291,295,296,297,328,329
Compétence motivationnelle *Voir* Compétence citoyenne
Compétence projective *Voir* Compétence stratégique

Compétence retroactive Voir Compétence stratégique

Compétence stratégique,166,252,287,288,330

Composante communicative Voir Compétence informationnelle

Composante d'implication de l'information-action Voir Compétence informationnelle

Composante gestionnaire Voir Compétence informationnelle

Concept,11,12,14,15

Conflits,227

Consensus,227,228,279

Contrat,30,63,69,158,187,200,202,203,211,224,231,232,325,331,334,342,343

D

DCL,239,240,254

DELF-DALF,245

Distribution sociale de la connaissance,32,186

Document authentique,234,235,236,238

F

FOS,141,145

Français fonctionnel,133,137,138,139

Français instrumental,133,139,140

Français langue d'action professionnelle,146

Français Langue Professionnelle,142,151

G

Groupe,17,41,45,47,48,49,50,51,52,53,55,56,57,65,76,90,97,98,126,145,146,149,158,172,180,182,314,315,316,318

I

Intentionnalité,16,17,23,24,26,62,77,123

J

Jeu,182,183,184,185

L

Leadership,227,228

M

Méthode JIGSAW,306

Mimesis,183

Mise en commun,182,204,210,211,212,215,220,326,333

Modo futuri exacti,35,38,94

Modo praeterito,35,37,38

Modo presenti,35,37,38

Moi-auxillaire,227,229

N

Négociation,56,150,158,187,204,211,212,215,218,220,224,233,240,242,243,325

Notion,11,13,14,16,17,18,23,25,26,45,47,51,53,55,58,59,63,65,73,74,90,109,121,
135,166,167,184,234

O

Objectif Social de Référence,108

Origine sociale de la connaissance,32

P

Perspective actionnelle,15,39,43,57,80,83,91,108,109,139,147,151,153,163,181,
182,208,312,317

Phase de production,221,326

Philosophie analytique,19,20,27

Philosophie de l'action,13,16,19,20,21,23

Pratiques collaboratives,194,222,230,305

Prise de décision,150,204,212,215,216,217,219,220,243,325

Projet,27,34,35,36,38,69,80,83,84,86,87,92,93,94,95,96,97,99,102,103,104,105,
111,148,150,151,157,180,186,187,188,310,311,312,313,314,316,317,318

Psychologie sociale,47,49,51,57

R

Rôle, 11, 18, 28, 30, 38, 42, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 65, 89, 90, 91, 113, 126, 127, 151, 159, 160, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 234, 314

S

Scénario, 151, 152, 201, 240, 242, 243, 251, 253, 350

Simulation, 38, 42, 92, 127, 151, 181, 182, 183, 185

Stratégies actionnelles, 180

Stratégies d'apprentissage, 89, 166, 167, 170, 171, 173, 180

Sujet social, 16, 17, 18

Systémique sociale, 43

T

Tâche, 53, 69, 80, 85, 93, 102, 109, 116, 118, 122, 124, 126, 127, 146, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 173, 175, 176, 178, 179, 184

Tâches authentiques à orientation scientifique, 150

Task based learning *Voir* Tâches

V

Verbalisation, 260, 339, 351

Verbalisation en cours d'action, 260

Verbalisation en projection, 261

Verbalisation en rétro-action, 260, 339

VGOS *Voir* Vocabulaires techniques

Vocabulaires techniques, 135, 136

INDEX DES AUTEURS

A

ABSOUS,334,377
ALVAREZ,140,377
ANZIEU & MARTIN,47,272
ARDOINO,377
ARDOUIN Voir ASTOLFI
ARISTOTE,21,22,23,77,183
ASTOLFI,223,282,283
AUSTIN,60,61
AVENIER et SCHMITT, 277

B

BACHMANN,66
BANGE,59,62,73
BARBIER,183,224,277,343
BARLOW,274
BLONDEL,18,53,83,187,188,233,264
BORDALLO et GINESTET,225, 315
BOUCHINDHOMME,40,41
BOUTINET,83,93,96,97,102,104,188,312
BOYATZIS,303
BRACOPS,58,59,60
BRASSAC,74,75
BRASSARD,278,380
BREEN et CANDLIN,156
BUBANJ,338

C

CAPELLE,182
CARTON,63,234,377
CIREA,18,301,302,305,381

COSTE,235,236

CROZIER et FRIEDBERG,46,109,186,188, 224

CUQ,115,137,141,182,236,278

CYR,166,168,170,171,173

D

DAVIDSON,20,23,24,25,26

DE NUCHEZE,383

DEWEY,52,83,84,85,86

DUBAR,76

DURKHEIM,27,28,53

F

FEREY,226,229,279

FERRIERE,88

FISCHER,47,49,70,71

FORESTAL,302

FREINET,83,84,89,90,91,92

G

GALATANU,183

GALISSON,79,235,236,392,393

GENTILHOMME,13,14

GOFFMAN,59,62,68

GOMBERT,175

GUILBERT,135,136

GUMPERZ,59

H

HABERMAS,27,40,41,42,43

HAMELINE D., JORNOD A., BELKAÏD M.,88, 89

HENAO et EURIN-BALMET,147

HENRI F., LUNDGREN K.,213

HIRSCHHORN,27
HOLTZER,133, 166
HOUSSAYE,264,265,268,387

J

JACQUES,58
JAKOBSON,66,67
JOAS,27
JULIA,12,18

K

KERBRAT-ORECCHIONI,67
KRAMSCH,63,64

L

LAFON-BOTTARO,389
LE BOTERF,249,252,256,260,284,288
LE MOIGNE,253
LEAVITT,57
LEGENDRE,231,264,266,267,268,281
LEHMANN,134,138,140
LERCHER,12,13,14
LEVY,56,57
LEWIN,48
LINTON,54,181
LIVET,25
LUGAN,44

M

MARTINET,67
MEAD,31,52,54,67,68
MORENO,54
MORIN,44,45,55

MOURLHON-DALLIES,142,143,145,146,150

N

NISSEN,213,214

NUNAN, 155

O

O'MALLEY et CHAMOT,170,173

OLSON,224

P

PADIOLEAU,391

PARSONS,44,45,54

PEETERS,223

PENDANX,398

PLATON,19

PUREN,15,80,109,113,114,116,117,118,119,121,122,123,124,126,151,153,154,
155,159,162,194,206,207,238,239,251,253,254,262,263,286,290,397

R

RAASH,79

ROCHEBLAVE-SPENLE,51,52,53,54,55

ROUSSEAU,231

RUBIN,170,171

S

SAUSSURE, 66

SCALLON,166,250,281,282

Scénario,151,152,201,240,242,243,251,253,350

SCHELLING, 216

SCHÖN,277

SCHÜTZ, 27,31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,62,87,94,182,186

SENSEVY,184

SMITH,19

STAQUET,271,272

T

TARDIF,177,178,179,213,273,284

V

VASSEUR,62,67

VERGON,167

VIAL,252,253,257

VION,68,69

W

WALISER,44

WEBER,18,27,28,29,30,31,33,37,62,73

WOLFS,175,177,281,282,283,398

WULF,183

INDEX DES
ILLUSTRATIONS

<i>Processus de construction de l'action projetée</i>	36
<i>Les différents modes d'action</i>	38
<i>Classification des groupes dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères</i>	50
<i>Modèle du discours dans une interaction</i>	72
<i>Modèle du discours dans une co-action</i>	73
<i>Analyse du glissement sémantique entre projet pédagogique et pédagogie du projet</i>	96
<i>Principales dérives des conduites à projet par J.-P BOUTINET (1992 : 104)</i>	102
<i>Évolution historique des configurations didactiques en « français de spécialité »</i>	151
<i>Relation entre tâches scolaires et actions sociales (PUREN, 2004 : 9)</i>	154
<i>Relations spécifiques entre tâches scolaires et actions sociales dans une perspective actionnelle (d'après PUREN, 2003 : 10)</i>	165
<i>Relations entre stratégies d'apprentissage et stratégies sociales</i>	174
<i>Tableau des stratégies actionnelles</i>	180
<i>Les formes du travail en groupe selon Jean-Pierre Astolfi (1992, cité par PEETERS, 2005 : 35)</i>	223
<i>Typologie des pratiques collaboratives en classe de langue</i>	230
<i>Expression de la compétence par LE BOTERF (2000 : 36)</i>	259
<i>Triangle pédagogique « classique » d'après HOUSSAYE (1988 : 35)</i>	265
<i>Schéma de la situation pédagogique par LEGENDRE</i>	268
<i>Schéma complexe de la situation pédagogique dans une perspective actionnelle</i>	269
<i>Les leviers d'action pour favoriser la coopération (LE BOTERF, 2000 : 233)</i>	275
<i>Évaluation des compétences dans l'approche communicative et dans la perspective actionnelle du CECRL</i>	287
<i>Carte conceptuelle de la compétence actionnelle</i>	287
<i>Référentiel pour la compétence informationnelle</i>	295
<i>Carte conceptuelle de la compétence citoyenne</i>	300
<i>Phases de formulation du projet</i>	311
<i>Grille de co-évaluation et d'autoévaluation</i>	316
<i>Grille d'évaluation d'un projet pédagogique</i>	318
<i>Tableau des projets mis en place depuis 2004</i>	321
<i>Fiche d'élaboration du projet « guide du savoir-vivre » mis en place au CILEC (Centre International de langue et de civilisation) de Saint-Etienne en septembre 2006</i>	329

BIBLIOGRAPHIE

A

- ABE D., CARTON F.-M, CEMBALO M., REGENT O. (1979). *Didactique et authentique : du document à la pédagogie*, Paris : CRAPEL, « Mélanges pédagogiques », 14 p.
- ABSOUS Ph. (2000). *Ni queue ni tête*, Paris : ABS Éditions, 118 p.
- ADAMS R., KIRSCH I., DE LANGE J. (1999). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation*, Paris : OCDE, 91 p.
- ALVAREZ G. (1974). « L'enseignement du français en Amérique latine », Paris : *Le Français dans le monde*, janvier-février, n° 102, pp. 6-12.
- ALVAREZ G. (1978). « Une approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère », Paris : *Le Français dans le monde*, novembre-décembre, n° 141, pp. 46-51.
- ALVAREZ G. (1979). « Inventaire », *Le Français dans le monde*, août-septembre, n° 47, pp. 14-19.
- ALVAREZ G. (1981). « Niveau seuil et enseignement fonctionnel du français », Paris : *Le Français dans le monde*, n° 162, juillet, pp. 58-62.
- ANZIEU D., MARTIN J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*, Paris : PUF, 397 p.
- ARDOINO J. (2000), *Les avatars de l'éducation : problématiques et notions en devenir*, Paris : PUF, 270 p.
- ARISTOTE. (éd. 2004). *Ethique à Nicomaque*, Paris : Flammarion, (coll. « GF Flammarion »), 560 p.
- ARISTOTE. (éd. 1980). *La poétique*, Paris : Editions du Seuil, 465 p.
- ASTOLFI J.-P. (dir.). (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen : Presses Universitaires, 262 p.
- ATKINSON, J.-M. & HERITAGE, J. (1984), *Structure of Social Action. Studies in Conversational Analysis*, Cambridge, cup.
- AUBREY B., TILLETTE B. (1990). *Savoir faire savoir. L'apprentissage de l'action entreprise*, Paris : Inter Editions, 277 p.

- AUPECLE M. (1979). « Pour des boîtes à outils », Paris : *Le Français dans le monde*, Août septembre, n° 147, pp. 20-29.
- AUROUX S., GLATIGNY M., JOLY A., NICOLAS A., ROSIER I. (1984). *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*, Université de Lille, 683 p.
- AUSTIN J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire* (How to do Things with words, 1962), trad. Gilles Lane, Paris : Seuil, 183 p.
- AVENIER M.-J., SCHMITT C. (dir.) (2007). *La construction de savoirs pour l'action*, Paris : L'harmattan, 245 p.

B

- BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1991). *Langage et communications sociales*, Paris : Didier/Hatier, 220 p.
- BANGE P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : LAL, CREDIF, « Hatier/Didier », 222 p.
- BARBIER J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris : PUF, 309 p.
- BARBIER J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Education et formation, biennales de l'éducation, Paris : PUF, 305 p.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (dir.) (1998). *Action, affects et transformation de soi*, Paris : PUF, 287 p.
- BARBIER J.-M., GALATANU O. (coord.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences*, Paris : L'Harmattan, 325 p.
- BARLOW M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*, Paris : Armand Colin, 110 p.
- BAUDOUIN, J.-M., FRIEDRICH, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 324 p.
- BAUTIER E., COSTE D., GALISSON R. (coord.) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*. 1983. Remembrement de la pensée méthodologique, pp. 115-143, Paris : « CLE international : didactique des langues étrangères », 143 p.
- BERARD E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international (coll. "Didactique des langues étrangères" dirigée par Robert Galisson), 128 p.

- BESSE H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier-CREDIF (coll. "Essais"), 183 p.
- BLONDEL M. (1893, 1993). *L'action*, Paris : PUF, (coll. « Quadrige »), 495 p.
- BOLTON S. (1991). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris : CREDIF, Didier/Hatier, « LAL », 143 p.
- BONNIOL J.-J. (1986). « Recherches et Formations : Pour une problématique de l'évaluation formative », in J.M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* De Boeck, p. 119-133.
- BORDALLO I., GINESTET J.-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette-Éducation (coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches »), 192 p.
- BOUCHARD R. (1989). « Texte, discours, document : une transposition didactique des grands textes », Paris : *Le français dans le monde*, Recherches et applications, pp. 60-69.
- BOUCHARD R. (Dir.) (1984). *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : ELLUG, 165 p.
- BOUCHINDHOMME C. (2002). *Le vocabulaire d'Habermas*, Paris : Ellipses, 79 p.
- BOULDOIRE J.-L. (1979). « Essai d'initiation au discours géologique », Paris : *Le Français dans le monde*, août-septembre, n° 147, pp. 30-37.
- BOUMARD P. (1996). *Célestin FREINET*, Paris : PUF (Coll. « pédagogues, pédagogies »), 126 p.
- BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris : Éditions du Seuil, 251 p.
- BOURGUIGNON C., DELAHAYE Ph., PUREN Ch. (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle, l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Le Havre : Editions Delbopur, 165 p.
- BOUTINET J.-P. (1990, 2001). *Anthropologie du projet*, Paris : PUF (coll. « Psychologie d'aujourd'hui »), 6^e éd. 2001 (1^e éd. 1990), 351 p.
- BOUTINET J.-P. (1992). « Faire exister l'homme à l'ère sociotechnique », In, *Le projet, un défi nécessaire face à une société sans projet*, Acte du colloque « Le projet : mode ou nécessité » du 2, 3, 4 octobre 1991, Paris : L'Harmattan, 425 p., pp. 9-15.

- BOYATZIS R., GOLEMAN D., MCKEE A. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail*, Paris : Village Mondial, 360 p.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDANX M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, (« coll. Le français sans frontière, outils pédagogiques »), 239 p.
- BRACKE A. (2001). « Activité langagière et pédagogie du projet » in *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le Français dans le monde*, Paris : Hachette, (coll. « Recherches et applications »), pp.175-187
- BRASSAC C. (2000). *Intercompréhension et communication*, In A.-C BERTHOUD, L. MONDADA (éds), *Modèle du discours et confrontation*, Berne : Peter Lange, pp. 219-228. Article en ligne : <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/lausanne.pdf>, 8 p.
- BRASSARD C., MINIER P. (1999). Intégration des NTIC en formation des maîtres : principes directeurs, applications et perspectives, pp. 43-64 dans *La Revue de l'AQEFLS* (Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants de Français Langue Seconde), Montréal (Québec, Canada), 1999, 96 p.
- BREEN M.-P. et CANDLIN C. (1987). *Language learning tasks*, Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, pp. 39-55.
- BRONCKART J.-P. (1994). « Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°59, pp. 7-64.
- BRONCKART J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 351 p.
- BROUSSEAU G. (1995). « L'enseignant dans la théorie des situations didactiques », *Actes de la 8e école d'été de didactique des mathématiques*, eds. R. Noirfalise et M.-J. Perrin, IREM de Clermont-Ferrand, pp. 3-46.
- BUBANJ B. (2004). *Voyages, voyages*, Zagreb : Skolska Knjiga, 235 p.
- BURDEA S. (1979). « Utilisation des revues techniques », Paris : *Le Français dans le monde*, août-septembre, n° 147, pp. 38-50.

- CAMBRIA A. (consulté le 15 décembre 2006). Article en ligne « L'interculturel dans le Cadre Européen Commun de Référence ». <http://www.hyperbul.org/numero7/ref/p.2>
- CANALE M. et SWAIN M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, Applied Linguistics 1, Oxford : Oxford University Press, pp. 1-47.
- CAPELLE G. (2003). *Taxi 1*, Paris : Hachette FLE, 125 p.
- CARAVOLAS J.-A. (1995). *L'histoire de l'enseignement des langues (-3000-1950)*. Anjou (Québec, Canada): Centre Educatif et Culturel inc. (coll. "Le point sur..." dirigée par Claude Germain), 180 p.
- CARTON (1981). « Le discours oral en élaboration : directions de recherche », *Mélanges pédagogiques*, Université de Nancy II : CRAPEL, pp. 49-68.
- CHRISTIN R. (1997). « Le projet pédagogique en français », *Le Français dans le monde*, avril, n° 288, pp. 24-28.
- CICOUREL A. (1979). Ethnométhodologie, *La sociologie cognitive*, Paris : PUF, pp.133-191.
- CICUREL F., VERONIQUE D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presse Sorbonne nouvelle, 286 p.
- CIREA, *Glossaire du centre interuniversitaire de recherche en éthique appliquée*. Consultable : <http://www.usherbrooke.ca/cirea/documentation/>, dernière consultation en juin 2008.
- CLANCHÉ P., DEBARBIEUX E., TESTANIÈRE J. (1999). *La pédagogie Freinet, mises à jours et perspectives*, Bordeaux : Presses Universitaires, 447 p.
- CLOT Y., SOUBIRAN M. (1999). « « Prendre » la classe : une question de style ? », *Société Française*, 62/63, pp.78-88.
- CONSFROY L. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen : Presses Universitaires, pp.11-30.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001a) *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, 191p.
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001b). *Portfolio européen des langues*, Paris : Didier.
<http://culture2.coe.int/portfolio>
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2002). *Guide pour les utilisateurs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1^e éd. 1996, 2^e éd. corr. 1998 ; Paris : Didier.
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html
- CONSEIL DE L'EUROPE (2008). 118e Session du Comité des Ministres, *Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe*, « vivre ensemble dans l'égalité et la dignité », téléchargeable :
<http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Livre%20blanc%20final%20FR%20020507.pdf>, dernière consultation juin 2008.
- CONTASSOT Y., GIROD R. (1971). « Pour un enseignement actif de la civilisation française », Paris : *Le Français dans le monde*, Septembre, n° 83, pp. 19-23.
- CORMANSKI A. (1999), « Action/langue », Paris, *Le Français dans le monde*, n° spécial, *Recherches et applications*, janvier, pp.167-171.
- COSTE D. (1976). *Un niveau- Seuil : Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de L'Europe, 663 p.
- COSTE D. (coord.). (1984). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, matériaux pour une histoire*, Paris : Hatier, 225 p.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1998). « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Apprentissage et usages des langues dans le cadre européen, juillet, 256 p.
- COURTILLON J. (2002). *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette, 170 p.
- CROS F. (1987). *Le projet d'établissement scolaire : histoire, méthodologie et mise en œuvre*, Education Permanente, pp. 37- 48.
- CROZIER M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris : Le Seuil, 500 p.

CUQ J.-P. (Ed.). (2004). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : ASDIFLE/CLE International, 303 p.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 452 p.

CYR P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international, 181 p.

D

DAVIDSON D. (1980). *Essays on Actions and Events*, Oxford : Oxford University Press, 400 p.

DAVIDSON D. (Trad. Pascal ENGEL) (1993). *Actions et événements*, Paris : PUF, 402 p.

DE NUCHEZE V. ,COLLETTA J.-M. (coord.). (1995). *L'interaction en questions*, Grenoble, PUG, LIDIL n°12, septembre, 166 p.

DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANCAISE. (2006). *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Acte du colloque des 2 et 3 juin 2006, 79 p.

DEWEY J. (1895). « Plan of organization of the university primary school ». In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 224-243.

DEWEY J. (1896a). « A pedagogical experiment ». In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 244-246.

DEWEY J. (1896b). « Pedagogy as a university discipline », In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 281-289.

DEWEY J. (1896c). « The need for a laboratory school ». In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 433-435.

DEWEY J. (1899). « The school and society ». In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1976. Vol. 1, p. 1-109.

DEWEY J. (1938). *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin : « collection U2 », édition de 1968, 147 p.

- DEWEY J.(1897a). « Ethical principles underlying education ». In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 54-83.
- DEWEY J.(1897b). « My pedagogic creed », In : *Early works of John Dewey*, Carbondale : Southern Illinois University Press, 1972. Vol. 5, p. 84-95.
- Didactique des langues et méthodologie structuro-globale audio-visuelle.* (1974). Colloque SGAV, mais 1974, Paris : voix et image du CREDIF, 59 p.
- DIRECTION DES BIBLIOTHEQUES DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL (2004). « Apprivoiser l'information pour réussir », téléchargeable : http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf, dernière consultation janvier 2008.
- DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 278 p.
- DURKHEIM E. (1893). *De la division du travail social*, téléchargeable : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_1.pdf
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail_2.pdf
- DURKHEIM E. (1904-1905). *L'évolution pédagogique en France*, téléchargeable : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_France_1.pdf
http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_France_2.pdf
- DURKHEIM E. (1922). *Education et sociologie*, téléchargeable http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio.pdf
- DURKHEIM E. (1970). *La science sociale et l'action*, Paris : PUF, 332 p.

E

- ELLIS R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 387 p.

EURIN-BALMET S., HÉNAO DE LEGGE M. (1992). *Pratiques du français scientifique*, Paris : AUPELF-UREF, 255 p.

F

FEREY J.-M. (2008). *Pratique du coaching d'équipe*, Lyon : Chroniques Sociales, 170 p.

FERRY L., RENAUT, A. (1985, 1992). *Philosophie politique des droits de l'homme à l'idée républicaine*, Paris : PUF, pp. 124-129.

FERRY G. (1970). *La pratique du travail en groupe*, Paris : Dunod, 226 p.

FEVRE J.-M. (1979). « Expérience d'enseignement de français économique et commercial », Paris, *Le Français dans le monde*, août-septembre, n° 147, pp. 51-56.

FILLIETTAZ L. (1999). La structure actionnelle et la structure textuelle des interactions verbales, *Cahiers de linguistique française*, 21, pp. 79-100.

FISCHER G.-N. (1997). *La psychologie sociale*, Paris : Editions du Seuil, coll. « Essais », 442 p.

FORESTAL C. (2007). « Pour une compétence éthique et déontologique en didactique des langues-cultures », *APLV-Les Langues Modernes*, article mis en ligne le 29 janvier 2007 sur le site <http://www.aplv-languesmodernes.org/>, 12 p.

FORESTAL C. (2007). « La dynamique conflictuelle de l'éthique en DLC », Paris : *ELA n° 145*, janv-mars 2007, pp. 111-123.

FRANÇAIS DANS LE MONDE. (1990). « Publics spécifiques et communication spécialisée », n° spécial, *Recherches et applications*, septembre, 175 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE (1998) « Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », numéro spécial, *Recherches et applications*, juillet, 256 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE (1999). « Apprendre les langues étrangères autrement », Numéro spécial, *Recherches et applications*, janvier, 191 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE (2004). « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers », *Recherches et applications*, janvier, 192 p.

FRANÇAIS DANS LE MONDE (2007). « Langue et travail », *Recherches et applications*, juillet, 191 p.

- FREINET C. (1925). « Les coopératives scolaires », *Notre arme*, janv. 1925, n° 29.
- FREINET C. (1946, 1971). *Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*, Paris : Maspero, 182 p.
- FREINET C. (1946). *L'éducation au travail*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 230 p.
- FREINET C. (2004). *Correspondance : 21 mars 1940-28 octobre 1941*, Paris : PUF, 798 p.

G

- GADAMER H.-G. (1996). *La philosophie herméneutique*, Paris : PUF, 259 p.
- GALISSON R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris: CLE international (coll. "Didactique des langues étrangères" dirigée par Robert Galisson), 160 p.
- GALISSON R., COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 612 p.
- GEORGE C. (1989). *Apprendre par l'action*, Paris : PUF, 236 p.
- GERMAIN C. (1991-1993). *L'approche communicative en didactique des langues*, Anjou (Québec, Canada): Centre Educatif et Culturel inc. (coll. "Le point sur..."), 129 p.
- GERMAIN C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, 352 p.
- GILLET P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris : PUF, (coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »), 286 p.
- GOANAC'H D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : CREDIF-Hatier, « LAL », pp.110-115.
- GODET M. (1991). *De l'anticipation à l'action. Manuel de prospective et de stratégie*, Paris : Dunod, 390 p.
- GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris : Les Editions de Minuit, 230 p.
- GOMBERT J.-L. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF, 284 p.
- GOODMAN N., ELGIN C.-Z. (1994). *Reconceptions en philosophie*, Paris : PUF, 185 p.

- GOULLIER F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, le cadre européen commun et le portfolio*, Paris : Didier, 127 p.
- GRICE H.-P. (1979). « Logique et conversation », *Communication n°30*, Paris : Seuil, pp. 57-72.
- GUERRERO L. (1989). *L'apprentissage d'une langue étrangère par la vie sociale, l'exemple de l'espagnol*, Toulouse : EUS (Editions universitaires du Sud) « collection recherche et pratiques éducatives », 323 p.
- GUILBERT L., PEYTARD J.(dir.). (1973) ; *Les vocabulaires techniques et scientifiques*, Paris : Larousse, *Langue française n°17*, Février, 127 p.
- GUMPERZ J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Université de la Réunion, l'Harmattan, 243 p.

H

- HABERMAS J. (1981, 87). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1, Paris : Fayard « L'espace politique », 448 p.
- HABERMAS J. (1981, 87). *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 2, Paris : Fayard « L'espace politique », 480 p.
- HAMELINE D., JORNOD A., BELKAÏD M. (1995). *L'école active : textes fondateurs*, Paris : PUF, 128 p.
- HARAMBOURE F. (consulté le 1^{er} mars 2007). « Le cadre européen : enjeux théoriques et implications pratiques. » <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/presentgenerale/pdf/haramboure.pdf>
- HENRI F., LUNDGREN K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Montréal : PUQ, 184 p.
- HOLTZER G., WENDT M. (Éds) (2000). *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Franckfort : Peter Lang, 200 p.
- HOUSSAYE J. (2000, 3^e éd.). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (1), Le triangle pédagogique*, Paris : Editions Peter Lang, 299 p.
- HOUSSAYE J. (dir.) (2002). *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Paris : Bordas, 279 p.

HISCHHORN M., COENEN-HUTHER J. (1994). *Durkheim, Weber, vers la fin des malentendus*, Paris : l'Harmattan, 239 p.

HYMES D. (1991). *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier/ Didier, 219 p.

I/J

IMBERT F. (1985) *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux : Matrice Editions, pp. 410.

JACQUES F. (1979). *Les Dialogiques (Recherches logiques sur le dialogue)*, Paris : PUF, 422 p.

JAKOBSON R. (1970). *Essais de linguistique générale*, Paris : Édition de minuit, 255 p.

JANET P. (1935). « Réalisation et interprétation », Édition de 1994, *Bulletin de psychologie*, n° 414, p. 122-142.

JULIA D. (1991). *Dictionnaire de la philosophie*, Paris : Larousse, 301 p.

K

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1998). *Les interactions verbales*, tome 1, Paris, Armand Colin : « collection linguistique », 318 p.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2, Paris, Armand Colin : « collection linguistique », 368 p.

KERVAN M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*, Paris : Armand Colin « formation des enseignants », ESF éditeur, 163 p.

KRAMSCH C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris : Hatier/Didier (coll. LAL, « langues et apprentissage des langues »), 191 p.

L

L'acteur et ses logiques (1995). Sciences Humaines, hors série n°9, mai-juin 1995, 49 p. http://www.scienceshumaines.com/l-acteur-et-ses-logiques_fr_224.htm.

Laboratoire de recherche opératoire en psychologie et sciences sociales. (1992). *Le projet, un défi nécessaire face à une société sans projet.*, Paris : l'Harmattan, « Logiques sociales », 425 p.

- LAFFAY A., KERST H. (1950). *Collection England pour la classe de troisième*, Paris : Masson et Cie éditeurs 280 p.
- LAFON-BOTTARO D. « Une pédagogie nouvelle et révolutionnaire », article en ligne : <http://delphine.lafon.free.fr/spip.php?article13>
- LALLEMENT M. (1993). *Histoire des idées sociologiques, des origines à WEBER*, Paris : Nathan, 238 p.
- LEAVITT H.-J. (1965). « Quelques effets de divers réseaux de communications sur la performance d'un groupe », in : A. Levy (ed.). (1965). *Psychologie sociale : Textes fondamentaux*, Paris : Dunod, 565 p.
- LE BOTERF G. (1998). *L'ingénierie des compétences*, Paris : Editions d'Organisation, 445 p.
- LE BOTERF G. (2000, 2006, 4^e édition). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation, 271 p.
- LEHMANN D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en questions*, Paris : Hachette : « Références », 223 p.
- LE MOIGNE J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF, « Que sais-je », 127 p.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF, 263 p.
- LERCHER A. (1985). *Les mots de la philosophie*, Paris : Belin, 350 p.
- LEROUX R. (1998). *Histoire et sociologie en France : de l'histoire-science à la sociologie durkheimienne*, Paris : PUF, 269 p.
- Les théories de l'action aujourd'hui*. (1993), Paris : PUF, 223 p.
- Les TPE ne sont pas une île...*, site de l'éducation nationale, date de consultation décembre 2003.
- LESNE M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris : PUF, 185 p.
- LEVY A. (1970). *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, T. 1, Paris : Dunod, 315 p.

- LEWIN K. (1947, 1975). *Psychologie dynamique*, Paris : PUF, 296 p.
- LINTON R. (1977, 1984). *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris : DUNOD, 138 p.
- LIVET P. (2000). *De la perception à l'action*, Paris : Vrin, 240 p.
- LIVET P. (2005). *Qu'est-ce qu'une action ?* Paris : Vrin, coll. « chemins philosophiques », 128 p.
- LUGAN J.-C. (1993). *La systémique sociale*, Paris : PUF, (coll. « Que sais-je ? »), 128 p.

M/N

- MAINGUENEAU D. (1991). *L'analyse du discours*, Paris : Hachette, 268 p.
- MAINGAIN A., DUFOUR B., FOUREZ G. (2002), *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles : De Boeck, 283 p.
- MALANDAIN J.-L. (1971). « La conjugaison en français fondamental », Paris : *Le Français dans le monde*, Septembre, n° 83, pp. 6-12.
- MARC E ; PICARD D. (1989). *L'interaction sociale*, Paris : PUF, 239 p.
- MARTINET A. (1960). *Éléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin, 221 p.
- MARTINS-BALTAR M. (1994). *Analyse motivationnelle du discours*, Paris : Didier/Hatier, « LAL », 287 p.
- MASSELIN J. (1971). « Un manuel pour l'enseignement du français scientifique et technique », Paris : *Le Français dans le monde*, Septembre, n° 83, pp. 13-18.
- MEAD G.-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*, Paris : PUF, 332 p.
- MEIRIEU P. (1992). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF éditeur « collection pédagogies », 187 p.
- MEIRIEU Ph. (1993, 3^e édition). *Outils pour apprendre en groupe*, Lyon : Chroniques Sociales, 201 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2001a). *Le diplôme de compétence en langues pour l'enseignement supérieur (DLC)*.
<http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2001b). *Le certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur (CLES)*.
<http://www.education.gouv.fr/sup/formation/cles.htm>
- MONDE DE L'EDUCATION, n° 242, nov. 1996, Dossier Célestin Freinet.
- MOIRAND, S. (1988). *Une histoire de discours*, Paris : Hachette, 802 p.
- MORIN E. (1991). *La méthode*, Paris : Le Seuil, 262 p.
- MOURLHON-DALLIES F. (2006). *Apprentissage du français en contexte professionnel : état de la recherche*, DGLFLF, pp. 28-33.
- MUCCHIELLI R. (1975). *Le travail en équipe*, Paris : ESF, 207 p.
- MUCCHIELI R. (1988, 8^{ème} ed. 1998). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris : ESF « collection formation permanente » 214 p.
- MURY G., ORIOL T. (1964). *L'action*, Paris : Didier, 710 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.
- NUNAN D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 224 p.
- NUNAN D. (2004). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 238 p.

O/P

- OLLIVIER C. (dernière consultation : le 1^{er} mars 2007). Article en ligne « Perspective actionnelle et intégration Internet, développer des compétences grâce à l'intégration d'Internet dans une perspective actionnelle dans l'apprentissage des langues », <http://eurofle.wordpress.com/2006/11/13/integrer-internet-dans-une-perspective-actionnelle/>
- OLSON M. (1978). *Logique de l'action collective*, Paris : PUF, 199 p.
- PADIOLEAU J.-C. (1986) *L'ordre social*, Paris : L'Harmattan, 222 p.
- PATENAUDE J. (1996). *Le dialogue comme compétence éthique*. Thèse de philosophie soutenue à l'Université Laval- Québec, 247 p. Téléchargeable : <http://www.usherbrooke.ca/cirea/documentation/>, dernière consultation en juin 2008.

- PEETERS L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles : De Boeck, 172 p.
- PELPEL P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : L'Harmattan, 256 p.
- PENDANX M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette, Autoformation, 192 p.
- PERENOUD P. (1998). *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?* in *Résonances*, mensuel de l'école de Valaisanne, n°3, dossier « savoirs et compétences », novembre, pp. 3-7.
- PERRICHON E. (2008). « Un exemple de projet dans une perspective actionnelle », *APLV, Les Langues Modernes*, avril-mai-juin 2008, publié sur le site www.APLV-LanguesModernes.org.
- PETIT J.-L. (1991). *L'action dans la philosophie analytique*, Paris : PUF, 359 p.
- PIETTE A. (1996). *Ethnographie de l'action*, Paris : Métailié, 201 p.
- PLATON (éd. 1996). *Le Ménon*, Paris : Flammarion, coll. « GF Flammarion », 128 p.
- PLETY R. (1996). *L'apprentissage coopérant*, Lyon : PU, 217 p.
- POINTU J., TRONCHERE J. (1961). *Précis de pédagogie*, Paris : Editions Bourrellier, 264 p.
- POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF, 336 p.
- PUREN C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, « coll. Didactique des langues étrangères », CLE international, collection dirigée par R. GALISSON, 447 p.
- PUREN C. (1994a). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : CRÉDIF-Didier, (coll. « Essais »), 206 p.
- PUREN C. (1994b). « Éthique et didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes*, n° 3, 1994, pp. 55-62.
- PUREN C. (1995). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ELA*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.
- PUREN C. (1997a). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? ». *Les Langues modernes* n° 2, 1997, pp. 8-14.

- PUREN C. (coord.) (1997b). « Du concept en didactique des langues ». *ELA* n°105, janvier-mars 1997, 125 p.
- PUREN C. (1998a). « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, Janv.-mars 1998, n° 109, pp. 9-37, Paris : Didier-Érudition.
- PUREN C., BERTOCCINI et COSTANZO E. (1998b). *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 206 p.
- PUREN C. (coord.) (2001). « De la méthodologie à la didactique, hommage à R. GALISSON ». *ELA*, n°123-124, 512 p.
- PUREN C. (2002a). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept., pp. 55-71, Paris, APLV.
- PUREN C. (2002b). « Innovation et cohérence en didactique des langues », *New Standpoints* n°12, avril 2002, 3-7.
- PUREN C. (2003). *Lexique de base de la didactique des langues*, version provisoire, Université Jean Monnet de Saint Etienne, 19 p.
- PUREN C. (2004). « 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, pp. 10-26.
- PUREN C. (2005a). « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres ». *Les Cahiers pédagogiques*, n°437, novembre 2005, pp.41-44.
- PUREN C. (2005b). « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? », *Le français dans le monde*, mars-avril 2005, n°338, pp.23-27.
- PUREN C. (2006a). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». <http://www.aplv-languesmodernes.org/>, site de l'APLV (Association française des Professeurs Français de Langues Vivantes), mis en ligne le 8 octobre 2006.
- PUREN C. (2006b). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le Français dans le monde* n° 347, septembre 2006, pp. 37-40.

- PUREN C. (2006c). « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le Français dans le monde* n° 348, novembre 2006, pp. 42-44.
- PUREN C. (2007a). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », Cuadernos de filología francesa.
- PUREN C. (2007b). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel », à paraître en traduction espagnole dans l'ouvrage collectif *Interculturas, transliteraturas*, Amelia SANZ (coord., Madrid : Arcos Libros.
- PUREN C. (2007c). « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », disponible sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org>, 13 p.
- PUREN C. (à paraître 2008). « Pour une perspective de l'agir social sur et par les contenus langagiers en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », document remis personnellement par l'auteur lui-même.

R

- RAASH A. (2001). « Didactique « langues-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? », *Etudes de linguistique appliquée*, Paris : Didier Erudition, n° 123/124, pp. 349-356.
- REVAZ F. (1997). *Les textes d'action*, Paris : Klincksieck, pp. 230-240.
- REVAZ F. (2001a). « Les théories de l'action : que retenir pour une approche du fonctionnement des textes ? », *Actes du colloque international sur la formation des maîtres*, CRDP, Toulouse : Delagrave, pp. 225-234.
- REVAZ F. (2001b). *Les faits divers : une réflexion sur l'agir humain*, Université de Lausanne, Etudes de lettres, pp. 131-152.
- RICŒUR P. (1986). *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique*, Paris : Le Seuil, 409 p.

- RICŒUR P. (1^{ère} éd.1986, 3^{ème} éd. 1993). *À l'école de la phénoménologie*, Paris : Vrin, 383 p.
- RICŒUR P. (éd.) (1977). *La sémantique de l'action*, Paris : CNRS, 292 p.
- RIVENC P. (1974). « Méthodologie SGAV et auto-apprentissage ». *Voix et images du CREDIF* n° 23, juill.-sept. 1974, pp. 21-30.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2008). *Les neurones miroirs*, Paris : Odile Jacob, 236 p.
- ROCHEBLAVE-SPENLE A.-M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*, Paris : PUF, 534 p.
- ROEGIERS X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles : De Boeck, 367 p.
- ROSEN E. (2007). *Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues*, Paris, CLE International, 144 p.
- ROSEN E. Dernière consultation le 25 novembre 2006. Article en ligne « La notion de compétence dans le cadre européen pour les langues ». <http://www.fle.fr/pro/archives/besancon/documents/Notion.doc>
- ROUSSEAU J.-J. (édition de 1996). *Du contrat social*, Paris : Livre de poche, 221 p.

S

- SCALLON G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, 342 p.
- SHELLING T.-C. (1978). *Micromotives and macrobehavior*, New-York : Norton, 252 p. Traduction française (1980), *La tyrannie des petites décisions*, Paris : PUF, 252 p.
- SCHÖN D.-A (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Editions Logiques, « Formation des maîtres », 418 p.
- SCHÖN D.-A. (1996). *Le tournant réflexif*, Montréal : Les Editions Logiques, 532 p.
- SCHÜTZ A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck, traduit par Anne Nosehis-Gillieron, 286 p.
- SCHÜTZ A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris : L'Harmattan (coll. "Logiques sociales"), 156 p.

SMITH A. (1776). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, livre 1 et 2, traduction de G. Garnier, Garnier-Flammarion, 389 p.

STAQUET Ch. (2007). *Une classe qui coopère*, Lyon : Chroniques Sociales, 203 p.

STOURDZE C. (1967) « Méthode structurale et pédagogie active », Paris : *Le Français dans le monde*, Décembre, n° 53, pp. 37-46.

T

TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*. Montréal (Québec) : Les Editions Logiques, 474 p.

TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal : Les Editions Logiques, 222 p.

TEIGER C. (1993). *Représentation du travail et travail de la représentation*. In A. Weill-Fassina & al. (Eds), *Représentation pour l'action*, Toulouse : Octarès, pp. 187-200.

THEUREAU J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*, Berne : Peter Lang, 339 p.

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

TOURAINÉ A. (1965). *Sociologie de l'action*, Paris : Editions du Seuil, 506 p.

TOURAINÉ A. (1984). *Le retour de l'acteur*, Paris : Fayard, 349 p.

U/V

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (Direction des bibliothèques). (2004). « Apprivoiser l'information pour réussir », 16 p. Document téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.bib.umontreal.ca/db/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf

VASSEUR M.-T. (2005). *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. LAL, Paris : Didier, CREDIF, 303 p.

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

VERNANT D. (1997). *Du discours à l'action*, Paris : PUF, 197 p.

- VERONIQUE D. (2000). « Recherches sur l'apprentissage et acquisition des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », *ELA*, n°120, p.408.
- VERREMAN A. (Consulté le 1^{er} juin 2005) Article en ligne « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. PUREN, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*", Les Langues Modernes 3/2002, pp. 55-71. <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm>
- VIAL M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck, 279 p.
- VIGNIER G. (1984). *L'exercice en classe de français*, Paris : Hachette, pp. 13-15.
- VION R. (1992), *La communication verbale*, Paris : Hachette, 302 p.

W/Y

- WASHINGTON LIBRARY MEDIA ASSOCIATION. (1996). Principales compétences pour une culture de l'information, Traduit de l'anglais par Isabelle Esteve et Carole Tilbian, 8 p. Téléchargeable : <http://savoircsdi.cndp.fr/pedago/reflexion/wlmatrad/wlmatrad.PDF>, dernière consultation avril 2008.
- WEBER M. (1904-1917). *Essais sur la théorie de la science*, téléchargeable http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_1.doc
http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_2.doc
http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_1.doc
- WEBER M. (1995), *Économie et société*, tome 1, Paris : Presses Pocket, "Agora", première édition : 1922, 643 p.
- WESTBROOK R.-B. (1993). « John Dewey », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris : UNESCO (Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277–93.
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF>

- WILLIS D., WILLIS J. (2007). *Doing Task Based Teaching*, Oxford : Oxford University Press, 278 p.
- WINKIN Y. (1996, 2001). *Anthropologie de la communication*, Paris : De Boeck Université, 332 p.
- WOLFS J.-L. (1998) *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, 325 p.
- YAICHE F. (1996). *Simulations globales, mode d'emploi*, Paris : Hachette, 189 p.

Manuels de français langue étrangère¹⁴¹

- ET TOI ? livre de l'élève* (2008). LOPES M.-J, LE BOUGNEC J.-T. Paris : Didier, 128 p.
- ICI 1, livre de l'élève et fichiers « découvertes ».* (2007). ABRY, D., FERT C. PARPETTE C. ; STAUBER J. Paris : CLE International :
- LES EVALUATIONS DE ROND-POINT 2* (2008), F. CAPUCHO, M. DENYER, Ch. OLLIVIER, Barcelone : Difusion, 111 p.
- ROND-POINT 1, 2* (2004), *3* (2007) *livre de l'élève*, LABASCOULE, LAUSE et ROYER, Grenoble : PUG.
- Guide pédagogique de ROND POINT 2* (2005). DENYER M. Barcelone : Difusion, 101 p.
- Cahier d'exercice de ROND-POINT 2* (2004). FLUMIAN C., LABASCOULE J., LIRIA Ph., ROYER C. Barcelone : Difusion/PUG
- TAXI 1, livre de l'élève* (2003). CAPELLE G., MENAND R., Paris : Hachette
« Français langue étrangère », 128 p.
- TOUT VA BIEN 4, livre de l'élève* (2007). AUGÉ H., MARQUET M., PENDANX M., Paris : CLE international, 168 p.

¹⁴¹ Liste non exhaustive. J'ai choisi ici une présentation différente du reste de la bibliographie car j'appelle ces manuels par leur titre et non par leurs auteurs dans le corps de mon texte.

Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle

Résumé :

En didactique des langues-cultures étrangères, une nouvelle approche est en train de voir le jour en Europe : la perspective actionnelle. Aujourd'hui, travailler avec d'autres en langue étrangère devient de plus en plus fréquent, que ce soit dans son pays ou à l'étranger. Face à cette évolution, l'objectif visé est la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue dans un cadre social donné, celui du travail, des études ou du quotidien. On peut considérer que cette approche naît avec la première apparition de cette expression en 2001, dans Cadre européen de référence pour les langues.

Dans le monde actuel, l'acteur social qu'est l'apprenant n'est plus une personne qui cohabite seulement avec des étrangers mais qui agit en société, c'est-à-dire conjointement avec d'autres. C'est alors en agissant et en travaillant ensemble que se construisent des représentations communes. Agir ensemble, en vue d'agir en société implique la création ou la modification de tâches d'apprentissage jusqu'à présent plutôt orientée communication. La perspective actionnelle en tant que nouveau paradigme méthodologique correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social de référence lié au progrès de l'intégration européenne, celui de préparer des apprenants à vivre et à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui, ce qui implique la construction d'une nouvelle perspective actionnelle dont l'objectif et le moyen privilégiés sont la co-action : on se forme à devenir un acteur social en agissant socialement en cours d'apprentissage.

Mots clés : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, acteur social, théorie de l'action, perspective actionnelle, agir d'usage, agir d'apprentissage, pédagogie du projet, compétence actionnelle.

Action-oriented use and action-oriented learning; their conceptual significance in language learning theory, how these have developed and can be integrated into a new action-oriented approach to language learning.

Abstract :

The action-oriented approach has increasingly become the focus for development in language learning theory in Europe. Nowadays, working alongside others using the medium of a foreign language is more and more common both in one's native environment or abroad. This development implies the common aim of social co-action, that is to say, achieving completed and joint targets by means of foreign language learning programmes which have been constructed with direct reference to specific social frameworks be these professional, for study or for everyday survival skills. The origin of this approach lies in the 2001 publication of the Common European Framework for Language Learning which accounts for the learner as social actor who indeed is no longer perceived as merely inhabiting alongside other foreigners but who is expected to interact with them jointly as social agents. It is within the process of acting and working together as social partners that common representations are constructed. By virtue of this emphasis on joint social action we must develop learning tasks which take the learner further than what so far has been seen merely as his need to be able to communicate. The action-oriented approach presents us with a new methodological paradigm which takes into account the social aspects and aims of European citizenship, the ability via foreign language acquisition not only to communicate but to act, live and work with foreigners. The aim then of the action-oriented approach is that the process of learning a foreign language is simultaneously a process of learning to co-act by a series of appropriate tasks which require co-action.

Keywords : *Common European Framework of Reference for Languages*, social actor, action-oriented approach, collaborative learning, éducationnal plan, action theory, action-oriented use, action-oriented learning.