

De l'approche communicative à la perspective actionnelle

CHRISTIAN PUREN (France)

Le CECR ne prétend pas proposer une méthodologie. Pourtant, une lecture attentive du texte révèle une nette orientation vers la perspective actionnelle, sans doute parce qu'elle semble la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens...

À en croire J.L.M. Trim, auteur du *Guide d'utilisation* (1997) du *Cadre européen commun de référence* (désormais « CECR ») et par ailleurs l'un des concepteurs historiques des *Niveaux seuil* qui avaient, au début des années 1970, lancé en Europe l'Approche communicative (désormais « AC »), la nouvelle cohérence didactique ébauchée dans ce Cadre se situerait dans le simple prolongement de la précédente :

« 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. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative. »

Mais le passage suivant du *Cadre* montre aussi clairement que, chez ses auteurs au moins, le CECR prend de la distance d'avec l'AC des *Niveaux seuil* :

« 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 particu-

lier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECR Chap. 2, « Approche retenue », p. 15)

On constate dans ces quelques lignes trois « décrochages » plus ou moins implicites (plus ou moins inconscients ?) par rapport à l'AC :

1) L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société. Or est posée ici une distinction *apprentissage/usage* suffisamment importante pour être reprise deux lignes plus bas sous la forme *apprenant/usager*.

2) L'AC privilégiait les tâches langagières – et parmi celles-ci les seules tâches communicatives, d'où le nom donné à cette approche –. Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.

3) L'agir de référence de l'AC était un *agir sur l'autre par la langue* : dans une situation de prise de contact initiale, il s'agit par exemple

de (se) présenter, demander, informer, etc., c'est-à-dire de réaliser des actes de parole accompagnés, comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle, des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date...). Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire *un agir avec l'autre* (par la langue ou autrement, cf. le point 2 ci-dessus), dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de *se présenter*, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de *faire connaissance*.

La fin de l'idéologie communicativiste

Comme toutes celles qui sont apparues auparavant dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, cette dernière évolution majeure de la didactique des langues-cultures ne peut se comprendre que par rapport à l'évolution générale des idées ; que comme la conséquence, en l'occurrence, d'une remise en cause de l'idéologie communicativiste qui avait en son temps permis l'avènement de l'AC (on parlait à l'époque de la « révolution de l'information et de la communication ») au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. Cette nouvelle idéologie impulse depuis maintenant une vingtaine d'années – dans de nombreux domaines d'activités sociales telles que le management d'entreprise ou l'administration publique – ce que l'on appelle une « orientation projet ».



Je me contenterai ici de pointer trois idées émergentes, mais très convergentes, en les illustrant d'exemples empruntés volontairement à des domaines d'action sociale différents de celui de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. « Action sociale » sera définie ici comme « action collective à finalité collective » : celle que réalise une équipe dans une entreprise, mais aussi des parents élevant leurs enfants, des joueurs de football sur le terrain, une ONG lors d'une mission humanitaire, un parti politique préparant une élection. Ou encore un groupe d'élèves travaillant un exposé à présenter devant leurs camarades, et plus généralement tout enseignant avec ses apprenants tout au long d'un cours de langue collectif : la perspective actionnelle ainsi conçue redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies.

1) La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner

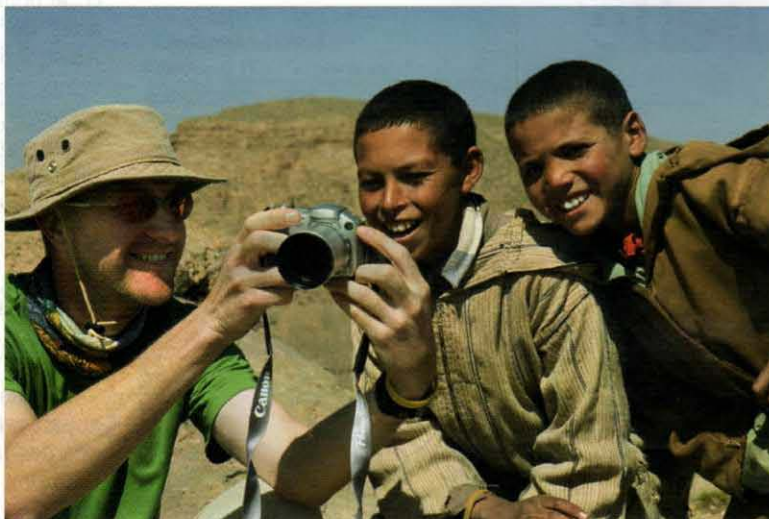
Présentant ce qu'ils appellent « la révolution du travail collaboratif », les responsables d'une entreprise proposant un « collecticiel » (plate-forme informatique spécialement conçue pour cette forme de travail) écrivent :

« La messagerie électronique est devenue dans la très grande majorité des entreprises le seul outil de collaboration utilisé par les employés. Mais la messagerie n'est pas un outil de collaboration, c'est un outil de communication, [d'où] le degré de saturation extrême auquel est arrivée la plupart des boîtes aux lettres. » (Mayeticvillage, *Livre Blanc*, janvier 2004)

Dans la vie privée comme dans la vie professionnelle, l'enjeu en effet n'est plus de communiquer - les moyens techniques permettant actuellement à chacun de transmettre à n'importe qui n'importe quoi... et parfois « du n'importe quoi » (cf. les blogs qui se multiplient sur Internet, les « répondre à tous » intempêtifs en courrier électronique, ou encore les *spams* qui envahissent les boîtes aux lettres électroniques). L'enjeu est désormais de maîtriser l'information de manière à la rendre la plus efficace possible pour l'action commune, ce qui sup-

pose 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.

On disait auparavant que « trop d'info tue l'info ». Il faut désormais dire que « trop d'information tue l'action ». Si auparavant certains parlaient beaucoup



Dans l'approche communicative, la situation de référence d'usage social de la langue est le voyage touristique : modèle typique de la rencontre à la fois ponctuelle et initiale. © David Samuel Robbins/Corbis

pour ne rien dire, de nos jours certains instrumentalisent les nouvelles technologies de la communication de manière à dire beaucoup pour ne rien faire...

2) C'est l'action sociale qui détermine la communication

Un chercheur dans le domaine de la communication en entreprise, Amos David, présente ainsi en 2005 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. » (p. 35, je souligne)

Ce type d'analyse est de plus en plus partagé. Dans la synthèse d'un colloque publiée en 2004, Jean-Paul Metzger écrit ainsi :

« Dans les discours et pratiques managériales, le partage des savoirs tend à être trop souvent pensé en termes des seuls

dispositifs techniques facilitant la transmission et l'échange. Les analyses produites par les sciences économiques et les sciences de gestion permettent une compréhension de la dimension humaine et sociale du savoir.

Les chercheurs en sciences de l'information et de la communication ont tenté pendant deux jours de réintégrer la réflexion sur ce partage dans des contextes situationnels,

que ce soit en termes de contraintes structurelles (logiques économiques et sociales) ou d'adaptations conjoncturelles (crises). Dans ces différents types de situations, ils ont en particulier insisté sur la prise en compte nécessaire des différentes logiques d'action à l'œuvre et de leur dialectique. » (je souligne)

3) C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre

Jacques Demorgon a travaillé pendant des années comme animateur des réunions

de l'OFAJ (l'Office franco-allemand pour la jeunesse), sur un terrain où les représentations de l'Autre, comme on peut l'imaginer, ont une prégnance toute particulière étant donné le passé historique entre les deux pays. Il tire les conclusions suivantes de cette longue expérience :

« La culture est un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles. » (2005, p. 398, je souligne)

Une nouvelle configuration didactique

Les auteurs du *CECR* (cf. le passage cité plus haut) posent fortement d'une part l'idée de l'*agir*, d'autre part la distinction entre *usage* et *apprentissage*. Mais ils ne proposent pas, comme il aurait été de ce fait nécessaire, un concept pour l'*agir d'usage* et un autre pour l'*agir d'apprentissage*. Contrairement à leur utilisation indistincte de

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

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 commun d'humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e 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 langue-culture, comme dans l'« explication de textes » 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</i> <i>agir sur</i>	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	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 (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

« tâche » et « action », je propose – même si cette distinction n'est pas courante – de réserver « action » pour l'agir d'usage (ou social), et « tâche » pour l'agir d'apprentissage (ou scolaire) ; et de définir de manière abstraite « action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence ».

Il se trouve en effet que, dans l'histoire de la didactique des langues/cultures, 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. Dans l'AC par exemple, pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe comme s'ils étaient en société. De la même manière, dans la méthodologie active scolaire des années 1920-1960, on leur fai-

sait faire du commentaire de documents authentiques pour leur donner la capacité de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue/culture étrangère : l'« explication de textes » apparaît maintenant comme une activité artificielle, mais c'est seulement parce que l'objectif social

de référence a évolué.

Si cette loi d'homologie continue à fonctionner pour l'approche actionnelle du CECR (et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement), on va donc devoir désormais, pour préparer les élèves à l'action sociale, privilégier en classe... des actions sociales. Le modèle d'enseignement/apprentissage correspondant est connu et disponible depuis déjà longtemps, et c'est ladite « pédagogie du projet », à laquelle on peut donc prédire un bel avenir dans l'enseignement des langues en Europe au cours des décennies à venir (sur cette pédagogie, voir par exemple l'excellent ouvrage d'I. Bordallo et J.-P. Ginestet, 1993).

Le tableau ci-dessus situe la perspective actionnelle du CECR (désormais « PA ») par rapport à l'évolution historique de ces différentes perspectives actionnelles au sein des « configurations didactiques », c'est-à-dire des ensembles cohérents reliant entre eux les compétences langagière et culturelle visées, les actions et tâches de référence ainsi que les constructions méthodologiques correspondantes.

Nous ne nous intéresserons ici qu'aux configurations didactiques n° 3 et 5 (en





Avec la perspective actionnelle, il ne s'agit plus seulement de communiquer ponctuellement avec des étrangers, mais de travailler en continu avec eux, comme dans une entreprise. © Coll. FDLM

couleur) qui correspondent respectivement à l'AC et à la PA, mais il faut cependant garder à l'esprit la longue durée historique dans laquelle elles se situent. Non par plaisir d'érudition, mais parce qu'actuellement, en FLE et en didactique scolaire des langues étrangères – du moins en France –, ce sont les quatre dernières configurations qui coexistent plus ou moins harmonieusement dans les propositions didactiques, les manuels et les pratiques d'enseignement. C'est ainsi que les épreuves actuelles de langue au baccalauréat français relèvent encore de la configuration n° 2, alors même que les toutes dernières instructions officielles y préconisent la mise en œuvre de la configuration n° 5... (Pour un commentaire plus détaillé d'une première version de ce modèle d'évolution historique, je renvoie les lecteurs à Puren Christian, 2002.)

Dans l'AC (configuration n° 3), la situation de référence d'usage social de la langue (cf. les *Niveaux seuil* des années 1970) 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 : d'où parallèlement la nature initiatique, de « découverte », de l'approche culturelle correspondante). On remarquera ainsi que, dans les dialogues des manuels communicativistes, les interlocuteurs commencent toujours un nouveau dialogue et font très rarement allusion à des échanges antérieurs ; ou encore que les personnages y louent bien plus souvent des chambres d'hôtel que des appartements...

Avec la PA (configuration n° 5) 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 dif-

férentes 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 (objectif

social langagier de l'AC), mais de *travailler en continu* avec d'autres (de même langue maternelle ou d'autres langues maternelles) en langue étrangère.

Ce nouvel enjeu implique non plus seulement d'avoir une bonne image des autres (des *représentations* positives, comme dans l'approche interculturelle), ni même d'avoir des comportements collectivement acceptables (cf. configuration n° 4), mais de partager avec lui les mêmes *conceptions* de l'action commune, c'est-à-dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, modes de réalisation et critères d'évaluation de l'action : c'est là tout ce que l'on met intuitivement dans « conception », me semble-

t-il, lorsque l'on parle de « la conception de l'action éducative, humanitaire, associative, syndicale, politique... ». Ce n'est pas forcément une bonne idée que de décider de faire un long voyage avec un bon ami, même si on le fréquente ou que l'on partage depuis des années le même appartement avec lui...

Dans l'AC, la communication – principalement interindividuelle – était à la fois le moyen et l'objectif (le dispositif didactique de référence est celui qui couple le *pair work* et l'*information gap*), alors que dans la PA la communication

langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective. Un exercice communicatif s'achève naturellement lorsque les informations ont été échangées entre les participants : on ne se préoccupe pas de ce que chacun pourra faire de l'information reçue, et moins encore de ce

que les deux interlocuteurs pourraient faire ensemble de l'information ainsi partagée... ●

CHRISTIAN PUREN

La perspective actionnelle redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies.

Voir fiche p. 80

Un second article sur le sujet paraîtra dans le prochain numéro.

BIBLIOGRAPHIE

- BORDALLO ISABELLE, GINESTET JEAN-PAUL. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette-Éducation, 192 p.
- CONSEIL DE L'EUROPE. CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES DE STRASBOURG. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p.
- DAVID AMOS (dir.). 2005. *Organisation des connaissances dans les systèmes d'informations orientés utilisation. Contexte de veille et d'intelligence économique*. Nantes : Presses Universitaires de Nantes. [Présentation dans *Sciences Humaines* n° 162, juillet 2005, p. 35]
- DEMORGON JACQUES. 2005. « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser ». Conférence inaugurale du 1^{er} Colloque international de didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 140 oct.-déc., pp. 395-407.
- METZGER JEAN-PAUL (dir.). 2004. *Le partage des savoirs. Logiques, contraintes et crises. Recherches en sciences de l'information et de la communication*. Paris : L'Harmattan.
- PUREN CHRISTIAN. 2002. « 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.
- TRIM J.L.M. 1997. *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41 p., multigr.

LES TÂCHES DANS LA LOGIQUE ACTIONNELLE

MÉTHODOLOGIE

cf. Formation

pages 27 à 36

Objectifs

Cerner les implications pratiques de la perspective actionnelle.

Public

Les enseignants à l'heure du Cadre européen de Référence (CECR)

CHRISTIAN PÜREN
(UNIVERSITÉ JEAN MONNET, SAINT-ÉTIENNE/FRANCE)

La perspective actionnelle privilégiée par le CECR suppose une nouvelle orientation de l'enseignant dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il propose à ses élèves. Voici le versant pratique de cette méthode, qui s'ajoute aux antérieures sans les remplacer.

Intégrer la perspective actionnelle de manière à l'ajouter aux précédentes présente trois implications pratiques majeures :

• Mettre les documents d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse)

Oser une « révolution culturelle » : l'enseignant part, pour construire ses unités didactiques, des activités qu'il veut mettre en place et non des moyens qu'il va mobiliser. Il considère comme supports à part entière les documents produits par les apprenants eux-mêmes au cours, ou en fin, de leur projet (notes personnelles, rapports intermédiaires, comptes rendus, etc.) : dans certaines classes de Finlande, par exemple, les interventions de l'enseignant sur des points de lexique, de grammaire ou de graphie-phonie ne se font plus qu'à partir des exposés présentés en classe par les apprenants.

• Mettre les compétences d'apprentissage au service de l'action (et non l'inverse)

Les dossiers d'évaluation du « Diplôme de Compétence en langue » (DCL), certification officielle du ministère français de l'Éducation (voir www.d-c-l.net), s'appuient sur une mini-simulation : le candidat se voit confier une mission (dans laquelle deux examinateurs intervenants jouent un rôle) qui débouche sur la rédaction d'un projet et qui se déroule suivant le scénario translangue suivant :

Phase	Composante	Activité
1	compréhension écrite	collecter des informations à partir de documents écrits
2	compréhension orale	collecter des informations à partir de documents sonores
3	expression-compréhension orales	collecter des informations complémentaires dans un entretien au téléphone avec un examinateur
4	interaction orale	présenter, argumenter et négocier son projet devant un autre examinateur
5	expression écrite	rédigier le projet

Aussi bien dans la méthodologie active (modèle actuel) que dans l'approche communicative, le critère principal d'évaluation est le repérage d'un maximum d'informations possibles dans le/les document(s). Lorsque cette compréhension n'est plus qu'un moyen au service d'un projet, comme dans ce scénario d'évaluation du DCL, les enjeux sont différents, puisqu'il s'agit désormais a) de sélectionner les informations utiles, b) d'éliminer les informations inutiles, et c) de repérer les informations manquantes que l'on va devoir chercher ailleurs. La perspective actionnelle ébauchée par le



CECR aura réellement été intégrée dans les salles de classe lorsque l'on trouvera couramment dans les manuels de langue et les préparations de cours des enseignants le type de consigne suivant : « Repérez dans ce document les informations qui ne s'y trouvent pas. »...

• Mettre la communication au service de l'action (et non l'inverse)

La page 23 du manuel *Tandem* (C. Bergeron, M. Albero et M. Bidault, Didier, 2003) fournit un bon exemple de mini projet instrumentalisé au service de l'approche communicative : « Vous faites visiter votre collège à un nouvel

élève ou à un correspondant »... Les deux cas de figure suggérés par les auteurs sont traités de la même manière au niveau de la communication – visite d'un nouvel élève ou celle d'un correspondant – mais il est évident que la conception de ce projet sera en réalité très différente dans l'un et l'autre cas !

b) La préparation linguistique et culturelle est réduite au strict minimum : on est dans la logique communicativiste habituelle, qui consiste à donner aux élèves les éléments langagiers et culturels strictement nécessaires à leur entrée immédiate en communication en langue étrangère en classe.

DIVERSIFIER LES TYPES DE TÂCHES

Le tableau suivant (doc. 1) présente, telle que nous l'a léguée l'histoire de notre profession, la typologie de toutes les « orientations » possibles de l'agir en didactique des langues-cultures. Je me limiterai aux trois commentaires qui me semblent indispensables quant au rapport entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECR :

1) Les tâches « orientée communication » dans la perspective y sont un moyen, et non une fin.

2) La communication étant à la fois le moyen et l'objectif dans l'approche communicative, on y confond forcément l'orientation-communication et l'orientation-résultat. Mais il faut les distinguer :

- « Vous venez de voir un film. Racontez-le à votre voisin, qui le racontera à son tour » est la consigne d'une tâche orientée « communication ».
- « Vous venez de voir un film, et vous cherchez à persuader votre voisin qu'il doit absolument aller le voir » est la consigne d'une tâche orientée « résultat ».

On peut parfaitement avoir compris et retenu tout le scénario d'un film sans avoir aucunement envie d'aller le voir. L'orientation des deux tâches est différente puisque le critère principal d'évaluation est différent. On demandera au voisin : « Peux-tu maintenant raconter ce film à ton tour ? », ou : « As-tu maintenant envie d'aller voir ce film ? ». On ajoutera très vraisemblablement à cette dernière question : « Pourquoi ? », mais ce sera là un moyen d'exploiter une tâche orientée « résultat » en y greffant une tâche communicative.

3) Parmi les différents types d'agir, l'« action » sera logiquement considérée comme la plus proche de l'agir auquel on veut former les élèves. La « simulation globale », bien connue en français langue étrangère, peut être interprétée historiquement comme une émergence de cette préoccupation pour l'agir social : la priorité y est en effet donnée à l'action, mais à l'action simulée donnant lieu à communication simulée.

DIVERSIFIER LES MODES DE RELATION ENTRE TÂCHES ET ACTIONS

L'intérêt de disposer d'un concept générique (l'« agir ») et de s'en tenir à une définition très abstraite de l'agir d'apprentissage (la « tâche »)

et de l'agir d'usage (l'« action ») est qu'il est ensuite possible de modéliser les rapports entre l'un et l'autre.

Entre la société comme domaine de réalisation des actions et la classe comme domaine de réalisation des tâches, on trouve au moins quatre types de recoupements possibles :

A/ La classe comme lieu de *conception* d'actions

B/ La classe comme lieu d'*action*

C/ La classe comme lieu de *simulation* d'actions

D/ La classe comme lieu de *préparation* aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures.

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 apprises 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 la section **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 ne se coupe pas la parole, on intervient pour faire avancer la réflexion

collective, etc., parce que la classe est un lieu social 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 »,...). Ce qui ne va pas sans poser un sérieux problème en milieu scolaire. Le message subliminal adressé en permanence aux élèves y est en effet à peu près le suivant : « Vous êtes ici pour apprendre une langue étrangère, désolé, ce n'est pas l'endroit idéal pour le faire, mais ne vous inquiétez pas : vous allez faire le plus souvent possible comme si vous n'y étiez pas. » On avouera que ce n'est pas la meilleure manière de motiver à l'apprentissage scolaire des langues !...

Dans ladite « 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,...).

C'est encore à l'enseignant, en définitive, en toute responsabilité professionnelle, de décider avec quels apprenants privilégier à quel moment quels types de recoupements entre tâches et actions, et comment les combiner et les articuler. ●

DOC. 1

Dispositif	Consigne	Orientation de l'agir	Critère de réussite
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2.	Réécrivez cette notice en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction de la forme
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2.	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion par l'apprenant de son propre apprentissage
3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. On fournit aux élèves une notice en L1, ainsi que plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	produit	qualité d'authenticité : adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. On fournit aux élèves la notice ainsi que le matériel correspondant.	La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter : a) Faites une première traduction en L2 à partir de la notice en L1. b) Testez votre notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2. c) Proposez à votre commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.	projet	réussite de l'action
7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre, 2) les consignes correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-jointe.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement à l'objectif visé