

Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne
CELEC-CEDICLEC EA 3069
christian.puren@univ-st-etienne.fr

**IMPLICATIONS PRATIQUES DES ORIENTATIONS DU *CECRL*
SUR LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'ÉVALUATION**

**CDDP Mérignac
5 novembre 2009**

DOSSIER DE PHOTOCOPIES

OUVRAGES, ARTICLES ET CONFÉRENCES EN ACCÈS LIBRE SUR INTERNET

1. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 1988, 448 p. Ouvrage librement téléchargeable en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>.
2. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Ouvrage de Christian PUREN (CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994). Ouvrage librement téléchargeable en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>.
3. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes* n° 2/1997, pp. 8-14. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842>. Avec une préface de 2008.
4. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997. Paris : Didier Érudition-Klincksieck, pp. 111-125. Article en ligne (avec l'aimable autorisation des Éditions Klincksieck) : <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9898110271A.PDF>.
5. « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37. Article en ligne (avec l'aimable autorisation des Éditions Klincksieck) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1169> & <http://www.tlu.ee/files/arts/3896/Purenaa2457c9ba0fc8442f111b2220437c35.pdf>.
6. « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], pp. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne, 2001. Texte en ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>.
7. Livrets de formation et autoformation à l'intervention en pédagogie différenciée en classe de langue. Paris : APLV, 2001. Librement téléchargeables en ligne en anglais, français, italien et portugais : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article763>. DVD de 2h30 avec les supports vidéo correspondants (43 séquences de classes) à commander à l'APLV (aplv.lm@gmail.com).
8. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes* n° 2/2001 (« Évaluation et certification en langues »). Paris : APLV, pp. 12-29. Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>.
9. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique », pp. 3-14 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères »*, UNTELE, Volume II. Article en ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>.
10. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », première publication dans le n° 3/2002 des *Langues modernes*, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71 (Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes). Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.
11. « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures », Université de Strasbourg, 29 novembre 2002. Conférence vidéoscopée en ligne : <http://u2.u-strasbg.fr/iief/fle/puren>.
12. "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de CC. de la Educación Universidad de Granada), n° 1, enero 2004, pp. 31-36. Article en ligne: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/puren.pdf.
13. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques », Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3

novembre 2004. Article en ligne : <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>.

14. « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? ». Conférence à l'Assemblée Générale de l'APLV, Grenoble 22 mars 2006. En ligne sous forme de présentation PowerPoint commentée par écrit : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article30> (septembre 2006).
15. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». Article en ligne (septembre 2006) : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35>.
16. « Quelques conclusions personnelles sur les *Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques* de 2006 ». Article en ligne (2007) : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>.
Republication : *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de CC. de la Educación Universidad de Granada), n° 7, enero 2007 pp. 7-13. http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero7/1Christian%20Puren.pdf.
17. « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » Article en ligne (2006) : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article36>.
18. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389> (octobre 2006).
19. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », Université de Poitiers, 24 novembre 2006. Conférence vidéoscopée en ligne : <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>.
20. « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », Journée des langues de l'IUFM de Lorraine, 9 mai 2007. Conférence en ligne sous forme de présentation sonorisée : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990>.
21. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
22. « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (5 janvier 2007).
23. « Perspective actionnelle et perspective professionnelle : quelques éléments de réponse à quelques questions sur la réforme en cours ». Lettre ouverte aux membres de la liste interlangues@ac-orleans-tours.fr. Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1577> (11 mars 2008).
24. « La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle ». Conférence plénière au Colloque international « Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire », Université de Tallinn (Estonie) 8-10 mai 2008. Conférence en ligne : www.tlu.ee/colloque2008 (version orale); <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1774> (version orale et supports écrits, version écrite).
25. « La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». Rencontre FLE 2008, Barcelone, 14 novembre 2008. Conférence en ligne (version orale) et version pdf du diaporama correspondant : <http://www.rencontre-fle.com/rencontre08/index.html>.
26. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Article en ligne (janvier 2009) sur le site de l'APLV : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> et sur le site de la revue *Le Français dans le monde* : <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>.
27. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence

- informationnelle ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> (février 2009).
28. « La prospettiva "co-culturale" e "co-azionale" nella glottodidattica complessa. A colloquio con Christian Puren », di Manuela DEROSAS. Laboratorio ITALS (Italiano come Lingua Straniera), Bollettine Itals Febbraio 2009, Ann VII, n. 28. En ligne (janvier 2009) : http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=479
29. « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.) *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques – N°18, mise en ligne au format pdf septembre 2009 : « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen ». CRAP, 189 p. Téléchargement payant du dossier complet (4,90 € hors taxes) : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>.
30. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009), à paraître (septembre 2009) en ligne sur le site de Cyber-Langues dans les actes du colloque (<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?rubrique45>) et sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>).
31. « Compétence culturelle en didactique des langues-cultures et nouvelle perspective actionnelle ». [Conférence donnée à l'Université d'Été du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, GFEN Secteur langues) à Vénissieux le 27 août 2009]. À paraître (novembre 2009) sur le site du GFEN secteur langues (<http://gfen.langues.free.fr>) et sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2674>).
32. « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde: l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle », [Conférence plénière au Seminario Nazionale LEND,"". Insegnare e apprendere le lingue in un mondo che cambia", Bologna (Italia), 18-19-20 ottobre 2007]. http://www.ceo-fipf.org/index.php?view=article&id=200%3Achristian-puren-enseigner-et-apprendre-les-langues-sur-un-mode-qui-change-avec-le-monde&option=com_content&Itemid=83 (mise en ligne 8 novembre 2009)

Dernière mise à jour : 9 novembre 2009

LE CYCLE DE MAÎTRISE DE L'INFORMATION

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.

(pp. 65-67)

FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. Introduction à la maîtrise de l'information, Paris : UNESCO, 112 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.

SCHÉMA DU SCÉNARIO D'ÉVALUATION DCL

<http://www.d-c-l.net>

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	-collecter des informations à partir de documents écrits -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	-collecter des informations à partir de documents sonores et visuels -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	présenter, argumenter et négocier son projet en s'appuyant sur ses notes
5	40'	Production écrite	rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

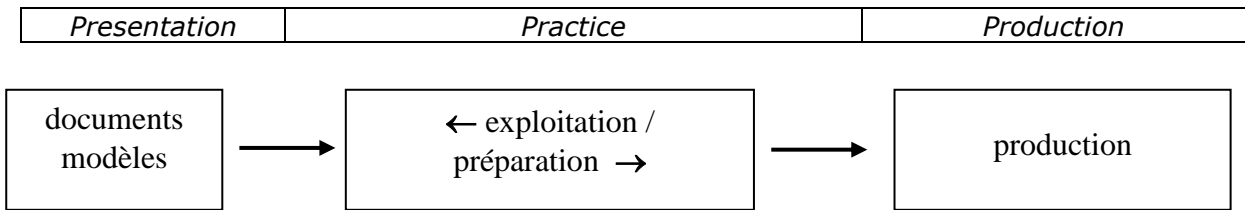
Traitement de l'information :

- éliminer l'information non pertinente
- sélectionner l'information pertinente
- organiser l'information retenue
- repérer l'information manquante

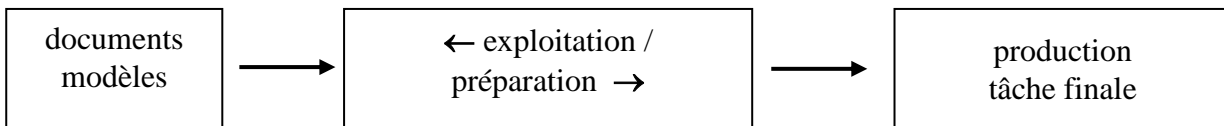
Interaction orale et production écrite à partir des notes personnelles.

MODÈLES D'UNITÉ DIDACTIQUE

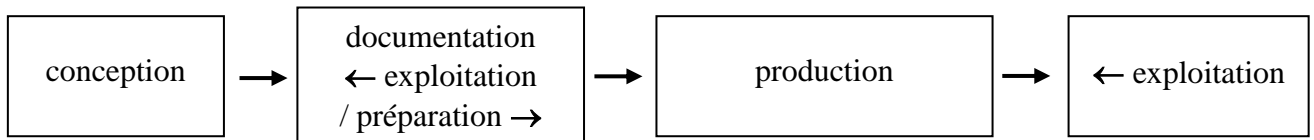
Modèle PPP : *presentation practice production*



Modèle PPP tâche finale



Modèle pédagogie du projet



2.1 Une perspective actionnelle

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'utilisateur 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. 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. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (p. 15)

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues,
Paris : Didier, 2001. Chap. 2, « Perspective retenue »

LE CHAMP SÉMANTIQUE DE L' « AGIR » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Action

Unité de sens au sein de l'agir social (ou « d'usage ») en langue-culture étrangère, contrairement à la *tâche, qui correspond à l'agir scolaire ou « d'apprentissage ». Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social.

Activité

Désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des *opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif (ex. : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir *tâche, *exercice, *projet.

Agir (l'-)

Le fait de réaliser une activité (*tâche ou *action).

Compétence

Capacité d'agir. Contrairement aux connaissances dites « déclaratives », les connaissances dites « procédurales » sont celles qui sont mobilisables pour l'action. Ainsi, la connaissance déclarative d'une règle de grammaire (on sait l'énoncer) n'implique pas qu'on soit capable de l'appliquer pour produire une phrase grammaticalement correcte (agir d'apprentissage). Les compétences sont souvent déclinées en fonction de leur domaine : les quatre « compétences langagières » correspondent ainsi à la capacité à comprendre et s'exprimer à l'oral et à l'écrit.

Configuration didactique

ensemble historique regroupant en cohérence un objectif social de référence langagier et culturel, une action sociale de réfé-

rence, une tâche scolaire de référence et une construction didactique correspondante

Consigne

Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la *tâche à réaliser, en particulier son objectif et le *dispositif.

Dispositif

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs *tâches de manière optimale. Il concerne en particulier :

- *Le *support* : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...

- *Le guidage*, qui indique la *procédure à suivre pour réaliser la tâche.

- *L'aide*, ou apport extérieur à la *tâche destiné à en faciliter la réalisation.

- *Le matériel* : manuels, cahiers d'exercices, *exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

- *L'espace* : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

- *Le temps* : durée fixée en classe pour une *tâche, répartition du travail sur plusieurs *séances, délais impartis pour effectuer un travail, activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

- *Les acteurs* : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

Exercice

Forme de *tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux suc-

cessivement). 2) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession). 3) Elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité.

Opération cognitive

Type d'activité intellectuelle : repérer, identifier, définir, comparer, associer, classer, sélectionner, induire, déduire, appliquer, transposer,... Les mêmes mots apparaissent souvent dans les *consignes mais pour désigner l'objectif de la tâche.

Perspective actionnelle

Type d'agir d'usage de référence, type d'agir d'apprentissage de référence, et relation entre agir d'apprentissage et agir d'usage. Toutes les configurations historiques ont eu leur propre « perspective actionnelle » ainsi définie, celle proposée par le CECR de 2001 n'étant que la dernière en date.

Toutes ont respecté jusqu'à présent le même rapport d'homologie maximale entre l'action de référence et la tâche de référence : on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves. Par exemple pour enseigner aux élèves à communiquer en société, on les fait communiquer en classe. De même que pour les enseigner à maintenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère, on fait faire aux élèves du commentaire de documents authentiques. Si cette constante historique se maintient, la dernière perspective actionnelle du CECR amènera à réactiver en classe de langue la « pédagogie du projet ».

Procédé

Manière dont on réalise une *tâche partielle unique. Pour solliciter l'autocorrection, par exemple, un enseignant peut reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé, etc. Voir *procédure, *processus

Procédure

Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de *tâches partielles réalisées à la suite dans

un temps court et visant à la réalisation d'une *tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Contrairement au *procédé, la procédure est constituée de plusieurs tâches successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

Contrairement au *processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le *processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin une lecture de validation/invalidation de ces hypothèses. Synonyme : démarche.

Processus

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la *procédure.

Projet

Représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc. Contrairement à la *procédure, le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la *résolution du problèmes, et – du moins dans le cadre de la dite « pédagogie du projet » – est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants.

Remédiation

*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

Résolution de problème

Type de *tâche ou d'*action complexe, pour laquelle on doit, en tenant compte de son environnement (social ou scolaire), réfléchir par soi-même aux *dispositifs à mettre en œuvre et au choix des *procédures et des *procédés les plus efficaces.

Scénario

Ensemble prédéfini d'*actions (en société ou en simulation) ou de *tâches (« scénario pédagogique ») articulées dans la même chronologie.

Exemple 1 : Dans l'unité 4 du manuel de française langue étrangère *Grand Large* (Hachette-FLE, 1987), les apprenants prennent connaissance de trois invitations écrites reçues par le personnage (compréhension écrite), puis des réponses téléphoniques qu'il fait à chacune (compréhension orale), enfin, en s'appuyant sur la lettre formelle qu'il rédige en outre pour l'invitation officielle, ils rédigent une réponse écrite d'un niveau de langue moins soutenu (expression écrite).

Exemple 2 : Dans le scénario d'évaluation du DCL (« Diplôme de compétence en langue »), les candidats doivent successivement, pour rédiger un rapport, 1) prendre connaissance d'un dossier comportant des documents écrits (compréhension écrite) et oraux (compréhension orale), 2) appeler un informateur au téléphone pour obtenir des données complémentaires (expression orale/compréhension orale), 3) rencontrer le commanditaire du rapport pour lui présenter leurs premières idées (interaction orale), de manière à pouvoir finalement 4) rédiger le rapport final commandé (expression écrite).

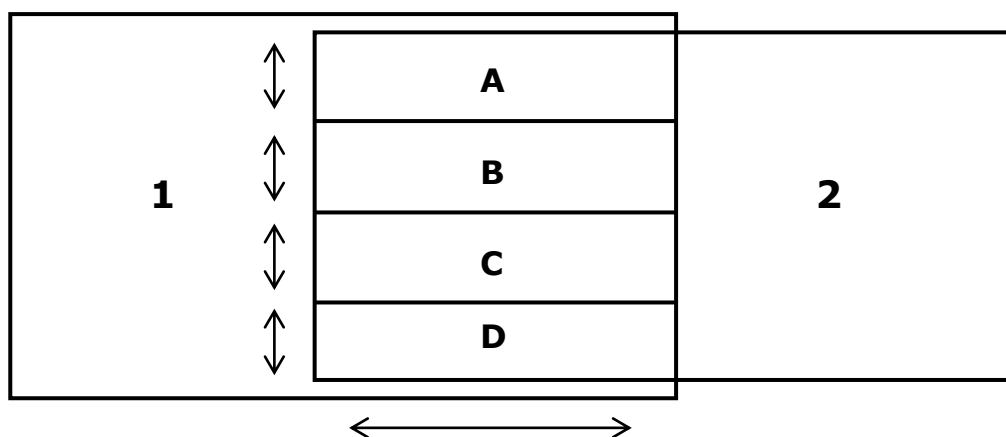
Tâche

Unité de sens au sein de l'*agir d'apprentissage. 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 ou produit. 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.

Types de tâche : voir *exercice, *résolution de problème. Manière de réaliser une tâche : voir procédé. Succession de tâches partielles : voir *procédure.

©hristian Puren

MODÈLE DES RELATIONS TÂCHES-ACTIONS EN CLASSE DE LANGUE



- 1 La société comme lieu de réalisation des actions
- 2 La classe comme lieu de réalisation des tâches
 - A La classe comme lieu de *simulation* d'actions
 - B La classe comme lieu d'*action*
 - C La classe comme lieu de *conception* 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

Commentaire du modèle

Chaque méthodologie constituée (qui correspond par nature à une certaine conception globale de l'enseignement-apprentissage, et donc en particulier de la relation fondamentale tâches-actions) élargit ou au contraire restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble **1** et l'ensemble **2** (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection **A**, **B**, **C** et **D** (cf. les quatre doubles flèches verticales) :

– Dans la dite « pédagogie du projet », les aires privilégiées sont la **C** (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,...). Les actions citées ici en **B** devront être préalablement conçues en classe (aire **C**).

– Dans l'approche communicative, l'aire privilégiée est la **A** (présentation d'un sketch, jeu de rôle,...).

– Dans la « méthodologie traditionnelle », l'aire privilégiée est la **D** : 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.

La distinction entre « conception » et « préparation » n'est pas courante en didactique scolaire des langues (on verra plus avant pourquoi elle ne peut apparaître ni dans la méthodologie active, ni dans l'approche communicative), mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans la pédagogie du projet, qui constitue à mon avis la seule perspective de mise en œuvre, en enseignement scolaire, de la... « perspective actionnelle » :

– Un projet implique toujours un processus de *conception* qui par définition est susceptible de transformer le projet lui-même, c'est-à-dire de modifier les actions dont il se composera finalement et même, récursivement, ses objectifs et même ses finalités. La conception est donc par nature une action portant sur l'action elle-même.

– Le processus de *préparation* ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels prévisibles, c'est-à-dire l'apport des connaissances ainsi que l'entraînement (éventuellement en situation de simulation) aux compétences supposées devoir être mobilisées plus tard, lors de la réalisation du projet ou dans l'agir social en langue.

TYPOLOGIE DES ORIENTATIONS DE L'AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Exemple : consignes possibles sur une ou des notices de montage d'un appareil proposée(s) en L1 et/ou L2.

DISPOSITIF	CONSIGNE	ORIENTATION DE L'AGIR
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2	Réécrivez cette notice en passant de la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement) à la 2 ^e personne du singulier (tutoiement).	
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.	
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.	
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	
5. On fournit aux élèves une notice en L1 et 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.	
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. [Après discussion collective, les élèves décident : a) de faire une première traduction en L2 à partir de la notice en L1 ; b) de tester leur notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2 ; c) de proposer à leur 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.]	
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-dessous.	

ORIENTATION	CRITÈRE D'ÉVALUATION
communication	efficacité dans la transmission de l'information
langue	correction de la forme
procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final
processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
produit	qualité de la réalisation en termes d'adéquation culturelle du rapport forme/sens
projet	aboutissement réussi de l'action
résultat	obtention de l'effet recherché

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE
transculturelle	Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l'« Humanisme classique » mais aussi, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme ».	valeurs universelles	reconnaître
métaculturelle	Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d'une étude de documents authentiques en milieu scolaire	connaissances	parler sur : réagir interpréter, extrapoler, comparer, transposer
interculturelle	Composante qu'on utilise lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques.	représentations	découvrir communiquer
multiculturelle	Composante que l'on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.	comportements	co-habiter
co-culturelle	Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions, valeurs contextuelles	co-agir

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES DIFFÉRENTES « 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 » (É. 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 : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	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>	-simulations et jeux de rôles	approche communicative (1980-1990)
		<i>agir sur</i>	-actes de parole	
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-?)

- Première version présentée dans : PUREN Christian, « 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. Article disponible en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

- Deuxième version présentée dans : PUREN Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Paris : FIPF-Nathan.

**NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE
ET (NOUVELLES) TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES :
QUELLES CONVERGENCES... ET QUELLES DIVERGENCES ?**

Convergence 1

DLC : le passage de l'interaction communicative à la co-action
(N)TE : wikis, plateformes collaboratives

Convergence 2

DLC : les documents mis au service des tâches (comme dans des recherches sur Internet pour élaborer un dossier ou un exposé), et non plus les tâches mises au service des documents (comme dans le commentaire de textes et autres documents « authentiques »).
(N)TE : le Web, qui permet l'accès des apprenants eux-mêmes à une masse de documents authentiques, les moteurs de recherche, les outils de traitement de textes, de sons, de photos et de vidéos.

Convergence 3

DLC : donner aux activités des apprenants une dimension sociale externe
(N)TE : publication sur le Web des productions des apprenants

Convergence 4

DLC : le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle
(N)TE : outils de recherche, de traitement et de stockage numérique de l'information

Convergence 5

DLC : la pédagogie du projet
(N)TE : logiciels de gestion de projet, agendas et documents partagés

Convergence 6

DLC : compléments nécessaires de la pédagogie du projet : la pédagogie du contrat (pour gérer l'autonomie des élèves) et la pédagogie différenciée (pour gérer le travail collectif à partir du moment où les élèves peuvent travailler sur des documents différents et réaliser des productions différentes)
(N)TE : fiches individuelles de suivi de travail, exerciciels

Convergence 7

DLC : les « documents de travail » des apprenants utilisés comme supports de base pour le travail de classe
(N)TE : technologies de reproduction et exploitation collectives en classe : vidéo-projection, tableau numérique interactif

PUREN Christian, « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009], en ligne (septembre 2009) sur le site de Cyber-Langues dans les actes du colloque (<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?rubrique45>) et sur le site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>)