Christian Puren

[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Version du 28 janvier 2018

**DIFFÉRENTS NIVEAUX DE L’ « AGIR » EN CLASSE DE LANGUE-CULTURE :**

**TP SUR LA NOTION DE « COMPÉTENCE »**

Le texte ci-dessous de présentation du tableau des « niveaux de l"’agir" » s’appuie, dans la précédente version remaniée de septembre 2016, sur les deux documents suivants :

– le glossaire [Document 013](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/) intitulé « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/) (nouvelle version de sept. 2016) ;

– l’ouvrage [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/) intitulé *Le travail d’élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L’exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*, 1e éd. numérique, septembre 2016, 81 p., chapitre 2, « L’élaboration du champ sémantique de l’"agir" », pp. 27-37, et chapitre 3, « La notion de "compétence" », pp. 38-72.

Je reprends personnellement, pour définir la notion de « compétence » en didactique des langues-cultures, la définition qu’en donnent actuellement beaucoup de pédagogues, comme Jacques TARDIF 2006[[1]](#footnote-1) : « un savoir-agir complexe prenant appui sur une mobilisation et combinaison efficaces d'une variété de ressources de type externe et interne dans une famille de situations » (p. 16). Voir l’ouvrage [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/) cité ci-dessus, chapitre 2 « L’élaboration du champ sémantique de l’"agir" », pp. 27-37.

Ce « savoir-agir » est complexe parce qu’il mobilise de manière intégrée des savoirs, savoir-faire et « savoir-y-faire »[[2]](#footnote-2) tant pour l’agir d’usage que pour l’agir d’apprentissage, ce dernier mobilisant en outre le savoir-apprendre[[3]](#footnote-3). La relation entre tâches et action est elle-même complexe, comme on le verra dans le tableau ci-après ; cf. aussi [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/), chap. 1.5, entrée « Tâche » et commentaires, pp. 17-20.

La didactique des langues-cultures a hérité d’un certain nombre d’outils conceptuels découpant l’agir en différents niveaux qui sont utiles parce qu’ils produisent ainsi des objectifs et des objets d’enseignement-apprentissage et d’évaluation. Ce TP propose d’analyser une action sociale complexe – organiser une soirée chez soi pour se faire des amis parmi ses nouvelles connaissances – au moyen de ces différents outils, qui sont l’ « opération cognitive, l’ « acte de parole », l’ « activité langagière », la « tâche » et l’ « action ». On peut considérer que ces différents « niveaux d’agir » se situent sur une échelle à la fois de complexité (du plus simple au plus complexe), de durée (de l’agir le plus court à l’agir le plus long dans le temps) et d’enjeu social (du plus individuel au plus collectif), *tels du moins qu’ils sont emboîtés l’un dans l’autre dans cet exemple d’action sociale*.

Je souligne, parce que la précision ci-dessus est importante. :« analyser », « évaluer », peuvent constituer des opérations cognitives ponctuelles, comme dans cet exemple. Mais dans d’autres cas, ils constitueront des tâches (comme lorsqu’il s’agit d’analyser un des documents retenus pour élaborer un rapport) et même des actions sociales (comme lorsqu’un expert international évalue le système éducatif d’un pays). Comme il est expliqué aussi dans le tableau suivant, ce qui constitue une tâche ponctuelle au sein d’une action globale peut, à un autre moment, ou pour des acteurs différents, avoir valeur d’action sociale à part entière. Ces phénomènes d’emboîtement et de variabilité de statut sont quelques-uns des facteurs de complexité touchant les notions du champ sémantique de l' « agir » en didactique des langues (voir la conclusion générale de [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/), pp 73-75, qui propose une synthèse de ces différents facteurs).

L’exemple pris pour le T.P. de la page 4 est un exemple d’usage. Pour l'agir apprentissage, il faut sans doute ajouter un niveau d' « agir » que je propose d'appeler « opération langagière », dans le sens d'une activité consciente portant sur la langue réalisée au cours du processus de production ou de compréhension langagières. Par exemple, pour « raconter une histoire », ce qui est une « activité langagière » en termes d’usage (cf. le point 8 dans le tableau du corrigé), un apprenant va devoir en tant que tel (dans son processus d’apprentissage) , s'il n'a pas encore automatisé les structures correspondantes, passer des verbes de la forme infinitive à la forme du passé composé, ordonner les phrases suivant les différents moments, choisir et placer des connecteurs temporels : autant d’ « opérations langagières ». (Paragraphe ajouté en date du 27 janvier 2018).

|  |  |
| --- | --- |
| **NIVEAU(X) D’AGIR** | **EXEMPLES ET EXPLICATIONS** |
| **(1)** « opéra­tion cognitive » | analyser, synthétiser, comparer, évaluer,...  Ces « opérations cognitives », ou « activités intellectuelles » (ce qui les distingue des « activités langagières », peuvent être de niveaux très différents de complexité. On se reportera sur ce point en Bibliothèque de travail au [Document 027](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/027/) « Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC) ». |
| **(2)** « acte de parole »  (+ « notion ») | saluer, s’excuser, se justifier (actes de parole) ; demander (acte de parole) à quelqu'un comment il s'appelle (notion : identité), quel est son pays (notion : nationalité), s'il est marié et s’il a des enfants (notion : situation familiale) |
| **(3)** « activité langagière » | compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite, interaction, médiation |
| **(4)** « tâche » (langagière ou non langagière) | Je reprends ici la notion de « tâche » telle que la définissent les auteurs du *CECRL*: « 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 (édition Didier 2001, p. 16), tâche qui « passera ou non par une activité langagière » (*id.* p. 19). Mais en en précisant le sens, celui d’une activité réalisée en tant que moyen au service d’une action sociale, *avec une visée d’action sociale*. C’est d’ailleurs en ce sens que l’on doit interpréter, me semble-t-il l’expression du *Cadre* : en stricte logique, en effet, une tâche ne peut *être* une visée, elle ne peut qu’*avoir* une visée, et si l’on veut éviter que la définition du *Cadre* ne soit parfaitement circulaire (on fait quelque chose quand on veut faire quelque chose…), il faut donner à l’ « action » la dimension sociale qu’elle a d’ailleurs à de multiples reprises dans ce document.[[4]](#footnote-4)  Exemple : pour faire un voyage (action sociale), on va acheter un billet sur Internet (tâche).  La frontière entre tâches et actions sociales est floue et fluctuante lorsqu’il s’agit comme ici d’usage, parce qu’elle dépend de l’importance sociale que l’on attribue aux activités en elles-mêmes, ainsi que de la hiérarchisation entre les différentes activités.  « Changer en famille la décoration du salon », par exemple, peut être considéré comme une action sociale par rapport à « consulter des catalogues de meubles », « acheter des pots de peinture », « « acheter et installer les rideaux », « changer le papier peint », qui sont les tâches correspondantes. Par rapport à une action sociale telle que « s’installer avec sa famille dans son nouvel appartement », par contre, « changer la décoration du salon » pourra être considéré comme une tâche.  Autre exemple : « faire les courses » peut être vécu comme une authentique action si elle correspond à un véritable rituel social de chaque samedi matin : on la prépare toute la semaine (on note au fur et à mesure ce qui va manquer, on s’enquiert des souhaits des uns et des autres), on va au marché en famille, et c’est une occasion attendue de rencontrer les mêmes connaissances et les mêmes commerçants, avec lesquels on va discuter un moment. Par contre, « faire les courses » ne sera qu’une tâche s’il s’agit simplement d’aller acheter rapidement dans un supermarché les produits nécessaires pour préparer au pied levé un dîner avec des amis, l’action sociale, dans ce cas, étant « dîner avec des amis ». « Dîner avec des amis », dans la tradition française, peut même être considéré en fait comme une tâche au service de la véritable action sociale visée, qui est « passer un moment de convivialité avec des amis ».  Cette distinction et cette relation entre tâche et action en ce qui concerne l’usage me semblent cohérentes avec celle que je propose pour ces deux mêmes notions en ce qui concerne l’apprentissage (dans la classe de langue), où je propose de définir la tâche comme une unité de sens au sein de l’agir d’apprentissage, alors que l’action y est définie comme une unité de sens au sein de l’agir d’usage : voir mon modèle « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/)). Lorsqu’on la considère « dans une perspective actionnelle », c’est-à-dire en fonction de l’action sociale, en effet, toute unité d’activité d’apprentissage est forcément une « tâche » au service d’une « action ». On retrouve dans les deux milieux – en classe et dans la société extérieure − le même type de hiérarchisation entre les deux notions, la tâche y ayant fondamentalement le statut de moyen au service de l’action : je propose d’ailleurs de la définir comme « unité d’activité considérée comme moyen au service d’une action ». En entreprise (milieu où est née la notion de compétence), les « tâches » sont également des moyens au service des projets et de l’activité globale de l’entreprise. |
| **(5)** « action sociale » | La dimension sociale de l’action peut être plus ou moins forte, mais pour qu’il y ait action sociale, il faut au minimum que l’action individuelle implique un tant soit peu l’action d’autres personnes : passer un entretien d’embauche, organiser une fête pour se faire de nouveau amis (exemple pris pour ce TP), « changer en famille la décoration du salon » (autre exemple pris pour ce TP), faire un voyage avec des amis, se marier, par exemple, sont des actions que l’on peut placer intuitivement de cette manière sur une échelle progressive en termes d’implication nécessaire d’autres personnes dans l’action pour que celle-ci puisse réussir. Cette implication sociale est logiquement plus forte si l’action a elle-même une visée sociale et si elle s’inscrit dans une plus longue durée (signer une pétition sur Internet engage moins que militer dans une ONG), plus encore si l’action à visée sociale est elle-même collective (réaliser un projet en classe avec les autres élèves, faire partie d’une équipe éducative) ; et plus est large la collectivité visée par l’action, plus cette implication est forte, en particulier parce qu’elle doit s’inscrire dans une durée, comme militer dans un parti politique, un syndicat ou une association, où il s’agit d’agir sur l’environnement social et à une échelle temporelle qui dépasse la durée d’engagement d’un individu. |

***(consigne et support du TP page suivante)***

**Consignes du TP**

**1.** *Classez en fonction de cette typologie les différentes activités suivantes réalisées par un nouveau venu dans une ville, qui a décidé d’organiser chez lui une soirée pour se faire des amis parmi ses nouvelles connaissances.*

**Attention** : certaines activités peuvent éventuellement correspondre à plusieurs types différents, suivant la manière dont elles sont conçues et réalisées.

|  |  |
| --- | --- |
| **ACTIVITÉ(S)** | **TYPE(S)** |
| 1. Réaliser une soirée pour se faire des amis parmi ses nouvelles connaissances. |  |
| 2. Chercher des conseils sur Internet, et sélectionner les plus adéquats à sa situation et à ses objectifs. |  |
| 3. Lister, hiérarchiser et classer chronologiquement dans son agenda les tâches à faire. |  |
| 4. Rédiger un courriel collectif d'invitation. |  |
| 5. Envoyer le courriel collectif d’invitation depuis son ordinateur. |  |
| 6. Saluer chaque invité à son arrivée. |  |
| 7. Prendre la parole pour remercier les invités, se présenter |  |
| 8. Leur raconter ses premiers mois dans la ville. |  |
| 9. Les informer des objectifs de son invitation |  |
| 10. Leur souhaiter de passer une bonne soirée. |  |
| 11. Proposer à tous de passer au buffet. |  |
| 12. Demander à quelqu’un de vous présenter quelqu’un d’autre. |  |
| 13. Échanger des cartes de visite. |  |
| 14. Demander à un nouveau venu de se présenter. |  |
| 15. Mettre deux personnes en contact l'une avec l'autre. |  |
| 16. Traduire un échange du français vers l'anglais, et l'inverse, pour aider deux invités à faire connaissance. |  |
| 17. Saluer et remercier les invités qui prennent congé. |  |
| 18. Écrire un courriel à un ami pour lui raconter la soirée et lui suggérer de lancer le même type d'invitation. |  |

2. *En fonction des réflexions que vous a inspiré ce travail, reprenez les descriptions proposées pour les différents « niveaux d’agir » dans le premier tableau pour les discuter, les préciser et les modifier si cela vous paraît nécessaire.*

**------------------**

Corrigé à la même adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/)

1. TARDIF Jacques, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal [Québec] : Chenelière Éducation, 2006, 363 p. [↑](#footnote-ref-1)
2. Sur ce concept peu fréquent, mais préférable à celui, fort discutable, de « savoir-être », cf., dans cet ouvrage [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/), le chap. 3.2.4.4 « Savoir-être » et « savoir-y-faire », pp. 67-70. [↑](#footnote-ref-2)
3. Cf. [PUREN 2016g](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/), chap. 3.2.4.3 « Savoir-apprendre », pp. 64-66. [↑](#footnote-ref-3)
4. On y trouve l’expression d’« acteur social » pp. 9, 14, 15, 17, 18, 41, 95, 105, 107, 128, 133 (édition Didier 2001) alors que l’expression « tâche sociale » n’y est jamais utilisée. [↑](#footnote-ref-4)