

# **De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle »<sup>1</sup> : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures**

*Claire Bourguignon*

Maître de Conférences HDR, IUFM de l'Académie de Rouen

**Résumé :** *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, ouvrage de référence en matière d'enseignement/apprentissage aujourd'hui, fait entrer la didactique des langues dans une nouvelle ère avec la « perspective actionnelle ». En décloisonnant l'apprentissage et l'usage et en reliant la communication à l'action sociale, le CECR bouleverse les représentations traditionnelles de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues-cultures tant au niveau des pratiques d'enseignement que des processus d'apprentissage. Or, pour que ce changement aboutisse, il faut que les acteurs concernés comprennent en profondeur le changement de paradigme qui s'opère. Tel est l'objectif de ce travail qui vise à ce que de l'« ère communicative », nous passions à l'« ère communic-active » autour d'une approche qui ne soit plus seulement « communicative » mais « communic-actionnelle ».*

**Mots clés :** *perspective actionnelle, communication, action sociale, représentation, approche communic-actionnelle.*

**Abstract :** *The Common European Framework of Reference for Languages which is commonly used today in the field of language teaching and learning paves the way for a new era in didactics. By linking language learning and language use together with communication and social action, the CEF causes a deep change in the traditional representation one can have of teaching, learning and assessing a language. Yet, for this change to be accepted, those concerned need to have a deep insight of what is actually taking place. The purpose of this work is precisely to help with the shift from the “communicative” era to the “communic-active” one by referring to an approach which encompasses the communicative one and leads to the “communic-actional approach”.*

**Keywords :** *action-based approach, communication, social action, representation, communic-actional approach.*

## **Introduction**

Ce travail vise à apporter une réponse aux difficultés que rencontre l'enseignement/apprentissage des langues-cultures aujourd'hui en France. Nous pensons qu'une des raisons se trouve au niveau de la disjonction « apprentissage » et « usage » qui est profondément ancrée dans la représentation traditionnelle de l'enseignement des langues. Pourtant, même s'il est très difficile d'expliquer les origines du langage, il est à peu près certain que le langage s'est développé lorsque les tribus sédentaires se sont nomadisées et ont eu besoin de se faire comprendre et de faire du commerce, entre autres.

On s'aperçoit dès lors que c'est le « besoin de... » qui suscite la parole. A partir de là, comment concevoir que l'apprentissage d'une langue ait un sens s'il est déconnecté d'un objectif à

atteindre à travers un usage de ladite langue, autrement dit à travers une « action ». Le *Cadre Européen Commun de Référence* pour les Langues est à cet égard porteur d'espoir à condition que sa lecture amène une réflexion didactique sérieuse. Le *Cadre Européen Commun de Référence*<sup>2</sup> (*CECR*), ouvrage de référence aujourd'hui pour l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues en Europe, fait entrer la didactique dans une nouvelle ère.

Néanmoins, pour la plupart des lecteurs de cet ouvrage, le *CECR* n'est autre que le « mode d'emploi » de l'approche communicative, approche en vigueur pour l'enseignement/apprentissage des langues depuis une trentaine d'années. Ceci apparaît clairement dans le rapport l'Inspection Générale des langues d'avril 2005<sup>3</sup>:

« Le *CECR* définit des axes essentiels, avec une terminologie commune, pour les problématiques et leurs réponses et notamment une échelle commune de six niveaux de compétences (A1, A2, B1, ...), la reconnaissance de la notion de 'compétences partielles', **la priorité donnée à l'approche communicative**, une définition du plurilinguisme ancrée dans une approche multiculturelle ».

On ne peut que regretter que le *CECR* fasse l'objet d'une lecture « sélective » et que l'on n'y voit qu'un « renforcement » de l'approche communicative alors que la « perspective actionnelle » annoncée devrait et doit permettre de sortir l'enseignement/apprentissage des langues-cultures de l'impasse dans laquelle il se trouve. Ceci est d'ailleurs clairement exprimé par l'Inspection Générale qui souligne dans son rapport qu'« il y a matière à s'interroger sur les performances de notre système éducatif »<sup>4</sup> en faisant référence à l'évaluation conduite en 2002 sur les compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans dans sept pays européens. Cette évaluation fait, en effet, apparaître que les élèves français ont des compétences moins bonnes en 2002 qu'en 1996 ! Même si, en raison des paramètres retenus pour une évaluation, il faut être très prudent dans l'interprétation des résultats, cette constatation mérite qu'une réflexion sérieuse s'engage sur les orientations à suivre en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

L'objectif de cette communication est, précisément, d'analyser les nouvelles orientations didactiques impulsées par le *CECR*, la réflexion épistémologique qu'elles supposent et qu'elles imposent ainsi que les incidences au niveau de la pratique. Il sera présenté dans ce cadre, non pas LA solution mais UNE solution au problème auquel se trouve confronté l'enseignement/apprentissage des langues-cultures aujourd'hui.

Néanmoins, dans un premier temps, une présentation de l'« approche communicative », qui préside à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France depuis les années 70, est nécessaire pour situer clairement la nouvelle perspective, la « perspective actionnelle ».

## **I. Panorama de l'« ère communicative » : des années 70 à nos jours**

Il y a une trentaine d'années, le terme « méthode » ou « méthodologie » fut remplacé par celui d'« approche », avec le passage de la « méthodologie Structuro Globale Audiovisuelle » à l'« approche communicative ». Le passage d'une « méthodologie » constituée, centrée sur l'objet langue, à une « approche », méthodologie ouverte et non dogmatique, correspondait à un véritable tournant épistémologique. Pour les raisons que nous allons expliquer ultérieurement, ce virage ne fut pas pris.

Dans les premières années de cette approche, l'enseignement traditionnel de la langue autour d'exercices portant sur la grammaire et le lexique, fut remplacé par la mise en place, en classe, de situations de communication empruntées au monde extérieur. « On n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication » ! A une progression basée sur la grammaire, on substitua une progression basée sur une succession de situations utilisées pour l'acquisition de « compétences de communication »<sup>5</sup>. Dans de nombreux cas, cela se fit au détriment de la connaissance de la langue. A la mémorisation de structures langagières, on substitua la mémorisation d'énoncés stéréotypés avec l'apparition de ce qui fut appelée l'« approche notionnelle-fonctionnelle ». Ceci suscita de nombreuses critiques et un retour en force des défenseurs des méthodes traditionnelles (ce qui est souvent le cas, d'ailleurs, lorsqu'un changement ne fait pas l'objet d'une réflexion

susceptible de modifier les représentations). Il n'était pas rare, à l'époque (c'est encore parfois le cas aujourd'hui, d'ailleurs !), d'entendre, voire de lire, « avec les nouvelles méthodes de langue, les élèves ne savent plus rien en langue » dans le même temps que certains enseignants se disaient être enseignants de langue et non de communication !

A la fin des années 80, on assista, dans le discours officiel, à une évolution par rapport à l'approche notionnelle-fonctionnelle. Les programmes auxquels les enseignants devaient de rapporter ressemblaient plutôt à des référentiels, avec des objectifs à atteindre autour des 4 compétences, qui, dans les Instructions Officielles, constituent « la compétence de communication », à savoir, la compréhension écrite et la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Dans ce cadre, l'objet langue en tant que tel n'est plus au cœur de la relation d'enseignement/apprentissage mais c'est l'apprenant qui est mis au centre de la relation. Cela ne voulait pas dire comme certains le prétendaient que l'enseignant devait faire ce que les élèves voulaient mais il devait les amener à se forger progressivement un outil pour exprimer ce qu'ils avaient envie ou besoin d'exprimer, à s'approprier des savoirs pour construire des savoir-faire. Dans cette logique, apprendre à communiquer voulait dire développer une compétence dans les quatre compétences pré-citées.

Cette deuxième période entraîna un grand désarroi chez les enseignants de la formation initiale habitués à construire un « cours » à partir de « savoirs » à transmettre plutôt qu'à s'engager dans une démarche heuristique en construisant un « parcours d'apprentissage » autour d'un « projet didactique » dans le cadre de « séances » regroupées en « séquences ».

Dans les premières années de l'approche communicative, le cadre notionnel-fonctionnel sécurisait les enseignants. L'évolution des années 80 avec le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage entraîna un désarroi encore plus grand que celui des années 70. Ils n'avaient plus aucun repère et faute de réflexion didactique accompagnant cette évolution, ils « se raccrochèrent » à ce qu'ils connaissaient. Bien évidemment, cela allait à l'encontre de l'évolution espérée.

Il faut dire qu'en faisant la « part belle » à l'apprenant, l'approche communicative ne s'occupe guère de l'enseignant !

Comment cela se traduit-il dans la pratique ?

La substitution des « cours » par la séquence passe par le remplacement de l'étude d'un « texte » par l'étude d'un « thème » (présenté sous forme d'unités thématiques dans les manuels en liaison avec l'objectif culturel préconisé dans les instructions officielles).

Ce n'est plus le texte qui sert de support aux différentes activités sur la langue, c'est le thème présenté à travers des textes de plus en plus complexes, ces derniers permettant de travailler les 4 compétences. Pour autant, l'approche didactique n'a pas changé. Nous nous trouvons toujours face à un dispositif d'« intégration didactique », c'est à dire que le ou les textes (dans le cadre d'unités thématiques) sont utilisés comme prétextes pour toutes sortes de tâches langagières.

Chaque compétence est elle-même travaillée individuellement et fait l'objet d'activités différentes dans lesquelles les exercices de grammaire traditionnels sont largement majoritaires. Il suffit d'analyser des unités de manuels récents pour se rendre compte que le développement des compétences ressemble étrangement à ce que Bloom<sup>6</sup>, dans les années 50, avait développé dans sa taxonomie.

Les activités demandées obligent à avoir recours à des stratégies cognitives d'un niveau de plus en plus élevé. Ainsi l'apprentissage de la langue s'effectue sur un axe vertical, de la stratégie cognitive minimale à la stratégie cognitive de niveau supérieur et est un phénomène individuel. De ce fait, apprendre à communiquer signifie développer des stratégies cognitives qui permettent de devenir de plus en plus performant dans chacune des compétences. L'apprentissage des langues ne signifie plus accumuler des connaissances. Il s'agit de mettre en place des stratégies cognitives d'un niveau toujours plus élevé pour appréhender une réalité textuelle<sup>7</sup> toujours plus complexe. Le passage de la « mémorisation » à la « cognition » n'empêche pas le processus d'apprentissage

de rester un phénomène endogène qui fait de l'apprentissage une fin en soi. Par ailleurs, l'apprentissage dans ce cadre est une démarche individuelle et individualiste. Il suffit d'ailleurs d'analyser bon nombre de manuels pour se rendre compte que la « centration sur l'apprenant » a pour conséquence de développer l'auto-apprentissage, compris comme apprentissage tout seul et pour soi.

Il est vrai que le *CECR* peut s'avérer un outil efficace dans cette logique puisqu'il détaille chacune des compétences et suggère activités et supports afférents, ces derniers étant reliés au niveau de compétence qu'ont les apprenants ou que les enseignants souhaitent leur faire atteindre. On comprend que certains enseignants puissent se trouver rassurés à l'idée d'avoir « retrouvé » un document qui les cadre et qui va dans le sens de la logique applicationniste qui a toujours dominé en didactique des langues.

Le problème qui se pose, c'est qu'en renforçant la dimension endogène et « individualiste » de l'apprentissage, on s'éloigne d'une approche qui doit favoriser la relation à l'Autre comme l'impose la communication.

Or, force est de constater qu'aujourd'hui, à la lecture des dernières Instructions Officielles, ce problème est totalement érudé. Au contraire, il se trouve renforcé par la lecture du *CECR* centrée essentiellement sur les échelles de descripteurs qu'il propose pour chacune des compétences de communication. Les enseignants ont le sentiment de retrouver un « cadre » qui les sécurise. Ainsi au lieu d'apparaître comme un outil porteur d'espoir sur l'enseignement/apprentissage des langues, le *CECR* apparaît comme l'outil tant attendu depuis des années pour cadrer l'enseignement des langues ! Cet état de fait a une explication comme nous allons le montrer dans la partie suivante.

## II. La perspective actionnelle : un défi pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures

Dans les toutes premières pages du *CECR*, on peut lire : « 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. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification.

L'**usage** d'une langue, y compris son **apprentissage** comprend des **actions** accomplies par des gens qui, comme individus et comme **acteurs sociaux**, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. »<sup>8</sup>

On se rend compte que l'expression « perspective actionnelle » entraîne avec elle un « chapelet » terminologique : « usage et usager », « action en contexte social » « acteurs sociaux ». L'apparition de termes nouveaux n'est jamais neutre. Un nouveau réseau sémantique recouvre toujours une nouvelle réalité conceptuelle et donc doit amener une nouvelle représentation de la part des acteurs soumis à cette nouvelle réalité. La nouvelle réalité à laquelle se trouve confronté l'enseignement/apprentissage des langues-cultures est une réalité complexe.

En effet, on peut dire que les apprenants ont toujours réalisé des actions en classe, que ce soit de la traduction ou des exercices de grammaires, de l'explication de texte ou du jeu de rôle. Néanmoins ces « actions » étaient toujours à des fins d'apprentissage. On extrapolait sur le fait qu'un « bon » apprentissage de la langue en classe permettrait ensuite d'utiliser la langue efficacement. Apprentissage et usage, apprenant et usager étaient ainsi envisagés de manière cloisonnée et donc simplifiée.

Aujourd'hui, le *CECR* s'adresse à l'apprenant/usager et non plus à l'apprenant qui

sera usager, dans le même temps qu'il souligne qu'il n'existe aucune méthodologie correspondant à cette orientation : « Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs de apprenants et l'adoption de méthode et matériel d'enseignement appropriées à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. **Cependant ..... le Cadre de Référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière....** »<sup>9</sup>

Face à cette réalité complexe et à vide méthodologique, il convient donc d'apporter non pas une réponse, la complexité ne peut déboucher sur UNE réponse, mais des outils de réflexion pour que les enseignants puissent abandonner le « paradigme de l'optimisation » (recherche des meilleurs procédés dans l'absolu) pour le « paradigme de l'adéquation » « où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire »<sup>10</sup>. Afin d'éclairer la nouvelle réalité qui apparaît à la lecture réfléchie (et non pas expliquée !) du *CECR*, il convient de montrer en quoi et pourquoi elle peut déranger.

## **1. La perspective actionnelle : une notion qui bouscule les représentations sur l'enseignement des langues-cultures**

La perspective annoncée par le *CECR* est effectivement porteuse d'un réel changement, d'une réelle évolution dans la pratique et, comme nous le verrons, d'une réelle rupture épistémologique<sup>11</sup>.

Si, dans sa version notionnelle/fonctionnelle, l'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe (rappelons qu'il s'agissait d'apprendre à communiquer en communiquant), la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société, puisque ce n'est plus seulement à l'apprenant de la langue qu'il faut s'adresser, ce n'est plus à celui qui sera usager de la langue dans la société mais à l'apprenant/usager de la langue.

C'est précisément là que se situe l'ancrage de la nouvelle approche dont il va être question mais c'est précisément là que le bât blesse. La lecture du préambule commun pour les langues vivantes des dernières Instructions Officielles<sup>12</sup>, que l'on appelle aujourd'hui le « palier 1 » du collège, est à cet égard édifiante. Après avoir consacré un paragraphe, le paragraphe introductif, à l'apprentissage des langues qui « joue un rôle crucial dans l'**enrichissement intellectuel des élèves** », quelques lignes sont dévolues à ce qui est nommé l'« approche actionnelle ». L'impression générale est que ces quelques lignes sont plaquées dans le texte parce qu'il était difficile de ne pas y faire allusion, mais qu'on se débarrasse rapidement de quelque chose dont on ne sait que faire. Cette impression est confirmée par le contenu de ce paragraphe. « Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales ; il s'agit chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif ; de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de compétences langagières. **En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer....** »<sup>13</sup>

Il n'est pas question de relier le milieu scolaire au milieu extérieur. Il n'est pas question de toucher à la dimension intellectuelle de l'apprentissage en « polluant » ce dernier par l'« action sociale ». Le cloisonnement réflexion/action est bel et bien entériné une nouvelle fois dans les nouvelles Instructions Officielles ! Tel l'escargot qui se sent menacé et qui se renferme dans sa coquille, l'Institution voyant que l'on brandit le spectre d'un apprentissage considéré comme « utilitariste » rappelle très clairement aux enseignants qu'ils n'ont rien à craindre et que l'école restera l'école, lieu de transmission de connaissances et de réflexion intellectuelle !

Le problème auquel nous nous trouvons confronté est véritablement un problème épistémologique.

## **2. La perspective actionnelle : un rupture épistémologique**

Depuis toujours, la communauté scientifique s'est interrogée sur le « comment marchent les choses », étant entendu que tout est donné et que les choses sont là, qu'il suffit de les observer et de les analyser, et a refusé de s'intéresser au « pourquoi ». Or, n'oublions pas que la didactique ne s'appelle comme telle que depuis une trentaine d'années ; avant on parlait de « linguistique appliquée ». Cette émancipation de la didactique des langues

par rapport à un domaine de recherche, la linguistique, jugé « scientifique », parce qu'analysant ce qui est observable, la langue, n'a été libératrice que pour les quelques chercheurs qui ont osé prendre ce chemin de recherche hasardeux! Dans la pratique, c'est toujours la théorie linguistique qui sert de guide à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. « Comment est construite une langue », « comment elle fonctionne » ou « comment les utilisateurs d'une langue voient le monde » semblent nécessaires et suffisants pour extrapoler sur l'usage de ladite langue. A contrario, et par voie de conséquence, il semble que concevoir l'apprentissage de la langue à travers son usage autour du « pourquoi j'utilise la langue de telle ou telle façon », c'est-à-dire « à quelles fins » reviendrait à mettre en danger, voire à anéantir le « comment ».

Les questions qui se posent sont les suivantes :

- si le « pourquoi » entraînait le « comment » qui, à son tour, avait des incidences sur le « pourquoi » ?

- si comme le préconisait déjà G. Vico en 1708 dans son ouvrage *La méthode des études de notre temps*, nous passions d'une épistémologie cartésienne de la connaissance à une épistémologie qui se fonde sur la conception d'un projet de connaissance et non plus sur l'analyse d'un objet de connaissance<sup>14</sup> ?

A ce moment là, on ne considérerait pas l'« action » comme « utilitaire » par opposition à la « connaissance. » qui, elle, serait « noble ». On redonnerait toute sa place au sujet et, en particuliers à l'« ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui lui permet de conjoindre, c'est-à-dire à donner sens à ses expériences du « monde de la vie » (en nous rendant ) intelligibles ces multiples interactions entre connaissance et action, entre comprendre et faire, que nous reconnaissons dans nos comportements au sein des sociétés humaines. »<sup>15</sup>

On arrêterait de croire qu'une connaissance acquise en classe, qu'elle soit d'ordre linguistique ou culturelle, sera inéluctablement réutilisable et réutilisée telle quelle. On réaliserait qu'en ce qui concerne l'apprentissage, « le problème [n'est pas seulement] l'objet de connaissance ; c'est aussi le problème de la méthode de connaissance nécessaire à cet objet. »<sup>16</sup>

Cette question épistémologique est peut être encore plus prégnante et pressante pour l'enseignement/apprentissage des langues que pour d'autres disciplines. La « méthode de connaissance nécessaire à l'objet 'langue' » est-elle celle qui consiste à cloisonner « apprentissage » et « usage » ?

Peut-on « aller à la rencontre de modes d'appréhension du monde », peut-on « amener l'élève à la construction de valeurs universellement reconnues » dans une salle de classe ?

En résumé, la connaissance de la langue à travers le développement de stratégies cognitives d'un niveau élevé garantit-elle à l'apprenant qu'il sera un usager compétent ?

On se rend compte qu'avec la perspective actionnelle, nous changeons de paradigme. Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une œuvre de Shakespeare !

Dans cette logique, mais aussi paradoxalement, la rupture épistémologique qui accompagne la nouvelle perspective (le passage d'une épistémologie positiviste de la connaissance à une épistémologie de la complexité), ne se traduit pas par une rupture conceptuelle mais par la mise en place de réseaux conceptuels « dialogiques », pour reprendre l'expression d'E. Morin<sup>17</sup>, c'est à dire qui, bien qu'opposés, ne s'excluent pas mais se complètent et donc s'enrichissent.

Nous allons illustrer notre propos à l'aide de quatre paires dialogiques, « **communication/ action** », « **tâches d'apprentissage/action** », « **objet/sujet** », « **connaissance/compétence** ».

## - « communication/action »

On peut se demander la raison d'une telle « paire ». Cela s'explique par le cloisonnement qui est fait entre la communication et l'« action ».

Depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle on apprend la langue pour communiquer. Déjà dans les années 1900, la méthodologie directe soulignait que la société demandait aux langues vivantes d'être un outil de communication au service du développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accéléraient. Si l'approche communicative a fait rentrer la société dans la salle de classe, c'est autour de tâches communicatives. Autrement dit, depuis toujours, la communication a toujours été considérée comme une fin en soi. Il s'agit de communiquer pour communiquer, comme ci l'acte de parole n'était pas situé.

Au niveau de la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action. Il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que C. Puren appelle la « co-action », et que nous avons choisi d'appeler la « communic-action », c'est-à-dire agir avec les autres, communiquer pour agir. Ainsi, communication et action sont indissociables.

Mais que faut-il entendre par « action »? Nous avons retenu deux définitions qui nous paraissent intéressantes dans le contexte qui nous intéresse, à savoir l'utilisation de la langue au service de l'action.

« Dans chaque situation, l'acteur fait l'expérience concrète d'un spectre de possibilités qui s'ouvrent à lui..... Certes les actions ne sont ni aléatoires ni imprévisibles mais elles ne sont soumises à aucune nécessité irrécusable. »<sup>18</sup>

Pour E. Morin, « l'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari.... Or, dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude. »<sup>19</sup>

Ainsi, parce que l'action est imprévisible, il est impossible de répertorier une liste d'actions susceptibles de faire l'objet de simulation en classe, comme ce fut le cas avec les situations de communication. Il faudra préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues. Ainsi, les stratégies cognitives développées ne devront pas être uniquement au service de l'apprentissage de la langue sur un axe vertical (consistant à aborder des textes structurés de manière toujours plus complexe) mais aussi au service de l'action sur un axe horizontal, c'est à dire pour lui permettre d'aborder des situations de plus en plus complexes (contexte plus ou moins familier, interlocuteurs plus ou moins stéréotypés, objectif de l'action plus ou moins ciblé....).

En effet, « l'action est stratégie..... la stratégie permet, à partir d'une décision initiale d'envisager un certain nombre de scénarios pour l'action, scénarios qui pourront être modifiés selon les informations qui vont arriver en cours d'action et selon les aléas qui vont survenir et perturber l'action. »<sup>20</sup> Nous reviendrons concrètement sur ce que cela implique dans la troisième partie.

Ceci nous amène à une deuxième caractéristique de l'action. L'action suppose l'Autre. De ce fait, l'« action » qui apparaît dans le *CECR* comme « action sociale », induit une dimension collective, dimension qui avait disparu avec l'approche communicative comme le précise C. Puren : « .... le déplacement historique objet (collectif) vers sujet (individuel) [avec le développement unilatéral des notions de « centration sur l'apprenant » et d'« autonomie » dans l'AC] a atteint ses limites. Il est temps, dans notre discipline de nous rappeler qu'un individu ne peut être libre seul ou dans une collectivité dépendante et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres que lui-même. »<sup>21</sup>

Puisque l'action est un processus à la fois individuel et collectif, il est difficile de faire de l'apprentissage un processus exclusivement individuel. Bien évidemment, ceci aura des incidences sur les « tâches scolaires » comme nous allons le montrer dans le point suivant.

## - Tâche d'apprentissage/ action (tâche « sociale »)

Cette « paire » pose le problème de la relation milieu scolaire et milieu social. Jusqu'à

aujourd'hui, on distingue deux grandes tendances. Avant l'approche communicative, l'enseignement / apprentissage de la langue était totalement coupé de son utilisation sociale. Le savoir de référence était le « savoir savant », la linguistique et la langue s'apprenaient à partir d'exercices de grammaire et de vocabulaire. Avec l'approche communicative, on fait « rentrer » le milieu social dans le milieu scolaire. Il s'agit de simuler des situations de communications « empruntées » au milieu social. Se mettent en place des « tâches communicatives » qui visent l'efficacité dans la transmission de l'information. Pour autant, ces tâches communicatives restent des tâches d'apprentissage qui seront évaluées en tant que telles. Il y a donc bien disjonction entre tâche d'apprentissage et tâche sociale.

Avec la perspective actionnelle, tâche d'apprentissage et tâche sociale sont liées. Il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'utilisateur. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation.

On voit comment la relation objet/sujet se trouve dès lors modifiée en situation d'apprentissage.

### **- Objet/sujet et connaissance/compétence**

Traditionnellement, l'objet et le sujet ont toujours été maintenus à distance en situation d'enseignement/apprentissage des langues. Jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, il ne fut d'ailleurs jamais question de « sujet ». L'objet langue était présenté différemment mais toujours à un « apprenant universel ». Avec l'approche communicative, le sujet est au cœur de dispositif avec l'arrivée en force comme nous l'avons déjà signalé, de la « centration sur l'apprenant » et l'« autonomie ». Pour autant, l'objet langue est toujours une réalité extérieure au sujet, une réalité pré-construite, des énoncés stéréotypés liés à des situations de communication répertoriées. Ce que la perspective actionnelle annonce c'est « un processus permanent de modification de l'objet par le sujet et d'adaptation du sujet à l'objet modifié par lui-même. »<sup>22</sup>

De ce fait, réduire l'enseignement/apprentissage des langues à de l'appropriation de connaissances n'a plus de sens. Ce qui importe maintenant, c'est la mobilisation de ces connaissances dans l'action, ce que nous appelons « compétences ».

Dans d'autres travaux<sup>23</sup>, nous avons défini la « compétence » comme la « mobilisation de connaissances et mise en œuvre de capacités en situation ». Aujourd'hui, nous considérons cette définition réductrice car elle sous-entend que les connaissances et les capacités sont données une fois pour toute, ce qui ferait de la compétence un « objet » fini et non pas en éternel devenir. Il nous paraît donc aujourd'hui nécessaire de rajouter à la notion de compétence une dynamique de construction, de modification, d'adaptation de connaissances et de capacités dans l'action.

Si nous disons qu'avec la perspective actionnelle doit s'engager une « rupture épistémologique », c'est que dans ce cadre, la didactique des langues-cultures a besoin de se positionner par rapport à l'épistémologie dominante aujourd'hui dans les divers domaines de recherche, à savoir une épistémologie positiviste. Accepter que la didactique des langues-cultures relève d'une « épistémologie de la complexité » signifie rompre avec la représentation traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues qui disjoint apprentissage et usage, apprenant et usager et donc objet et sujet. C'est aussi accepter qu'aucune méthodologie ne puisse être appliquée directement. De manière générale, la réalité d'enseignement/apprentissage est une réalité complexe mais plus encore lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue en raison même du lien entre apprentissage et usage mais aussi langue/communication/action.

Il s'agit donc que les enseignants acceptent de passer d'une « logique applicationniste » (j'applique une méthodologie) à une « logique de conceptualisation » (je construis un projet didactique en fonction de paramètres que j'aurais repérés en vu d'un objectif défini, sachant que les chemins que je devrai emprunter ne sont pas donnés d'avance). Il est donc évident dès lors que la notion de « cadre » n'a pas de sens dans ce contexte.

Pour autant, nous devons accompagner les enseignants dans cette nouvelle direction. La partie suivante vise précisément à leur fournir des outils de réflexion, ce que l'on pourrait appeler non pas un cadre mais un « cadre ».

### III. De la perspective actionnelle à l' « approche communic-actionnelle »

En reconnaissant un « vide » au niveau méthodologique, le *CECR* ouvre une boîte de Pandore. Le danger est double. Soit son utilisation risque d'entraîner des pratiques hétéroclites plutôt qu' « éclectiques » largement ancrées sur des approches traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Soit on cherchera dans le *CECR* à trouver des indices qui cadrent avec la représentation que l'on a de l'enseignement/apprentissage (ce qui se passe actuellement d'ailleurs). Bien évidemment, l'une et l'autre solution irait à l'encontre de l'évolution annoncée.

Avec l' « approche communic-actionnelle », nous proposons certaines pistes de réflexion.

#### a) De l'apprentissage à l'apprentissage/usage

Cette nouvelle approche repose sur trois postulats :

- La communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose ». De ce fait, il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.
- Développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on sera un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées.
- Etre un usager de la langue autonome ne signifie pas « j'ai un 'capital' de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées » mais « je suis à même de gérer l'Autre sans lequel il n'y a pas de communication ».

C'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimées », car comme le souligne J.L Lemoigne « la connaissance de la réalité n'a d'autre réalité que la représentation que s'en construit le sujet, l'interaction 'objet et sujet' étant constitutive de la construction de la connaissance »<sup>24</sup>. Nous appellerons ce processus, « **cogn-action** ». Christian Brassac parle lui de « cognition située »<sup>25</sup>.

Faire de la connaissance d'une langue une finalité n'a de sens que pour l'élève qui se dirige vers des études littéraires (et encore!). Comprendre un texte ou en produire un n'ont aucun sens pour l'élève qu'aucune de ces activités n'intéressent. Pour que l'apprentissage des langues aient un sens, il faut que l'apprenant réalise que la langue n'est pas un objet inerte qu'on manipule pour avoir une bonne note! Il faut qu'il se rende compte que la manipulation de la langue est stratégique pour arriver à un objectif à atteindre et qu'il est l'acteur de cette stratégie.

De ce fait, mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour lesquels il aura besoin de la langue peut et doit l'amener à vouloir connaître toujours plus; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage.

La logique qui sous-tend la concept de « cogn-action » est la suivante : « La cognition et l'action-situation deviennent inconcevables l'une sans l'autre. L'expérience, la prise de conscience et la connaissance s'y relient naturellement et peuvent contribuer à l'émergence d'un « nouvel ordre », produit localement par l'activité cognitive et sensible située. Ce nouvel ordre, généré par une nouvelle alliance entre des formes sensibles de savoirs situés peut être enrichi par la mobilisation cognitive, active, de multiples ressources expérientielles, théoriques, méthodologiques, éthiques, toutes autorisant la réflexivité et la complexification des formes déjà là. A l'inverse, ...on a souvent consacré les savoirs théoriques enseignés en amont de l'action située. »<sup>26</sup>

## **b) De la « tâche d'apprentissage » au projet d'enseignement/apprentissage dans une logique actionnelle**

« Dis-moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me proposes. Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes, mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets, élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver intelligibles. ».<sup>27</sup>

Nous pourrions tout à fait imaginer que ces propos soient extraits d'une discussion entre un « apprenant » et un « enseignant ». Ils posent clairement le problème :

a) du « projet didactique » (« dis moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me proposes ») ;

b) du sens de l'apprentissage (« Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes »)

c) du lien inextricable entre connaissances et action (« mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets »)

d) de l'évaluation (« élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver intelligibles »).

C'est dans cette logique de « projectivité », comme l'appelle J-L Lemoigne que se met en place l'« approche communic-actionnelle ».

L'apprenant a besoin de comprendre « pourquoi » il apprend une langue. En construisant son projet autour d'un texte ou d'un thème, l'enseignant fait un pari sur l'intérêt que ces derniers peuvent avoir pour l'apprenant. Le choix du texte ou du thème revient à l'enseignant, l'apprenant n'a plus qu'à exécuter les activités, tâches d'apprentissage proposées. L'objectif de l'enseignant dans cette logique est toujours un objectif cognitif. Face à ce « projet » de l'enseignant, l'apprenant peut être « dubitatif » voire « récalcitrant ».

Et si au lieu d'« apprendre pour apprendre », l'enseignant proposait à l'apprenant d'« apprendre en agissant » ? C'est ce que le « scénario » en tant que « support d'apprentissage » permet de faire.

Le fondement théorique de notre réflexion et la constatation des piètres performances en langue de nos élèves concordent pour que nous puissions conclure que les activités centrées sur la connaissance linguistique ne sont d'aucune utilité pour garantir une « maîtrise opératoire » de la langue. Il faut avoir recours non seulement à un support, mais aussi à une situation d'apprentissage qui aient du sens pour l'apprenant, c'est-à-dire dans laquelle l'apprenant puisse se « projeter ». C'est dans ce souci que nous proposons le scénario comme outil d'enseignement/apprentissage.

Pour l'enseignant, cela signifie présenter à l'apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui :

- **intègre** compréhension, interaction et production ;

- **ne peut être déconnectée** d'un contexte, de ses interlocuteurs (énonciateurs et co-énonciateurs) et d'un ou de plusieurs objectifs ;

- **suppose** une prise de position.

Pourquoi ? Parce qu'il est nécessaire de définir un objectif qui va motiver la communication. On ne communique pas sans but ! Ensuite, communiquer nécessite la présence de l'autre (qu'ils soient un ou plusieurs). Il est donc nécessaire de mettre en scène des interlocuteurs qui participeront à l'échange selon le rôle qui est le leur. Enfin, communiquer, ce n'est pas tantôt comprendre un message, tantôt produire un message et tantôt échanger avec l'autre ; c'est tout à la fois en liaison avec l'objectif de communication.

C'est pourquoi, construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série

de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. Ces micro-tâches sont directement liées aux composantes de compétences de communications (les *skills*). Il s'agit pour l'apprenant de comprendre des documents écrits, de comprendre un ou des textes enregistrés, et d'avoir une conversation avec un interlocuteur dans un double but, rechercher des informations mais aussi le convaincre de la décision qu'il a prise, chaque étape étant thématiquement reliée à la situation de communication et à la tâche. Ainsi, savoirs et savoir-faire sont intimement liés et sont mobilisés dans une démarche qui fait sens puisque la connaissance de la langue est au service de l'action à mener. C'est ce que l'on appelle la « composante pragmatique » de la communication, c'est-à-dire ce que peuvent faire d'un énoncé des interlocuteurs visant à agir l'un sur l'autre et l'un avec l'autre dans un but donné.

Dans ce cadre, le projet didactique aura du sens pour l'apprenant (« dis moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me proposes »). Dans le même temps, l'action menée par l'apprenant dans la réalisation de cette mission imposera l'utilisation de connaissances situées (« mais je m'efforcerai de les (les connaissances) interpréter par rapport à mes projets »).

En effet, le scénario place l'apprenant dans une situation :

- QUI suppose la mise en œuvre stratégique de connaissances données
- AFIN DE mener à bien un ensemble d'actions finalisées
- DANS un domaine donné
- AVEC un but défini

Dans un tel contexte, l'apprenant non seulement utilise ses connaissances dans l'action, ce que nous avons appelé « cogn-action » mais il est également amené à découvrir le besoin d'autres connaissances pour mener à bien son projet. C'est la raison pour laquelle si nous parlons de « **cogn-action** », nous pouvons également avancer le concept de « **constr-action** »!

S'il faut « comprendre pour faire », la « cogn-action », il faut aussi « faire pour comprendre », la « constr-action ». On comprend aisément pourquoi il serait inconcevable de séparer « connaissance » et « compétence ». On comprend également pourquoi la construction dans cette logique ne porte pas uniquement sur la connaissance de la langue mais sur les stratégies d'utilisation de la langue en contexte, la dimension « pragmatique ». Pour autant, une telle approche n'aurait pas de sens si l'évaluation portait sur la vérification de connaissances. C'est pour quoi notre réflexion a également porté sur l'évaluation.

e) Du contrôle de connaissances à l'évaluation de la compétence : le scénario, support d'évaluation.

Tout d'abord, soulignons que nous entendons « compétence » au sens développé précédemment et non pas réduit au sens de « skill » (activités communicatives langagières).

Si nous avons retenu le scénario comme support d'évaluation, son utilisation sera différente. Nous avons omis de préciser qu'en tant que support d'apprentissage, il doit être utilisé de manière à faire travailler les différentes compétences de communication séparément bien que de manière reliée. Nous pouvons en effet appliquer ce que disait J.N.L Durand, professeur d'architecture à l'Ecole Polytechnique, « pour composer il faut aller du tout à la partie, pour apprendre à composer il faut aller de la partie au tout. »<sup>28</sup>

En revanche, en tant que support d'évaluation, le scénario sera utilisé dans sa globalité. C'est la manière dont l'apprenant mènera à bien sa mission qui permettra de déterminer un niveau de compétence.

Le scénario est un support qui donne du sens à l'évaluation. Les différentes activités communicatives sont évaluées de manière intégrée dans une évaluation globale qui prend en compte non seulement la dimension linguistique mais aussi la dimension pragmatique.

Il ne s'agit pas d'évaluer de manière morcelée et décontextualisée une « succession » de compétences dans le seul but d'obtenir un bon résultat.

L'objectif de l'évaluation qui utilise le scénario comme support n'est pas, en effet, d'obtenir une note qui permettra de classer l'apprenant par rapport à une norme attendue. Le but, c'est de mesurer son aptitude à communiquer et de déterminer son degré d'activités (entendue dans le sens « compétence globale de communication »). Nous sommes donc en présence d'une évaluation positive qui valide ce que l'apprenant sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas.

Se pose alors la question de « comment évaluer » ? La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des critères qui seront déclinés en indicateurs de performance. Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'enseignant devra remplir des grilles d'évaluation critériées, grilles linguistiques et grilles pragmatiques en relation avec la performance de l'apprenant. Chaque indicateur aura, en amont, fait l'objet d'une pondération. Cela signifie que l'enseignant aura donné une valeur à chaque indicateur en fonction du poids accordé, soit à la composante linguistique, soit à la composante pragmatique, et au sein de chaque composante, à chaque critère. Ceci donnera lieu à une valeur chiffrée globale qui sera traduite en « niveau de compétence » sur une échelle dont les échelons auront, là encore, fait l'objet d'une réflexion en amont. A titre d'exemple, il est évident que les attendus en matière de compétence de communication ne sont pas les mêmes pour des élèves du cycle 3 de l'école primaire et pour des élèves de terminales. Cela veut dire que les critères et indicateurs de performance seront différents mais que la pondération aussi sera différente.

En passant du paradigme du contrôle de la connaissance de la langue objet à celui de la compétence du sujet utilisateur de la langue, il faut accepter qu'une tâche soit accomplie en langue étrangère, que le message soit transmis, malgré quelques erreurs de grammaire!

Nous terminerons en dissipant des malentendus éventuels que cette approche peut engendrer. Il n'est pas question, à travers le scénario, de ne plus évaluer la connaissance de la langue, ce que d'aucuns pourraient penser. Il s'agit d'évaluer cette connaissance autrement, à travers l'aptitude de l'apprenant à mobiliser cette connaissance en situation de communication dans le cadre d'une tâche à accomplir.

Nous sommes à cet égard, en parfait accord avec l'approche communic-actionnelle qui considère que communiquer n'est pas une fin en soi mais que la communication est au service de l'action. De ce fait, il s'agit d'évaluer la manière dont l'apprenant atteint un objectif non plus langagier mais actionnel en utilisant la langue de manière pertinente.

## **Conclusion**

« Il ne s'agit plus de chercher quelques recettes pédagogiques qui améliorent les performances globales de transmission de connaissances objectives produites et cautionnées par les académies. (Ne peut-on pas expliquer le relatif insuccès de tant de nouvelles méthodes pédagogiques par l'inculture épistémologique des enseignants généreux qui les mettaient en œuvre ? Les gadgeteries de la créativité sont souvent vins nouveaux dans les vieilles outres positivistes !)

Il ne s'agit plus de transfert, il s'agit de construction. »<sup>29</sup>

A travers cette présentation du passage de l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle nous avons pointé un certain nombre d'éléments sur lesquels nous souhaitons conclure.

Tout d'abord, seule la didactique (dans sa dimension praxéologique) permettra de faire évoluer l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que leur évaluation. Une lecture « pédagogique » de textes officiels et en amont d'ailleurs, une rédaction de textes officiels pour laquelle les didacticiens ne sont pas consultés n'aboutira qu'à déguiser une réalité existante et à consolider des représentations profondément ancrées. Le fait que les

perspectives ouvertes par le *CECR* soient occultées et que d'aucuns y voient « la priorité donnée à l'approche communicative » en est une illustration parfaite.

Ensuite, pour dire les choses de manière familière, nous avons montré que l' « on ne peut pas faire du neuf avec de l'ancien ». L'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France est dans une impasse. Les enseignants sont soit perdus, soit révoltés et donc démobilisés ; les élèves ne sont pas motivés et la hiérarchie se lamente des mauvais résultats. Cela veut dire qu'il faut réfléchir, non pas à de nouvelles méthodes d'enseignement à partir de même modèle théorique, mais à un réel changement épistémologique. L'approche cartésienne, positiviste de la connaissance qui prône la disjonction du sujet et de l'objet et qui, donc, fait de la langue un objet d'analyse selon le principe « dis-moi comment ça marche et je saurai à quoi ça sert » ne fonctionne pas. Il va falloir se résoudre à l'admettre. L'approche constructiviste de la connaissance réintroduit le sujet, en faisant de l'apprentissage un processus individuel et non pas universel ; l'approche communicative avait tenu compte de cette évolution. Pour autant, cela n'a pas eu les conséquences escomptées. Pourquoi ? Parce qu'il y a une autre disjonction qui ne fonctionne pas pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, c'est la disjonction apprenant/usager. Il faut accepter que la construction de la connaissance ne se fasse pas seulement à travers des tâches scolaires, faisant de l'apprentissage une fin en soi. Il faut faire de l'apprentissage de la langue un moyen pour atteindre un objectif actionnel qui, pour certains pourra être de lire des œuvres littéraires et en discuter et pour d'autres de lire une notice technique. Il faut arrêter de stigmatiser l' « usage » en ayant en prononçant avec dédain le mot « utilitaire » par opposition au « culturel » ou à l' « académique » et l' « intellectuel ». L'usage d'une langue ne se réduit pas à l'application stérile de connaissances linguistiques accumulées. Être usager d'une langue, c'est savoir trier, hiérarchiser et structurer des connaissances par rapport à un objectif à atteindre dans le respect de valeurs éthiques propres à l'Autre et à l'environnement.

Nous nous situons là dans une logique totalement opposée à celle qui a prévalu jusqu'à présent en didactique des langues-cultures, une logique qui n'est plus linéaire mais récursive, plus exclusive mais intégrative. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, c'est-à-dire échanger des informations mais d'agir avec l'autre dans une langue. Ceci comporte donc une dimension éthique (prendre l'autre en compte dans sa différence mais pour arriver à atteindre un objectif commun, ce que C. Puren appelle le co-culturel), une dimension pragmatique (prendre en compte l'environnement dans lequel se situe l'action) et une dimension épistémique (le partage de connaissances et l'émergence de nouvelles).

Avec l'approche communic-actionnelle, nous relierons « manifestation ou rapport à soi, signification ou rapport au savoir et référence ou rapport au monde »<sup>30</sup> dans une logique de sens. Ceci nécessite de repenser la formation de formateurs. De fait, « la formation a quelque peu usé si ce n'est épuisé les paradigmes traditionnels de la 'transmission' des savoirs et de la reproduction des modèles tout faits. A force de 'toujours plus du même', de répétitions, d'injonctions pensées dans des cadres souvent rigides, ils sont devenus parfois générateurs de déliances, de disjonctions et, dans certaines situations, d'exclusions pourtant déclarées combattues. »<sup>31</sup>

Pour conclure nous dirons qu' « apprendre et se former, c'est pouvoir construire ses propres formes en s'appropriant les cadres pour s'adapter à son environnement. »<sup>32</sup>

Comment dès lors ne pas insister sur la place centrale de la didactique des langues-cultures qui, par sa nature praxéologique, peut apporter les outils de réflexion propices à la conception de projets dans une perspective actionnelle.

## Annexe

### Exemple de scénario<sup>33</sup>

#### MISE EN SITUATION

Vous travaillez dans une entreprise à Londres et le responsable des ressources humaines vous demande d'étudier le dossier de deux candidats qui souhaitent postuler pour un poste dans une filiale française en tant que chef d'équipe. Votre étude doit se faire à partir du profil de poste ci-joint....

#### TACHE A ACCOMPLIR

1. Vous allez rencontrer Mr. Jones et vous lui exposerez votre préférence entre les deux candidats; dans un deuxième temps vous défendrez votre position en répondant à ses questions.

2. Vous écrirez un courrier à Mr. Bloom, directeur anglais de la filiale française pour lui exposer la décision qui aura été arrêtée lors de votre entretien avec Mr. Jones.

#### MOYENS POUR Y PARVENIR

Vous allez étudier un certain nombre de documents imprimés et sonores qui ont été rassemblés et vous aurez l'occasion d'obtenir des informations essentielles qui vous manquent en téléphonant à un membre du service psychotechnique de l'entreprise qui connaît les deux candidats.

### Remarques

On se rend compte que pour remplir la tâche qui lui est demandée, l'évalué est amené à :

- comprendre à l'écrit (dossier) et à l'oral.
- interagir au téléphone.
- s'exprimer à l'écrit et à l'oral : exposé et courrier.

Pour autant, la mise en œuvre des différentes composantes de la compétence de communication par rapport à un objectif à atteindre, dans le cadre de micro-tâches reliées entre elles, signifie que connaissances linguistiques ET capacités ( repérer les informations essentielles, les classer, les hiérarchiser) sont mobilisées en même temps. C'est la manière dont l'évalué utilisera la langue dans la situation donnée et dont il réussira à «agir» sur le l'autre par rapport à la tâche demandée qui permettra de déterminer son niveau de compétence.

A cet égard, puisque la compétence ne va pas sans savoirs ni savoir-faire mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre; puisque, par ailleurs, la compétence est la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation, on se rend compte à travers l'exemple ci-dessus que le scénario permet réellement l'évaluation de la compétence.

## Bibliographie

- B.O N°6 25 Août 2005 Hors série.
- Boudon P., « Faire et faire faire » p.102 in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, 2005
- Bourguignon C., « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet » in *ASp N° 24*, 2001, pp. 53-67 ;
- Bourguignon C., « Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation » in *ASp N° 39-49*, 2003, pp. 176-187.
- Brissac C., « Génie de la connaissance, entre conception et création », in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, 2005.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe/ Paris : Éditions Didier, 2001
- Clénet J et Poisson D., coordinateurs, « Complexité de la formation et formation à la complexité », Paris : L'Harmattan, 2005.
- Clénet J., « Complexité de la formation et formation à la complexité » in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, 2005, p. 10
- Fabre M., « La question du sens en formation » in *Signification, sens, formation* sous la direction de J.M Barbier et Olga Galatamu, Paris : PUF, 2000, p.136
- Hymes D.H, *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier, 1984.
- Lemoigne J.L, *Le constructivisme Tome II Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : Éditions L'Harmattan, 2002.
- Lemoigne J-L, *Le Constructivisme Tome II - Épistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : l'Harmattan, 2002, pp.326-327
- Martuccelli Danilo, « Agir : le spectre des possibles » in *Sciences Humaines*, N° 165, novembre 2005.
- Morin E., Introduction à la pensée complexe, Paris : ESF Éditeurs, 1990.
- Morin E., *La Méthode*, Tome 3, 1986.
- Pilotage et cohérence de la carte des langues », Rapport de l'IGEN, avril 2005.
- Puren C., « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in, *Les cahiers de l'APLIUT* – Vol.XXIII n°1- Février 2004
- Puren C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues Modernes n°3/2002*, juil.-août- sept 2002.
- [www.d-c-l.net](http://www.d-c-l.net)
- [www.wested.org/tie/dlrn.bloms.html](http://www.wested.org/tie/dlrn.bloms.html)

## Notes

<sup>1</sup> Il s'agit d'un néologisme que nous avons choisi pour nommer l'« approche » définie dans la logique de la perspective actionnelle.

<sup>2</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe/ Paris : Editions Didier, 2001

<sup>3</sup> « Pilotage et cohérence de la carte des langues », Rapport de l'IGEN, avril 2005.

<sup>4</sup> Ibid. supra, p.18

<sup>5</sup> Nous devons cette appellation au sociolinguiste Hymes (voir Hymes D.H, *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier, 1984.)

<sup>6</sup> « En 1956, Benjamin Bloom dirigea un groupe de psychologues de l'éducation qui développèrent une échelle des «comportements intellectuels» importants au niveau de l'apprentissage. Ceci devint une taxonomie incluant

trois domaines : le cognitif, le psychomoteur et l'affectif ». (Voir [www.wested.org/tie/dlrn.bloms.html](http://www.wested.org/tie/dlrn.bloms.html))

<sup>7</sup> Nous appelons « texte » tout support d'apprentissage, qu'il soit écrit ou oral ;

<sup>8</sup> CECR, p.15

<sup>9</sup> CECR, p. 110

<sup>10</sup> Puren C., « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in, *Les cahiers de l'APLIUT* – Vol.XXIII n°1- Février 2004

<sup>11</sup> Une « rupture » épistémologique ne s'accompagne pas nécessairement d'une rupture dans les tâches d'apprentissage. La didactique de la complexité ne se traduit pas, dans la pratique, par une rupture mais par un éclectisme lié aux choix opérés par l'enseignant en fonction de l'objectif qu'il se fixe.

<sup>12</sup> B.O N°6 25 Août 2005 Hors série.

<sup>13</sup> Ibid. supra, p.4, souligné par nous.

<sup>14</sup> Lemoigne J.L., *Le constructivisme Tome II Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : Editions L'Harmattan, 2002, p.75

<sup>15</sup> Vico G., *La méthode des études de notre temps*, 1708.

<sup>16</sup> Morin E., *La Méthode*, Tome 3, 1986, p.232

<sup>17</sup> Morin E., Introduction à la pensée complexe, Paris : ESF Editeurs, 1990; «le principe de dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaire et antagonistes», p.99

<sup>18</sup> Martuccelli Danilo, « Agir : le spectre des possibles » in *Sciences Humaines*, N° 165, novembre 2005, p.44.

<sup>19</sup> Morin E., 1990, p.104

<sup>20</sup> Morin, 1990, p.106

<sup>21</sup> Puren C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Langues Modernes n°3/2002*, juil.-août- sept 2002, p.13

<sup>22</sup> Puren C., ibid. supra

<sup>23</sup> Bourguignon C., « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet » in *ASp N° 24*, 2001, pp. 53-67 ; « Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation » in *ASp N° 39-49*, 2003, pp. 176-187.

<sup>24</sup> Ibid. supra, P.136

<sup>25</sup> Brissac C., « Génie de la connaissance, entre conception et création », in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, 2005, p.96

<sup>26</sup> Clénet J et Poisson D., coordinateurs, « Complexité de la formation et formation à la complexité », Paris : L'Harmattan, 2005, p.23

<sup>27</sup> Propos tenus par J-L Lemoigne dans sa conférence « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ? », Colloque international sur la didactique comparée des langues-cultures, *Interculturalité et interdidacticité : la Didactique des langues-cultures entre culture d'enseignement et cultures d'apprentissage*, Université J. Monnet de Saint Etienne, 17-18 février 2005.

<sup>28</sup> Boudon P., « Faire et faire faire » p.102 in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : l'Harmattan, 2005

<sup>29</sup> Lemoigne J-L., *Le Constructivisme Tome II - Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris : l'Harmattan, 2002, pp.326-327

<sup>30</sup> Fabre M., « La question du sens en formation » in *Signification, sens, formation* sous la direction de J.M Barbier et Olga Galatamu, Paris : PUF, 2000, p.136

<sup>31</sup> Clénet J., « Complexité de la formation et formation à la complexité » in *Complexité de la formation et formation à la complexité*, Paris : L'Harmattan, 2005, p. 10

<sup>32</sup> Ibid., p.22

<sup>33</sup> Cet exemple est une adaptation d'un scénario utilisé dans le cadre du Diplôme de Compétence en Langue. ([www.d-c-l.net](http://www.d-c-l.net))