



# L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues

Onze articles pour mieux comprendre  
et faire le point



# SOMMAIRE

<b>Avant-propos</b>	7
<b>PREMIÈRE PARTIE – Regards croisés sur l’approche actionnelle</b>	
<b>1. Lectures du Cadre : continuité ou rupture ?</b> <i>Jean-Jacques Richer</i>	13
<b>2. L’apprentissage des langues par l’action.</b> <i>Claire Bourguignon</i>	49
<b>3. À propos de l’articulation entre l’agir de l’usage et l’agir de l’apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive.</b> <i>Peter Griggs</i>	79
<b>4. L’éducation pour l’autonomie : un nouveau modèle d’enseignement ?</b> <i>Ernesto Martín Peris</i>	101
<b>5. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue.</b> <i>Christian Puren</i>	119
<b>DEUXIÈME PARTIE – L’approche actionnelle en pratique</b>	
<b>6. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l’enseignement des langues.</b> <i>Monique Denyer</i>	141
<b>7. Mise en place d’une méthode de FLE basée sur l’approche actionnelle dans un lycée hongrois.</b> <i>Zsuzsanna Darabos</i>	157
<b>8. La démarche de standardisation en Allemagne : un danger pour l’approche actionnelle dans l’enseignement des langues ?</b> <i>Eynar Leupold</i>	181
<b>9. L’approche actionnelle en pratique : la tâche d’abord, la grammaire ensuite !</b> <i>Dominique Pluskwa, Dave Willis et Jane Willis</i>	205
<b>10. Perspective actionnelle et didactique du français dits « migrants »</b> <i>Mariella De Ferrari et Claire Extramiana</i>	233
<b>11. Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0</b> <i>Christian Ollivier</i>	263

## 5. LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET SES IMPLICATIONS SUR LA CONCEPTION DES MANUELS DE LANGUE

*par Christian Puren*

**Christian Puren**, né en 1947, licencié de lettres modernes (1970) et agrégé d'espagnol (1971), ancien stagiaire long du BELC (1975-1976), a été successivement enseignant et/ou formateur d'enseignants en français et/ou en espagnol langues étrangères au cours de sa carrière en France (Lycée Charles Despiau, Mont-de-Marsan ; Université Bordeaux-III ; IUFM de Paris ; Université Paris-III ; Université Technologique de Compiègne ; Université Jean Monnet de Saint-Étienne) et à l'étranger (Université des Andes de Mérida, Venezuela ; Centre d'Échanges Pédagogiques d'Alger ; Université Mohamed Ben Abdallah de Fès, Maroc ; École Normale supérieure d'Abidjan, Côte-d'Ivoire).

Auteur d'ouvrages personnels – Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues (Paris, Nathan-Clé international, 1988), La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme (Paris, CRÉDIF-Didier, 1994) – et co-auteur d'ouvrages collectifs – Se former en didactique scolaire (Paris, Ellipses, 1998), La formation en questions (Paris, Clé international, 1999), Évaluer dans une perspective actionnelle : le Diplôme de Compétence en Langue (Le Havre, Éditions Delbopur, 2007) –, il est l'auteur de plus d'une centaine d'articles sur la didactique des langues-cultures dans de nombreuses revues françaises et étrangères, portant en particulier, ces dernières années, sur la perspective actionnelle. La plupart de ses dernières publications sont publiées en ligne sur [www.aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org).

Président d'honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et membre des Comités scientifiques de plusieurs revues françaises et étrangères, Christian Puren est actuellement professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne.

# LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET SES IMPLICATIONS SUR LA CONCEPTION DES MANUELS DE LANGUE

## INTRODUCTION

Après avoir rappelé la nouveauté de la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre Commun Européen pour les langues (Didier, 2001, désormais siglé CECR), la formation d'un acteur social, et ce qui m'apparaît comme quelques-unes de ses implications majeures – à savoir la prise en compte de l'agir social aussi bien en société que dans l'espace même de la classe, le projet pédagogique comme nouvel agir de référence dans l'enseignement-apprentissage, le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle et le projet comme nouveau principe d'intégration didactique –, je me propose, dans le présent article, d'analyser les projets mis en œuvre comme principe d'unité de chaque unité didactique du manuel Rond Point 1 édité par Difusión en 2004.

Mon objectif est ici d'aborder de manière concrète, dans les manuels et les pratiques de classe que l'on peut en induire, la question des implications de la mise en œuvre de la perspective de l'agir social par rapport à celle de l'approche communicative.

Le choix de Rond Point 1 (désormais RP1) ne s'explique pas seulement par l'éditeur du manuel, mais aussi et surtout :

- 1) parce qu'il s'agit du premier manuel de FLE qui se soit réclamé de la perspective actionnelle du CECR (son sous-titre étant d'ailleurs « Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches ») et à juste titre : chacune des neuf unités didactiques (désormais UD) porte comme sous-titre le titre d'un mini-projet annoncé dès le début de la première double page, et effectivement proposé dans l'avant-dernière de ses cinq doubles pages, intitulée « tâche ciblée » ;
- 2) parce qu'il s'agit d'un manuel mettant en œuvre de manière assurément très réussie les nouvelles orientations du CECR, en articulant intelligemment l'approche communicative et la perspective actionnelle ;

- 3) enfin parce qu'il permet aisément, aux enseignants qui le souhaitent, d'aller plus loin dans la logique de la perspective actionnelle en prolongeant dans cette direction les activités proposées. J'en donnerai systématiquement des exemples concrets dans la seconde partie de mon article.

La structure des UD est présentée de cette manière dans le Guide pédagogique de RP1 , chaque rubrique s'étalant sur une double page :

**Ancrage.** Cette rubrique présente d'abord les objectifs, le contenu grammatical de l'unité et la tâche que vos élèves devront réaliser sous la rubrique « Tâche ciblée ».

Les objectifs sont énumérés en termes de grammaire notionnelle-fonctionnelle – notions et actes de parole –, puis en termes de grammaire morphosyntaxique et enfin de lexique, sur le modèle suivant – je prends l'exemple de l'UD 2, « Elle est très sympa. » :

**Nous allons placer à table les invités à un repas de mariage**

Pour cela nous allons apprendre :

- à demander et donner des informations sur les personnes
- à exprimer notre opinion sur les autres

Et nous allons utiliser :

- c'est, il / elle est
- les adjectifs qualificatifs au masculin et au féminin
- etc. [...]
- les liens de parenté

- **En contexte.** Cette double page présente les contenus thématiques de l'unité, généralement sous la forme de documents contenant des images, des textes écrits et des compréhensions orales. En contexte illustre le fonctionnement de la langue dans sa réalité.
- **Formes et ressources.** Cette rubrique aide à systématiser les aspects de la grammaire et du vocabulaire nécessaires à la réalisation de la tâche ciblée.
- **Tâche ciblée.** Cette rubrique mobilise toutes les ressources linguistiques travaillées dans les rubriques précédentes. Les apprenants vont réaliser la tâche annoncée en début d'unité et, pour cela, travailler en petits groupes ou tous ensemble.
- **Regards croisés.** L'objectif de cette rubrique est double : proposer des informations qui permettront à vos élèves de mieux connaître les valeurs culturelles, les comportements et la vie quotidienne de différents pays francophones, mais aussi amener vos élèves à réfléchir sur leur propre identité culturelle.

Dans le tableau ci-dessous, je reproduis les titres et sous-titres de chaque UD, ainsi que les numéros de la double page des projets, auxquels correspondent les projets terminaux :

Unité	Titre	Sous-titre	Pages
Unité 1	« Qui sommes-nous ? »	Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.	12-13
Unité 2	« Elle est très sympa. »	Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage	22-23
Unité 3	« En route ! »	Nous allons organiser des vacances en groupe	32-33
Unité 4	« Levez la jambe ! »	Nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.	42-43
Unité 5	« Vous parlez italien ? »	Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.	52-53
Unité 6	« Ça coûte combien ? »	Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.	62-63
Unité 7	« Salé ou sucré ? »	Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.	72-73
Unité 8	« En train ou en avion ? »	Nous allons mettre au point les détails d'un voyage.	82-83
Unité 9	« On vit bien ici ! »	Nous allons discuter les problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.	92-93

## 5.1. La nouvelle « perspective de l'agir social » et ses implications didactiques

Dans mes toutes dernières publications<sup>1</sup>, j'ai dégagé un certain nombre de caractéristiques des projets tels qu'à mon avis ils devraient être conçus, en didactique des langues-cultures, dans la nouvelle perspective de l'agir social. Ces différentes caractéristiques sont très liées entre elles : après la présentation de cette nouvelle perspective (chapitre 5 1.1.), je les aborderai successivement dans un ordre non significatif (chapitres 5 1.2. à 1.5.).

1. Puren C., « Formes pratiques... », 2007 ; 2008 ; janvier 2009 ; février 2009.

## 1.1. La nouvelle « perspective de l'agir social »

La « perspective actionnelle » du CECR n'est qu'ébauchée par ses auteurs, mais ils fixent clairement à l'enseignement-apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à savoir la formation d'un « acteur social ».

J'ai montré par ailleurs<sup>2</sup> que chacune des grandes méthodologies historiques (traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle et communicative) a eu sa propre perspective actionnelle dans le sens abstrait qu'il faut à mon avis conserver à cette expression, à savoir la relation d'homologie maximale entre son agir d'usage de référence (le type d'activité que l'on veut que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage) et son agir d'apprentissage de référence (le type d'activité que l'on privilégie en classe). Dans l'approche communicative, par exemple, on forme les apprenants à communiquer avec les autres en société en les faisant d'emblée communiquer entre eux en classe comme s'ils étaient en société ; d'où, dans cette méthodologie, l'importance de la simulation, utilisée systématiquement pour fournir les situations de réemploi en fin d'UD.

Ce qui est spécifique à la nouvelle perspective actionnelle qui émerge dans le CECR, et dont ses rédacteurs n'ont pas su ou n'ont pas pu dégager toutes les implications<sup>3</sup>, c'est que pour la première fois *les apprenants sont considérés, dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière* et c'est pourquoi je propose de désigner cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Je reproduis aussi ci-dessous la version originale anglaise à côté de la version française du CECR, pour montrer que cette interprétation du passage souligné en français (l'apprenant considéré comme acteur social à part entière dans son apprentissage) n'est pas due à une traduction inexacte ou approximative.

**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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.<sup>1</sup>

*The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it **views users and learners of a language primarily as “social agents”, i.e. members of society** who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action.*

CECR, Chapitre 2.1., p.15.

2. Puren C., 2008, diapositive n° 5 « Évolution historique des configurations didactiques » et commentaire oral correspondant.

3. Sans doute en raison de leur focalisation sur l'évaluation, conçue par ailleurs dans le seul prolongement de l'approche communicative. Il n'y a pas de prise en compte de l'action sociale dans les grilles de niveaux de compétence, ce qui aurait exigé en particulier de proposer des critères pour 1) évaluer la réussite de l'action collective et 2) évaluer la participation individuelle à cette réussite.

Cette interprétation me semble d'autant moins discutable qu'elle se trouve clairement confirmée dans d'autres passages du *CECR*, par exemple ceux où les auteurs considèrent

- l'apprentissage d'une langue comme une forme d'usage :  
**L'usage d'une langue, y compris son apprentissage**, comprend les 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.
- le « domaine éducationnel » (dans lequel se situe l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures) comme l'un des « secteurs de la vie sociale » :  
Par domaine, on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement-apprentissage des langues : **domaine éducationnel**, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
- les tâches d'apprentissage comme des tâches sociales à part entière :  
Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de **préparer en groupe un journal de classe**.<sup>4</sup>

Cette émergence du concept d'acteur social et sa prise en compte aussi bien en classe qu'en société est une conséquence directe de l'évolution des enjeux économiques, sociaux et politiques dans l'Europe au cours de son processus actuel d'intégration. Il ne s'agit plus, comme au début des années 70, de former des apprenants capables de prendre contact et de communiquer avec des étrangers de passage. Il s'agit désormais de former les citoyens de sociétés multilingues et multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement (et les classes de FLE/S<sup>5</sup> en France sont des mini-sociétés de ce type), ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère.

---

4. *Ibid.*, p. 15-16 (souligné par l'auteur).

5. Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS). L'enseignement du FLS relève lui aussi de toute évidence de la perspective de l'agir social, puisqu'il s'agit (pour me limiter à nouveau à l'enseignement en France) de former en français des personnes devant s'insérer socialement et/ou professionnellement dans leur société d'accueil.

### **5.1.2. La prise en compte du projet commun d'enseignement-apprentissage**

J'ai proposé dans un article<sup>6</sup> une première typologie des différents projets en présence dans une classe de langue, que je complète ici. On peut y distinguer *a priori* :

1. *le projet d'usage* : il est individuel, c'est celui de chaque apprenant en fonction de ses objectifs et de ses demandes ; il correspond à ce qu'on appelait jusqu'à présent les attentes, demandes, besoins et objectifs individuels d'apprentissage, et leurs relations ;
2. *le projet d'apprentissage* : il est individuel, propre à chaque apprenant en fonction de son profil personnel d'apprenant, de sa culture sociale d'apprentissage, de ses représentations sur la langue et la culture cibles, de ses expériences antérieures d'apprentissage, de son environnement présent d'apprentissage ;
3. *le projet d'enseignement* : il est individuel, propre à chaque enseignant, mais aussi collectif, celui des auteurs du manuel qu'il utilise et celui de l'institution où il travaille ;
4. *le projet d'enseignement-apprentissage* : il est collectif et il correspond à la fois aux contrats passés entre l'institution et les apprenants, entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes ;
5. *les projets pédagogiques*, collectifs, réalisés en classe et hors de la classe par les apprenants dans le cadre de la pédagogie du projet.

Les théories cognitives actuelles amènent à considérer que la réflexion de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage améliore celui-ci. Dans la perspective de l'agir social en classe, le projet commun d'enseignement-apprentissage doit lui aussi faire l'objet d'activités métacognitives : pour qu'une classe fonctionne bien, en effet, on ne peut s'y contenter d'une approche interculturelle (prise de conscience des différentes cultures d'apprentissage et décalages éventuels avec la culture d'enseignement), il faut parvenir à une culture conjointe (« co-culture ») d'enseignement-apprentissage, dans le sens d'un ensemble de conceptions partagées ou élaborées en commun.

### **5.1.3. Le nouvel agir d'apprentissage de référence : le « projet pédagogique »**

Cette nouvelle conception de l'apprentissage de la langue comme une forme d'usage social à part entière, et de l'apprenant comme un acteur social de plein droit, est générée par l'application d'une loi sinon universelle, du moins trans-méthodologique, d'homologie maximale fins-moyens : de la même manière que dans l'approche communicative la communication sociale était à la fois l'objectif (communication réelle) et le moyen (communication simulée), de la même manière le moyen privi-

---

6. Puren C., janvier 2009.

légé pour former un acteur social sera forcément de le faire agir en classe en tant qu'acteur social ; avec cependant cette différence fondamentale, par rapport à l'approche communicative, que la classe étant une mini-société à part entière, l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle.

La conception de la formation des apprenants comme acteurs sociaux au moyen de la réalisation par eux-mêmes de véritables actions sociales dans une classe conçue comme une véritable mini-société n'est pas nouvelle en pédagogie générale : elle est à la base de ce que l'on appelle la « pédagogie du projet », dont Célestin Freinet a été en France le promoteur le plus connu et elle fait depuis lors partie du « paysage pédagogique », du moins en France<sup>7</sup>. Dans ce type de pédagogie, toutes les activités des élèves sont organisées en fonction des « projets pédagogiques » qui ont une dimension réelle (et non simulée) et qu'ils conçoivent et conduisent eux-mêmes avec l'aide de l'enseignant.

La pédagogie du projet n'est jamais parvenue à s'imposer en didactique des langues-cultures en France, tant scolaire qu'aux adultes, tant pour les langues vivantes étrangères que pour le français langue étrangère : le groupe langues de l'Institut Coopératif de l'École Moderne<sup>8</sup> créé par Freinet en 1947 est toujours resté confidentiel malgré ses publications<sup>9</sup>. La raison principale de ce blocage, ce sont sans doute les trois décennies de domination sans partage de l'approche communicative et c'est sans doute la même raison qui a fait que les auteurs du CECR conçoivent le projet pédagogique principalement comme un moyen pour susciter en classe des interactions verbales entre apprenants, au même titre que les simulations et jeux de rôles. Or le projet est désormais le nouvel agir social de référence, aussi bien dans les entreprises que dans les administrations<sup>10</sup> ; c'est pourquoi, dans la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures, il devient forcément le nouvel agir d'apprentissage de référence, ce qui doit, au sein de l'UD, lui donner un autre statut que celui de simple prétexte à proposer des situations de communication simulée assurant le réemploi final plus ou moins libre de ses contenus.

La pédagogie du projet doit, bien sûr, être adaptée à la didactique des langues-cultures, ne serait-ce que parce qu'elle doit venir non pas y remplacer l'approche communicative (comme le voudrait le « paradigme de substitution » jusqu'à présent dominant), mais y enrichir la variété des dispositifs d'enseignement-apprentissage existants, en application du paradigme inverse, « d'addition »<sup>11</sup>.

C'est dans cette perspective d'« adaptation additive » que j'ai proposé dans un article<sup>12</sup> une modélisation de toutes les intersections exploitables entre :

- d'une part, l'agir scolaire – ou d'apprentissage –, auquel je réserve le concept de « tâches » ;

---

7. Voir par exemple Bordallo I. et Ginestet J.-P., 1995.

8. Institut Coopératif de l'École Moderne, ICEM-Pédagogie Freinet, <http://freinet.org/icem/langues/>.

9. Voir par exemple Schlemminger G., 2001.

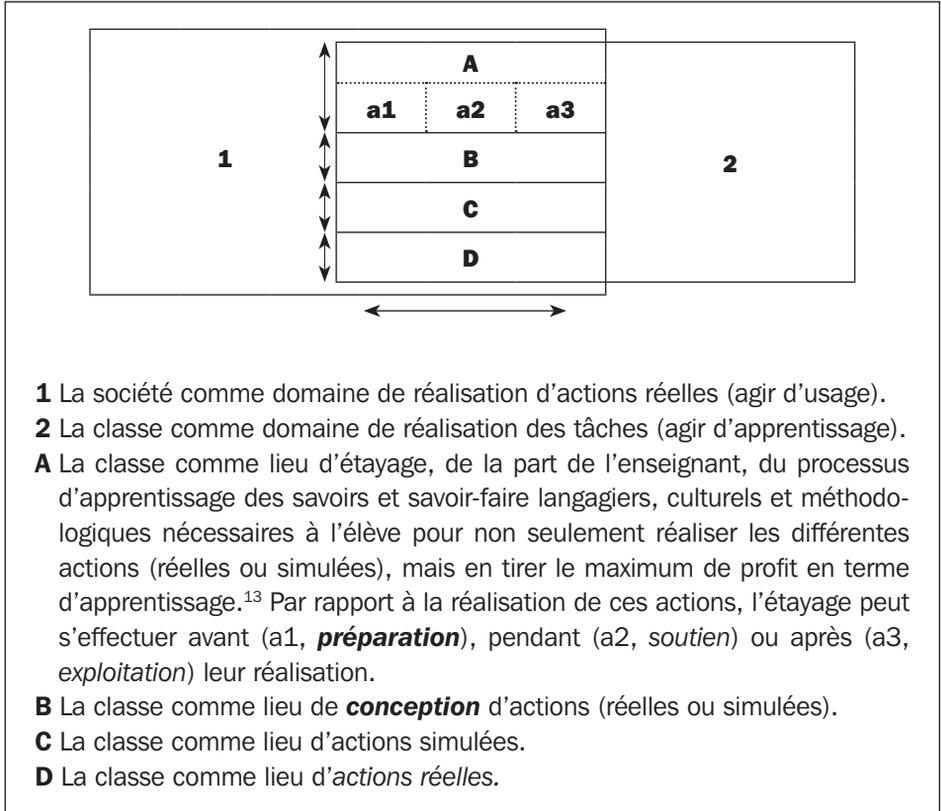
10. Voir par exemple Boutinet J.-P., 1990 ; Garel G., 2004.

11. Voir Puren C., conclusion de l'article, 2005.

12. Puren C., octobre 2006.

- et, d'autre part, l'agir social – ou d'usage – auquel je réserve le concept d'« action », un projet pouvant se définir comme une série d'actions finalisées par un objectif terminal.

Je reproduis cette modélisation ci-dessous avec son commentaire légèrement modifié et avec sa note de bas de page originelle.



13. L'« étayage », concept désormais courant en pédagogie générale, désigne ce que fait l'enseignant pour que l'apprenant parvienne à faire ce qu'il ne pourrait encore faire de manière totalement autonome : aides, guidages, conseils... Cette fonction de l'enseignant peut être prise en charge totalement ou en partie par d'autres agents tels que le manuel (lexique final, précis grammatical, consignes, fiches méthodologiques...), le matériel disponible (dictionnaires, grammaires, ressources sur Internet...), les autres membres du groupe de travail... Dans l'enseignement-apprentissage des langues, tout au moins, cet étayage ne s'arrête pas à la réalisation correcte de la tâche : l'enseignant va demander, par exemple, aux élèves d'expliquer pourquoi ils considèrent telle ou telle phrase correcte, s'il pense qu'ils ont simplement reproduit mécaniquement un modèle structural ; ou encore il va leur demander en début d'heure de reprendre quelques phrases clés de commentaire du texte étudié à l'heure précédente, pour assurer un nouveau rebrassage de telle ou telle forme linguistique introduite par ce texte (on parle d'ailleurs pour désigner ces débuts de cours de « phases de reprise »).

À la suite de cette modélisation, je développais dans ce même article une distinction, significativement non faite jusqu'à présent en didactique des langues-cultures, entre « conception » (B) et « préparation » (a1), alors qu'elle est centrale en pédagogie du projet :

- *Un projet pédagogique implique toujours un processus de **conception** assumé par ses responsables (en l'occurrence, les élèves eux-mêmes) 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, récursivement, ses objectifs. La conception est donc, par nature, une action portant sur les actions elles-mêmes à venir.*
- *Le processus de **préparation** (a1) ne vise que la mise à disposition préalable des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action.*

#### **5.1.4. De la compétence communicative à la compétence informationnelle**

Le passage de la compétence communicative à la compétence informationnelle constitue l'une des ruptures les plus fondamentales entre la perspective de l'agir social et l'approche dite « communicative », puisque l'objectif de celle-ci était précisément de donner aux apprenants une « compétence de communication ». J'ai présenté en détail cette compétence informationnelle dans une conférence<sup>14</sup> et dans un article<sup>15</sup>, tous deux en accès libre sur Internet. Je reprends néanmoins ci-dessous ce qui me paraît nécessaire pour une lecture autonome du présent article.

##### **5.1.4.1. Les différentes activités de traitement de l'information**

La compétence informationnelle est définie de la manière suivante dans un document publié par l'UNESCO en 2009 :

Désigne l'ensemble de capacités, attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché ; la maîtrise de l'information est étroitement liée à l'aptitude à apprendre et à la réflexion critique, qui peuvent toutes deux constituer des objectifs officiels et formels de l'éducation mais, trop

---

14. Puren C., 2008.

15. Puren C., février 2009.

souvent, ne sont pas intégrées aux programmes d'enseignement et plans de cours en tant que résultats d'apprentissage distincts pouvant être enseignés et appris ; la maîtrise de l'information est parfois aussi appelée « compétence en information » (*information competency*) ou « pratique de l'information » (*information fluency*) ou autrement encore, selon les pays, les cultures ou les langues.<sup>16</sup>

L'auteur propose en annexe de son texte un « modèle d'acquisition de la maîtrise de l'information » qui correspond en fait au traitement nécessaire de l'information dans une logique projet<sup>17</sup>. Dans un article<sup>18</sup>, j'ai proposé comme définition synthétique de cette compétence informationnelle en didactique des langues-cultures : *ensemble des capacités permettant d'« agir sur et par l'information en tant qu'un acteur social »*.

Comme on le voit dans le passage ci-dessus, en effet :

- *agir sur l'information* (n°4, 5, 6, 7 et la 2<sup>e</sup> partie du n°8 : « Savoir [...] présenter l'information à autrui sur des formats / supports appropriés / utilisables »<sup>19</sup>) implique un certain nombre d'activités en amont de l'activité de communication (n°1, 2 et 3) ;
- *agir par l'information* (n°9) implique également, si l'on se situe dans une perspective « durable », un certain nombre d'activités en aval de l'activité de communication (n°10 et 11).

Dans la perspective de l'agir social, un certain nombre d'autres compétences que celles listées dans ce document de l'UNESCO doivent sans doute être ajoutées, telles que :

- en amont de la communication, par exemple : « savoir choisir son/ses destinataire(s) », « savoir sélectionner l'information utile et nécessaire à son / ses interlocuteur(s) », « savoir choisir le moment le plus adéquat pour la lui / leur communiquer » ;
- et en aval de la communication, par exemple : « savoir évaluer dans quelle mesure la sélection et la présentation de l'information, ainsi que le moment et les destinataires choisis, étaient pertinents ou non, et pourquoi », « savoir corriger ou compléter son information en fonction des réactions ou des actions observées chez ses interlocuteurs ».

---

16. Forest W. H. Jr., 2008, p. 60.

17. On se reportera à l'annexe de mon article de 2008 pour une reproduction complète de ce modèle.

18. Puren C., 2008.

19. Ces activités font partie de celles que les auteurs du CECR appellent de « médiation ».

#### 5.1.4.2. Un traitement « durable » de l'information

Dans le document publié par l'UNESCO et dans mes propositions personnelles de capacités supplémentaires, on voit que les différentes capacités qui font partie de la compétence informationnelle en aval de la communication renvoient et à son évaluation et à sa dimension « durable » : « savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future », « savoir se débarrasser de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée ». Cette dimension ne pouvait pas être prise en compte dans l'approche communicative : la communication y étant à la fois le moyen et l'objectif, le traitement de l'information s'arrêtait naturellement lorsque cet objectif était atteint.

#### 5.1.5. Le projet comme nouvel intégrateur didactique

La cohérence d'une UD est fonction de son niveau d'intégration didactique, c'est-à-dire du nombre de domaines d'activité travaillés par rapport au nombre d'éléments supports de ces activités. Lorsque ces éléments sont des documents, ce niveau d'intégration didactique correspond par conséquent au nombre de domaines d'activité divisé par le nombre de documents supports. Une UD dans laquelle c'est à partir et à propos d'un texte littéraire ou d'un dialogue de base unique que sont réalisées les quatre activités langagières (compréhensions et expressions orales et écrites), ainsi que le travail sur la phonétique, la grammaire, le lexique et la culture présente donc un niveau d'intégration didactique égal à 8 (huit domaines travaillés sur un seul support). Dans une séquence autonome de compréhension de l'oral où un enseignant propose à ses apprenants de comparer les contenus de deux informations radiophoniques uniquement en cochant un QCM, ce niveau est égal à 0,5 (un seul domaine travaillé à partir de deux supports). Mais il est probable – rentabilisation oblige – que l'enseignant profitera de la correction collective en classe pour demander à ses apprenants de justifier oralement leurs réponses en L2, auquel cas le niveau d'intégration didactique remontera à 1 (compréhension et expression orales à partir de deux documents différents).

Dans la pédagogie du projet, c'est par définition le projet lui-même qui remplit la fonction d'intégrateur didactique. Je reprends les différents types d'activité présentés dans mon schéma du chapitre 5.1.3. : la préparation (a1) se fait en fonction des pré-requis nécessaires à la réalisation du projet (par exemple, l'enseignant prépare en classe, avant un voyage scolaire, les contenus linguistiques et culturels adaptés à l'environnement dans lequel il se réalisera et à ses objectifs). Le soutien (a2) est donné par l'enseignant en cours de réalisation d'un projet en classe ou en société (par exemple, en répondant à des questions soulevées et des problèmes exposés par ses élèves au cours de ses rencontres avec eux lors du séjour à l'étranger) et les exploitations langagière et culturelle (a3) seront assurées après la réalisation du projet (au retour en classe à la fin du séjour à l'étranger, par exemple).

## 5.2. Analyse des projets dans *RP1* et propositions complémentaires de prise en compte de la perspective de l'agir social

Dans cette seconde partie de mon article, je vais donc analyser les projets de *RP1* en fonction des différentes implications didactiques de la perspective actionnelle présentées ci-dessus, en montrant que l'on y trouve celles qu'il est possible de prendre en compte d'emblée au niveau de l'élaboration d'un manuel (ce qui en fait historiquement un outil particulièrement innovant) et que les autres – celles qui dépendent du travail effectivement réalisé par les apprenants en classe – peuvent être assurées par l'enseignant au moyen d'activités complémentaires qu'il peut aisément imaginer.

### 5.2.1. Le projet commun d'enseignement-apprentissage

J'ai expliqué dans le chapitre 5.1.2. pourquoi, « dans la perspective de l'agir social en classe, le projet commun d'enseignement-apprentissage doit lui aussi faire l'objet d'activités métacognitives ». Voici quelques exemples, sous forme de questions aux apprenants, d'activités de ce type qui peuvent être proposées par les enseignants dans chacune des UD de *RP1* :

<b>UD1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pourquoi les auteurs du manuel ont-ils demandé la motivation dans la fiche identité ?</li> <li>– À partir d'une relecture des différentes fiches, classer les motivations en différents types. Y en a-t-il de meilleures que d'autres, à votre avis ?</li> <li>– Les auteurs du manuel considèrent qu'il est important de bien se connaître dès le début du cours. Pourquoi ? Vous êtes de cet avis ?</li> </ul>
<b>UD2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans votre pays, les élèves se placent où ils veulent en classe ou c'est l'enseignant qui décide. Pourquoi ?</li> <li>– Quels sont les critères d'un enseignant pour bien placer ses élèves ? Quels critères pensez-vous que doivent utiliser les élèves, quand ils choisissent eux-mêmes leur place ?</li> <li>– Vous pensez que c'est intéressant, ou non, de se mettre à côté d'autres apprenants de même langue maternelle ?</li> </ul> <p>[Une série de questions parallèles peuvent être imaginées sur la question de la constitution des groupes.]</p>
<b>UD3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pourquoi les auteurs du manuel ne proposent-ils que des voyages en groupe ?</li> <li>– Comment ont-ils choisi les deux types de publicité (Grospierres Village de vacances et Djerba) ?</li> <li>– Un cours de langue, c'est aussi un voyage. On apprend mieux tout seul ou en groupe ? Pour quelles activités ?</li> <li>– Imaginer une publicité pour un cours de langue. [Variante : comparer deux publicités relativement différentes pour des cours de langue.]</li> </ul>

<b>UD4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qu'est-ce qu'une classe en bonne santé ?</li> <li>– Comme mieux vivre son apprentissage ? Élaborez un guide de l'apprenant en groupe, intitulé : « Comment bien travailler dans la bonne humeur ».</li> </ul>
<b>UD5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Élaborer la fiche de candidature de l'enseignant idéal / de l'apprenant idéal. [Cette activité pourrait être réalisée par groupes de même langue-culture et donner lieu ensuite à comparaisons.]</li> </ul>
<b>UD6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dans votre pays, les élèves fêtent-ils l'anniversaire de leurs enseignants ? Vous pensez que les relations entre les enseignants et leurs élèves doivent rester professionnelles et se limiter à la salle de classe ou bien qu'elles peuvent être personnelles et continuer en dehors de la salle de classe ?</li> </ul>
<b>UD7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rédigez « La recette d'un bon cours de français langue étrangère ». [Activité de comparaison possible ensuite.]</li> <li>– L'enseignant rédige sa propre recette et la compare avec celle des élèves.</li> </ul>
<b>UD8</b>	<p>Le Guide pédagogique propose<sup>2</sup>, à propos de l'activité 11 (« Un courriel pour le directeur ») : « Une fois les courriels rédigés, faites-les échanger et apprécier par les autres groupes, à la fois du point de vue de leurs contenus (assez ou pas d'informations) et de leur rédaction (correction de la langue et courtoisie vis-à-vis du directeur) ».</p> <p>Cette activité une fois réalisée, il serait possible de proposer une réflexion des apprenants sur les critères d'évaluation de leurs productions par l'enseignant, en fonction du type d'activité.</p>
<b>UD9</b>	<p>« On travaille bien ici ! » : rédigez un petit texte sur votre classe de français et suggérez trois propositions pour améliorer le travail. [On peut reprendre le même dispositif que celui proposé pour le mini-projet de cette unité.]</p>

### 5.2.2. Projets simulés et projets réels

Même si les projets simulés resteront nécessaires, la perspective de l'agir social amène à privilégier les projets réels (voir les intersections C et D dans mon schéma en fin de chapitre 5.1.3.), éventuellement en combinaison avec les premiers. L'intérêt des projets simulés pour les auteurs d'un manuel est bien sûr qu'ils peuvent les contrôler de bout en bout, depuis la conception et la préparation<sup>20</sup> jusqu'à sa réalisation et son exploitation, les projets réels impliquant nécessairement une plus grande autonomie chez les apprenants.

Un tiers des projets de *RP1* sont réels et réalisés en classe (ceux des UD 1, 4 et 7), mais les enseignants peuvent aisément imaginer dans d'autres UD des variantes réelles des projets simulés ou des prolongements de ces projets simulés en projets réels. Exemples :

20. Sur la distinction entre ces deux concepts, voir la fin du chapitre 2.

<b>UD2</b>	Il peut être délicat de faire réfléchir et décider les apprenants sur leur placement dans la salle de classe (éventuellement sur la base d'un sociogramme), mais c'est peut-être possible dans certains contextes ou avec certains apprenants.
<b>UD3</b>	Proposer l'organisation d'une sortie de groupe.
<b>UD6</b>	Activité 12 A : « Imaginons que notre classe va organiser une fête. Par petits groupes, décidez de quoi vous avez besoin et faites une liste » : pourquoi ne pas réfléchir à une bonne occasion (il y en a toujours !) pour organiser une vraie fête en classe ? On peut toujours prévoir une petite fête de fin de cours. Si elle ne se réalise pas dans la salle de classe entre enseignant et apprenants, mais en dehors de la salle de la classe avec des invités extérieurs, on passe, dans ma modélisation des relations agir d'apprentissage / agir d'usage proposés à la fin du chapitre 5.1.3., de l'intersection D (entre 1 et 2) à l'espace 1.
<b>UD7</b>	Ce projet est réel (affichage de vraies recettes en classe, publication dans un Livre de nos spécialités). On pourrait imaginer une émission télévisée qui serait certes simulée, mais la préparation de la recette en classe serait réelle... ainsi que la dégustation finale du plat... L'activité d'explication – autre idée – prend une dimension authentique si elle est destinée à préparer un vote collectif sur la recette la plus facile, la plus originale, etc. et si ces rubriques sont ensuite réutilisées pour classer les recettes dans le livre des spécialités. Si ce livre est mis à la disposition d'autres personnes en dehors de l'enseignant et des apprenants (il est déposé à la bibliothèque de l'établissement ou mis sur son site Internet, par exemple), nous passons là aussi de l'intersection D (entre 1 et 2) à l'espace 1.

### 5.2.3. La compétence informationnelle

J'ai présenté cette compétence informationnelle dans le chapitre 5.1.4.1.

*RP1* met déjà en œuvre ce nouveau type de compétence dans les deux derniers mini-projets, ceux de l'UD8 et de l'UD9 : parce qu'ils sont conçus sur la base d'un scénario actionnel, en effet, la chaîne de traitement de l'information s'y allonge, ce qui augmente mécaniquement la diversité des activités informationnelles nécessaires. Dans l'UD8, il faut par exemple croiser des informations différentes (les disponibilités du directeur et les horaires de trains et d'avion, 9A p. 82), compléter des informations (celles de l'agenda du directeur, les réservations faites, 10B p. 83), enfin les présenter (dans le courriel au directeur, 11, p. 83). Dans l'UD9, il faut hiérarchiser des informations (identifier les problèmes les plus graves, 8A p. 92), prendre des notes (8B, p. 93), exploiter les deux types de données ainsi recueillies en décidant collectivement des priorités pour établir le budget (9A, p. 93).

Pour ces deux mini-projets, comme pour tous les mini-projets antérieurs, des activités en aval de la communication (voir chapitre 5.1.4.1. : « savoir évaluer dans quelle mesure la sélection et la présentation de l'information, ainsi que le moment et les destinataires choisis, étaient pertinents ou non, et pourquoi », « savoir corriger ou compléter son information en fonction des réactions ou des actions observées chez ses interlocuteurs ») peuvent aisément être imaginées, avec l'avantage qu'elles

pourront servir d'activités d'auto-évaluation et surtout (dans la logique de l'action sociale), de co-évaluation. Il suffit, à la fin de la présentation des travaux de chaque groupe (dispositif que l'on retrouve dans tous les mini-projets de *RP1*, de proposer une activité d'évaluation collective (Quel groupe a fait le meilleur choix, a proposé les meilleurs arguments ? etc.). Dans le cadre de l'approche communicative, les enseignants organisaient souvent une co-correction collective à la fin des simulations qui portaient généralement sur la langue (du genre : « Qu'est-ce que vous avez remarqué comme erreurs dans le sketch de ce groupe ? »). Il s'agit simplement de mettre en œuvre le même dispositif, mais cette fois dans une perspective actionnelle, c'est-à-dire en appliquant le critère spécifique au projet, à savoir le degré de réussite de l'action<sup>21</sup>.

En ce qui concerne la « dimension durable » présentée dans le chapitre 5.1.4.2., on la trouve déjà prise en compte, dans *RP1*, dans l'activité 11 de l'UD7, p. 73 : « Finalement, on peut afficher ces recettes dans la classe ou les photocopier pour en faire un livre avec nos spécialités. » Cette dimension peut aisément être intégrée par les enseignants utilisant ce manuel dans les autres UD. Je prendrai l'exemple des fiches individuelles que l'on demande aux apprenants de réaliser dans l'UD1 :

<b>UD1</b>	Les fiches individuelles peuvent être regroupées dans un fichier à la disposition de tous pour la durée du cours (ou sur une page Internet avec mot de passe ou dans un « carnet d'adresses » partagé). Les motivations des différents élèves à l'apprentissage du français, notées au cours de cette UD1 (activité 10, p. 13) peuvent être reprises en fin de cours, pour noter les modifications et les commenter.
<b>UD5</b>	Les fiches élaborées dans l'UD1 peuvent être complétées à l'occasion de cette UD5 avec les données complémentaires recueillies à ce moment-là : parcours formatif, expériences professionnelles, souhaits de profession... (voir activité 11C, p. 53).
<b>UD6</b>	Après la fin de cette UD, on peut reprendre le projet de fête d'anniversaire le véritable jour de l'anniversaire d'un élève (on réutilise pour cela les fiches d'identité commencées à l'UD1) ou pour une fête de fin de cours.

Ce dernier exemple illustre bien la liaison forte qui existe entre la dimension durable et la dimension collective : on se soucie naturellement de conserver de l'information si l'on pense à son utilisation par d'autres. Or, l'une des caractéristiques de la logique projet est précisément la forte dimension collective des activités, à tel point qu'elle intègre la notion – inconnue dans l'approche communicative – d'« autonomie collective » : celle du groupe de travail en tant que (autre notion inconnue de l'approche communicative) « apprenant collectif ».<sup>22</sup>

21. Sur ce critère, voir Puren C., « Formes pratiques... », 2007, p. 10-11.

22. Ces concepts d'« autonomie collective » et d'« apprenant collectif » ne devraient pas choquer mes lecteurs, habitués qu'ils sont à celui d'« intelligence collective », bien diffusé depuis des années en psychologie, philosophie et sociologie.

### 5.2.4. L'intégration didactique autour du mini-projet

Trois remarques peuvent être faites sur la question de l'intégration didactique dans *RP1* :

- 1) Il y a une bonne intégration autour du mini-projet en aval, au niveau de sa préparation (intersection a1 : voir schéma en fin de chapitre 5.1.3.) : les contenus langagiers présentés et travaillés dans les rubriques antérieures peuvent effectivement être réutilisés intensivement par les apprenants lors de la réalisation de ce projet.
- 2) Le soutien (a2) ne peut être fait de toutes manières que par l'enseignant en fonction des besoins et difficultés effectives de ses élèves et il est donc logique que les auteurs de *RP1* ne l'aient pas prévu dans le *Guide pédagogique*.
- 3) Ce sera également à l'enseignant d'assurer l'exploitation (a3) par des activités de remédiation linguistique (retour à de la conceptualisation, application et entraînement sur des points de grammaire non maîtrisés, par exemple) et d'évaluation procédurale (par exemple : « Que pensez-vous de votre travail sur ce projet ? Qu'est-ce qui a bien marché, moins bien marché, pourquoi ? Que feriez-vous différemment si c'était à refaire », etc).

Un troisième type d'exploitation, culturelle, ne peut être aussi qu'à la charge des enseignants, en fonction de la culture de ses apprenants et de la manière dont ils ont réalisé le mini-projet. Cela donnerait par exemple, dans l'UD1, une discussion collective à partir des questions suivantes : « Ça se fait, dans votre pays, d'échanger ainsi les adresses en début de cours ? Ça vous a gêné de donner votre type de motivation pour apprendre le français ? Qu'est-ce que, dans votre culture, on aurait pu demander comme renseignements supplémentaires sans paraître indiscret ? »

## CONCLUSION

L'analyse des mini-projets de *Rond Point 1* me semble confirmer le caractère très innovant de ce cours en didactique du FLE, tant dans les activités proposées dans le manuel et dans le *Guide pédagogique* que dans ses potentialités d'utilisation par des enseignants suffisamment formés à la nouvelle perspective actionnelle pour prendre en compte la réalisation collective par leurs apprenants des mini-projets qui y sont proposés.

Ce que fait apparaître aussi cette analyse, c'est la nécessité d'inscrire fortement chaque projet pédagogique d'UD dans le projet global d'enseignement-apprentissage (l'ensemble du cours collectif), en accord avec ce qui me semble être les deux valeurs actuellement mises en avant en didactique des langues-cultures, celle de « collectivité apprenante » et celle de « durabilité ». Ces deux valeurs se trouvent être au demeurant solidaires : dans une classe de langue, c'est d'abord le bon fonctionnement de la collectivité apprenante en tant que telle qui assure le maintien dans la durée des motivations individuelles à l'apprentissage.

Je ne sais pas si la didactique s'orientera dans les prochaines années sur la voie que tracent ces idées. Je l'espère vivement, parce qu'au moins en didactique sco-

laire des langues-cultures, je suis persuadé que face au zapping individualiste que les technologies numériques et Internet tendent à développer de nos jours, ce sont ces deux valeurs, assumées fermement et sans complexes, qui peuvent permettre aux manuels, si leurs auteurs les mettent intelligemment en œuvre, de continuer à être dans les décennies à venir, comme ils l'ont été dans le passé, des outils indispensables à l'enseignement-apprentissage collectif des langues-cultures.

## Références bibliographiques

Rond Point 1. *Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*, Barcelone, Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de idiomas:

– Labascoule J., Lause C. et Royer C., *Livre de l'élève*, 2004.

– Denyer M., *Guide pédagogique*, 2004.

– Capucho F., Denyer M. et Ollivier C., *Cahiers d'évaluation*, 2007.

Bordallo I. et Ginestet J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette-Éducation, coll. « Pédagogie pour demain. Nouvelles approches », 1995.

Boutinet J.-P., *Anthropologie du projet*, 6<sup>e</sup> éd. 2001, Paris, PUF, coll. « Psychologie d'aujourd'hui », 1990.

Garel G., « Pour une histoire de la gestion de projet », *Gérer et comprendre* n°74, décembre 2004, p. 77-89.

<http://www.anales.org/gc/2003/gc74/garel77-90.pdf>.

Horton Forest W. Jr., *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris, UNESCO, 2008.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.

Puren C., « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du Français langue étrangère », *ÉLAN revue de didactologie des langues-cultures* n°111, Paris, Didier Érudition, juillet-septembre 1998, p. 359-383.

Puren C., « 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*, Paris, APLV Association française des Professeurs de Langues Vivantes, juil.-août-sept. 2002, p. 55-71.

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>.

Puren C., « Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres », *Cahiers Pédagogiques* n°437, Paris, CRAP-Cahiers Pédagogiques novembre 2005, p. 41-44.

Puren C., « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », article en ligne, octobre 2006.

<http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>.

Puren C., « Entrées libres », *Le Français dans le monde* n°348, nov.-déc. 2006, p. 91.

Puren C., « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », article en ligne, 2007.

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>.

Puren C., « 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, octobre 2007, p. 127-143.

<http://www.aplv-lenguasmodernes.org/spip.php?article1323>.

Puren C., « 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>.

Puren C., « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », article en ligne, janvier 2009.

Site de l'APLV : <http://www.aplv-lenguasmodernes.org/spip.php?article1888>. Site de la revue *Le Français dans le monde* : <http://www.fdlm.org/fle/article/361/RA45extrait2.pdf>.

Puren C., « 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, février 2009.

<http://www.aplv-lenguasmodernes.org/spip.php?article1841>.

Schlemminger G., *La pédagogie Freinet en classe de langue vivante*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Nantes, ICEM-Pédagogie Freinet, 2001.

<http://www.aplv-lenguasmodernes.org/spip.php?article2080>.