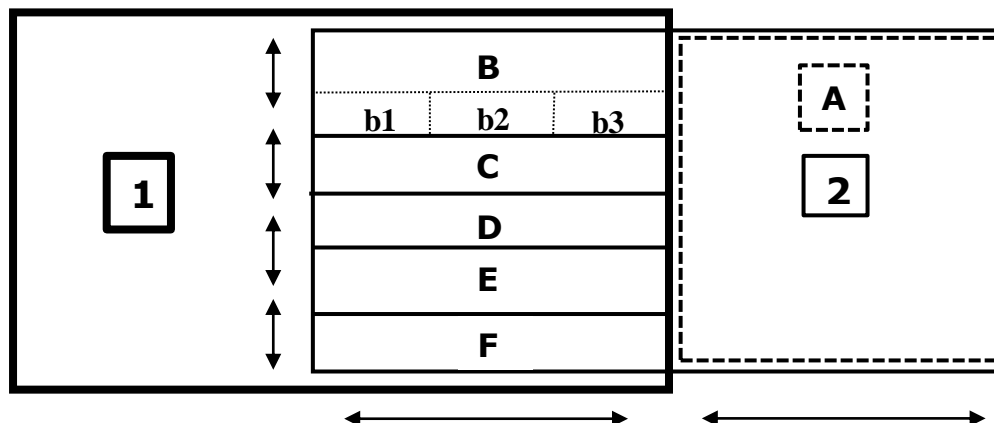


## INTERSECTIONS ENTRE AGIR D'APPRENTISSAGE ET AGIR D'USAGE



### - Ensembles 1 et 2

- Ensemble **1** complet : la (« société extérieure » (en dehors de la classe) comme domaine de réalisation d'actions sociales réelles, ou « agir d'usage ».
- Ensemble **2** complet : la classe comme domaine de réalisation de tâches scolaires et d'actions scolaires<sup>1</sup>, ou « agir d'apprentissage ».

- **Sous-ensemble A.** Sous-ensemble du **2** limité à l'intérieur des tirets : c'est celui de la classe comme lieu de réalisation de tâches d'apprentissage de la langue dans les différents domaines langagiers d'apprentissage (grammaire, lexique, orthographe, phonétique, conjugaison,...), sur des contenus programmés et des modes conçus en fonction de la logique propre à leur l'enseignement-apprentissage. Pour les distinguer des différentes tâches internes d'une action scolaire ou sociale<sup>2</sup>, je propose de les appeler « tâches scolaires ». Pour la grammaire, par exemple, les tâches scolaires sont les exercices de la « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire ([Document 009](#)) : ces exercices portent parfois sur des contenus des documents de l'unité didactique, mais c'est alors parce que ces documents ont été choisis (ou élaborés) au moins en partie en fonction de ces contenus.

### - Intersections

- B.** La classe comme lieu d'étayage<sup>3</sup>, de la part de l'enseignant, du processus d'apprentissage des compétences langagières, culturelles et méthodologiques nécessaires à l'élève pour réaliser les différentes actions proposées (sous-ensembles **C**, **D**, **E**, **F**) et pour en tirer le maximum de profit en termes d'apprentissage. Par rapport à la réalisation de ces actions, l'étayage peut s'effectuer avant (b1, **préparation**<sup>4</sup>), pendant (b2, *soutien*) ou après (b3, *exploitation*) leur réalisation. Les exercices de langue effectués dans ce cadre peuvent reprendre l'ensemble de la procédure standard d'exercisation, ou seulement une ou plusieurs de ses différentes activités.
- C.** La classe comme lieu de réalisation d'actions scolaires (par exemple une analyse détaillée d'un document visuel, ou une « explication de texte » classique).
- D.** La classe comme lieu de **conception**<sup>5</sup> et réalisation d'actions sociales simulées.
- E.** La classe comme lieu de *conception* et réalisation d'actions sociales réelles.
- F.** La société (extérieure) comme lieu de réalisation d'actions sociales réelles.

<sup>1</sup> Les actions scolaires sont principalement orientées apprentissage, mais la série de tâches dont elles se composent ont leur propre logique d'ensemble (« logique actionnelle »), de sorte qu'on peut les considérer comme un agir d'usage spécifique à l'espace de la microsociété classe. C'est souvent le cas des activités de compréhension écrite, expression écrite et commentaire de textes, pour lesquelles est proposée dans les manuels toute une ensemble de tâches. Sur cette notion d'« action scolaire », voir, dans le [Document 013](#), les entrées *Action*, p. 2 et *Tâche point c*, p. 8.

<sup>2</sup> Comme par exemple les différentes tâches de l'« explication de textes » à la française : restituer, analyser, interpréter, etc. : cf. le [Document 041](#), « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau).

<sup>3</sup> « Étayage » : voir *infra* commentaire 1.

<sup>4</sup> « Préparation » versus « conception » : voir *infra* commentaire 2.

<sup>5</sup> Voir note 4 ci-dessus.

**Remarque** : le présent document et ses commentaires sont à consulter en relation avec les autres documents suivants :

- Document 013. « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/).
- Document 026. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/).
- Document 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/).
- Document 054. « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/).

## COMMENTAIRES

### 1. « Étayage »

L'« étayage », concept 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* »).

### 2. « Conception » versus « préparation »

La distinction entre « préparation » (b1) et « conception » (**D**, **E**) n'est pas courante en didactique scolaire des langues, mais il me semble d'autant plus nécessaire de la définir clairement qu'elle se trouve être centrale dans cette pédagogie du projet :

- Un projet 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 l'action elle-même. Exemple de travail de conception dans le cas d'un projet de voyage à l'étranger : « Où irons-nous cette année ? Combien de temps ? Par quels moyens ? Quels en seront les objectifs (linguistiques, culturels, touristiques,... ?) et par conséquent les activités que nous prévoyons ? Où logera-t-on (chez l'habitant, en résidence,... ?). Etc. » Les réponses à ces questions ne sont pas fixées à l'avance par l'enseignant, et les réponses initiales des élèves peuvent être modifiées par eux au cours même de la réalisation du projet (même s'il y aura forcément des dates limites après lesquelles ils ne pourront plus changer d'avis...).

- Le processus de *préparation* (b1) ne vise que la mise à disposition des ressources et des moyens linguistiques et culturels dont on prévoit qu'ils seront nécessaires au cours de l'action. Exemple de travail de préparation (culturelle et linguistique) pour le même projet de voyage à l'étranger : « Nous avons décidé que le logement serait en famille. Alors, le matin suivant votre arrivée, vos hôtes vous attendent *a priori* à quelle heure pour prendre votre petit déjeuner ? Pouvez-vous descendre en pyjama ? Si vous trouvez la table mise, pouvez-vous commencer à déjeuner ou devez-vous attendre que votre correspondant ou la maîtresse de maison arrive ? Comment allez-vous saluer ceux-ci pour la première fois de la journée ? Et les fois suivantes ? Etc. » Le soutien (b2), en l'occurrence, sera donné par l'enseignant au cours du séjour en réponse à des questions soulevées et des problèmes exposés par les élèves lors de ses rencontres avec eux, et l'exploitation langagière et culturelle sera assuré au retour en classe (b3).

### 3. Méthodologies constituées et intersections entre agir d'apprentissage et agir d'usage

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

– Dans la méthodologie traditionnelle scolaire, l'« entrée »<sup>6</sup> de chaque leçon est grammaticale (chaque unité traite d'un point de grammaire), et le sous-ensemble massivement privilégié est donc le **A** avec les explications de grammaire et les exercices de thèmes d'application correspondants en phrases isolées. À l'ensemble **C** correspond la version : c'est en effet l'action scolaire homologue à l'action sociale de référence, à savoir la lecture des grands textes : on entraîne les élèves à traduire (= lire) en classe pour qu'ils puissent continuer à lire (= traduire) plus tard<sup>7</sup>. Le travail en grammaire du sous-ensemble **A** sert en même temps de préparation à la version (b1). Le soutien (b2) est fourni par les éventuelles listes de mots choisis parmi le vocabulaire du texte de la version, avec leur traduction en L2, et surtout par le livre de grammaire et le dictionnaire, dont les élèves disposent lors de leurs tâches individuelles de version ou de thème en étude ou à la maison.

– La méthodologie active – plus précisément son action scolaire principale, l'explication de textes littéraires – est conçue selon une relation très particulière entre l'ensemble **1** et l'ensemble **2**. Cette relation n'est pas de l'ordre de l'*intersection*, comme les sous-ensembles **B**, **C**, **D** et **E** dans cette modélisation, mais de l'ordre de l'*assimilation* entre l'action scolaire de l'explication de textes littéraires (l'ensemble des tâches d'apprentissage qui la constitue) et l'action sociale attendue des gens cultivés lors de leur contact avec des documents authentiques en langue-culture étrangère : on considère en effet à l'époque que c'est l'école qui doit former selon ses propres normes les futurs lecteurs en société, et non à l'inverse, comme maintenant, que ce sont les normes non scolaires (« authentiques », « naturelles ») qui doivent s'imposer à la lecture en salle de classe. Cette hypothèse d'inversion historique de la relation modélisatrice école-société (et donc tâches-actions) me semble intuitivement correcte à partir de ma longue pratique des écrits des méthodologues actifs, et elle est en outre cohérente, si j'en crois les historiens de l'éducation, avec l'idéologie formative très volontariste qui prévalait dans toute la pédagogie scolaire : l'école devait à l'époque former le lecteur comme elle doit encore de nos jours former le citoyen.

Le gros problème structurel auquel se heurte concrètement cette assimilation, c'est que les élèves sont loin d'avoir les moyens linguistiques et culturels dont disposent des adultes « cultivés », et c'est ce qui explique l'importance énorme de toutes les activités d'étayage (b1, b2, b3) dans la méthodologie active.<sup>8</sup> La conséquence est que le texte littéraire tend à n'être qu'un prétexte à découvertes et apports langagiers et culturels sous le contrôle étroit de l'enseignant, ce qui justifie les critiques actuelles de certains didacticiens (au nombre desquels je me compte), qui considèrent qu'en y étant à ce point instrumentalisé pour l'enseignement apprentissage de la langue et de la culture, le document littéraire tend à perdre toute littérarité aux yeux des élèves. Comme dans la méthodologie traditionnelle aussi, on aboutit paradoxalement dans la méthodologie active à ce que l'objectif de formation d'un lecteur autonome ne soit poursuivi que par des moyens très directifs, et à ce que l'objectif de formation au goût littéraire soit poursuivi au sein d'un dispositif didactique qui tend à gommer la spécificité du texte littéraire et de la lecture littéraire.

<sup>6</sup> Sur ce concept, qui correspond au principe de cohérence de l'unité didactique, cf. mon article intitulé « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », [PUREN 2004c](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025).

<sup>7</sup> Lire = traduire dans la méthodologie traditionnelle, qui suit le « paradigme indirect », en fonction duquel on considère que lire un texte en langue étrangère, c'est en faire une traduction mentale. L'entraînement à la lecture des textes en L2 se fait donc sous forme d'un entraînement à la traduction L2 → L1 (version).

<sup>8</sup> Même si, au cours de l'histoire et selon les traditions de chaque langue, l'équilibre interne entre les tâches de ces différents types (a1, a2 et a3 »), et leur positionnement à l'intérieur de l'unité didactique, ont beaucoup varié.

– Dans l’approche communicative, le sous-ensemble privilégié est la **D** (la simulation d’actions, sous forme de présentation d’un sketch ou jeu de rôles par les élèves eux-mêmes), l’étayage étant réduit (du moins dans les manuels qui systématisent cette approche) au strict minimum, que ce soit en termes de préparation (*b1*), soutien (*b2*) ou reprise (*b3*). On peut parfaitement imaginer – c’est forcément le cas dans l’enseignement sur objectifs professionnels lorsqu’il s’agit de simuler ces actions sociales complexes que sont les projets – qu’il y ait conception de l’action par les apprenants. Mais dans les manuels communicatifs scolaires, les simulations étaient entièrement préconçues de manière à fournir aux apprenants des occasions de réutilisation la plus intensive possible des contenus langagiers de l’unité didactique.

– Dans la pédagogie de projet, le sous-ensemble privilégié est la **E** et la **F**, les autres sous-ensembles étant mobilisés selon les besoins des apprenants et les exigences du projet. Il en est de même dans la perspective actionnelle, qui n’écarte cependant pas les simulations (sous-ensemble **D**).

#### Sources :

– Publication de la première version du modèle (à trois intersections), pp. 18-19 *in* : PUREN Christian, « De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » (Mes travaux : liste et lien, [Document 2004a](#)).

– Première publication de la version antérieure du présent document, avec ses commentaires, pp. 6-9 *in* : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » (Mes travaux: liste et liens, [Document 2006e](#)).

– Nouvelle version du présent document : septembre 2016.