

19 2001 / 2 juillet

A.N.C.A.-A.D.E.A.F.

**Nouveaux
Cahiers
d'Allemand**

revue de linguistique et de didactique

PUBLIÉE AVEC LE CONCOURS DU

— GROUPE LEXICOGRAPHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE NANCY II —

SOMMAIRE

ACTES DU SYMPOSIUM INTERNATIONAL DU GROUPE D'ETUDES ET DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES SUR LE PLURILINGUISME EN ALSACE ET EN EUROPE (GERIPA, Dir. Albert Hudlett)
Université de Mulhouse, 14-15 novembre 2000

Enjeux didactiques des théories du texte dans le cadre des enseignements/ apprentissages bilingues

HUDLETT, Albert : Remerciements (139) ; Avant-propos et Aperçu des communications	141-149
HUDLETT, Albert : Théories du texte et enseignements bilingues : approche épistémologique	151-156
WODE, Henning : Mehrsprachigkeit durch Kindergarten und Grundschulen: Chance oder Risiko ?	157-178
BONNOT, Jean-François : Traitements cognitifs des textes ou : Le bilingue perçoit-il "double" ?	179-190
ANDERSON, Patrick : A propos du sujet et de son inscription textuelle.	191-202
SORG, Jean-Paul : Le plaisir douteux des textes.	203-214
PUREN, Christian : La perspective actionnelle dans les enseignements bilingues : réflexions exploratoires	215-222
KAUFFER, Maurice : Texte, cohérence de texte, composés en texte.	223-237
KASPER, Helga : Le schéma narratif brisé : des modèles didactiques pour une meilleure compréhension de la complexité dans la littérature du 20ème siècle.	239-245
KERDILES, Yann : Plus mauvais prof que moi tu meurs : vers une fabrication interactive du sens dans l'enseignement bilingue.	247-256
SPILLNER Bernd : Interkulturalität in Sprachkontaktgebieten : Kontrastive Analyse deutscher und französischer Gebrauchstexte	257-268
GASSMANN, Benjamin : Stratégies pour une meilleure compréhension des textes authentiques (Haltegriffe des Verstehens)	269-273
HECKLY, Guy : Les textes longs dans les classes bilingues en Alsace	275-281
ARNOLD, Helmut : Sacré Charlemagne : Ansichten über Karl den Großen für den Französischunterricht	283-297
MARSCHALL, Matthias : Je n'ai jamais appris à lire. Ou: Herr Keuner et le tailleur de buis	299-317
BLEICHNER, Yves : Traitement didactique de documents-images et textes-déstinés à l'enseignement des sciences de la vie et de la terre en langue allemande	319-338
BARRY, Alpha Ousmane : Je vous vouvoie et tu me tutoies !	339-348
ZEIDLER, Edgar : Trois langues qui n'en font qu'une : allemand-anglais-alsacien ou didactique d'une approche plurilingue du cours d'allemand	349-361
Adresse des intervenants	149-150

ANNONCEURS

Le Monde bilingue (140), Allemagne d'aujourd'hui (238) ; Mitteleuropa (246) ; Sommaire des Actes du colloque de Mulhouse 98 (274) ; UMB et Université de Cologne (318) ; Eine Nation, eine Sprache (362) ; Bibliothèque des NCA : J. Petit, La révolution immersive (363-369).

LA « PERSPECTIVE ACTIONNELLE »
DANS LES ENSEIGNEMENTS BILINGUES :
REFLEXIONS EXPLORATOIRES

Dans leur *Cadre européen commun de référence* pour l'apprentissage et l'enseignement des langues de 1998, les experts du Conseil de l'Europe ont proposé une nouvelle orientation pour l'enseignement des langues, qu'ils ont appelée « perspective actionnelle ». On se reportera à l'Annexe, qui reproduit le passage le plus important à ce sujet.

Je n'entrerai pas ici dans le débat sur les rapports entre cette nouvelle perspective et l'« approche communicative » impulsée par ce même Conseil de l'Europe au début des années 70, et je me contenterai de faire remarquer que de toute évidence cette nouvelle orientation ne peut qu'intéresser au plus haut point l'enseignement bilingue. Dans cet enseignement, en effet :

a) la langue étrangère est « instrumentalisée » parallèlement à son apprentissage pour un travail dans d'autres disciplines scolaires ;

b) la compétence visée n'est plus seulement de pouvoir comprendre et interpréter des documents étrangers en classe (méthodologies directe et active des années 1900-1960), ni de se préparer à communiquer avec des étrangers (méthodologie audiovisuelle et approche communicative des années 1970-1990), mais d'être un acteur à part entière d'une société plurilingue (d'y co-habiter, d'y travailler, d'y vivre) dans une langue qui du coup n'est plus exactement une langue « étrangère », mais « seconde ».

Dans cette « perspective actionnelle », et même si on ne le dit pas ou si on ne s'en rend pas compte, le texte change fondamentalement de statut et de fonction : il n'est plus, comme il l'a été depuis un siècle en didactique scolaire, un objet donné soigneusement choisi par l'enseignant comme support d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère ; il devient un outil que les

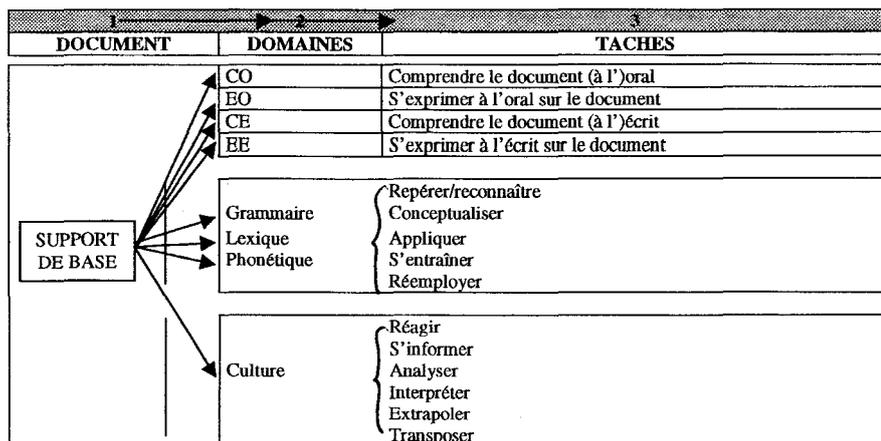
apprenants vont emprunter ou fabriquer, reproduire ou retravailler, isoler ou articuler avec d'autres documents en fonction des exigences locales et provisoires de leur action en contexte. Ce n'est plus un « **document** » dans le sens où nous l'a légué l'antique tradition romaine (le *documentum* est « ce qui sert à instruire »), un objet digne de respect et d'étude attentive et détaillée parce que déjà choisi pour sa valeur par d'autres plus qualifiés (et même déjà analysé par eux !...), mais un **instrument** aux mains de ces élèves, qu'ils vont utiliser et manipuler en fonction de leurs propres besoins d'une manière que l'enseignant ne peut pas prévoir. Les futurs historiens de notre époque auront sans doute à montrer comment on est passé dans nos années 1990 d'une *pragmatique linguistique* – ce que l'on fait **en** langue, les « actes de parole » ou « fonctions langagières » –, dans laquelle le dernier mot revient forcément aux linguistes, à une *pragmatique sociale* (ce que l'on fait **avec** la langue), dans laquelle le dernier mot revient naturellement aux utilisateurs de la langue, en l'occurrence aux apprenants. La dite « centration sur l'apprenant » est aussi passée par là...

Ce que le document du Conseil de l'Europe ne développe pas suffisamment, à mon avis, ce sont les implications didactiques de cette nouvelle perspective, qui sont loin d'être négligeables en particulier sur le traitement du texte en classe. En reprenant différemment le titre de ce Symposium – d'une manière qui me paraît en outre bien plus en accord avec la conception épistémologique que je me fais de ma discipline, la didactique des langues –, je dirai qu'en l'occurrence la question n'est pas du tout de savoir quels sont les « enjeux **didactiques** des **théories** du texte », mais, à l'inverse, quels sont les « enjeux **théoriques** des **didactiques** du texte », en sachant que du coup – précision essentielle – cette théorie ne peut être qu'*interne* à la discipline didactique. Les modifications dans la conception didactique du texte impliquée dans la « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe, que je viens de signaler, n'ont absolument rien à voir avec une quelconque évolution de la linguistique, mais avec l'évolution de l'un des paramètres de ce que j'appelle une « problématique globale de référence »¹ dans ce cas la nouvelle compétence visée (voir ci-dessus le point b).

Jusqu'à présent, la démarche d'un enseignant ou d'un concepteur de manuel se caractérisait par ce que l'on peut appeler une « entrée par les documents », qui peut être schématisée de la manière suivante :

¹ Puren C. 1998.

FIGURE N° 1



L'enseignant ou le concepteur de manuel choisissait ou élaborait un document dit « de base » présentant les contenus (lexicaux, grammaticaux, thématiques et culturels) de la leçon, laquelle consistait dans la succession des différentes tâches qu'il jugeait possible de réaliser avec les élèves à partir de ce document dans les différents domaines d'enseignement/apprentissage. C'est le dispositif que l'on appelle « d'intégration didactique », les tâches d'enseignement et d'apprentissage se faisant conjointement – et indissociablement – à partir du document-support, et visant à revenir constamment à ce support. C'est là le modèle utilisé aussi bien en premier cycle dans la méthodologie audiovisuelle (dans laquelle le support de base est un dialogue fabriqué sur une situation de la vie quotidienne) qu'en second cycle (épreuves du baccalauréat incluses) dans le commentaire d'un document culturel, littéraire ou non.

La « perspective actionnelle » implique l'inversion de la démarche : on part de la définition des tâches, et c'est en fonction de ces tâches que l'on choisit les domaines puis les documents. Le tableau suivant en présente trois exemples concrets d'application :

FIGURE 2

a) Dossiers de civilisation de *;Qué Pasa? Terminales*²

TACHES	DOMAINES	DOCUMENTS
1° réagir (réactions subjectives immédiates)	EO	« documents amorces »
2° s'informer (rechercher/restituer l'information)	CO ou CE	« documents information »
3° comprendre (analyser, interpréter, extrapoler, transposer)	CO ou CE et EO	« documents témoignages »

b) Scénario d'évaluation certificative du DCL, Diplôme de Compétence en Langue³

1° Collecter des informations	CE et CO	documents écrits et oraux
2° Compléter ces informations en téléphonant à un informateur	CO, EO	–
3° Discuter de l'ébauche de projet avec un représentant du commanditaire	Interaction orale	–
4° Rédiger le projet	EE	–

c) Tâches portant sur les ressources documentaires dans le cadre de la préparation d'un exposé collectif avec recherche sur Internet⁴

1° Repérer	CE et/ou CO avec EO et/ou EE dans le cadre d'un travail de groupe	documents divers
2° Identifier		
3° Sélectionner		
4° Hiérarchiser		
5° Critiquer		
6° Restituer l'information	EE et/ou E/O	–
7° Produire	EE et/ou E/O	–

Cette « entrée par les tâches » présente indéniablement un certain nombre d'avantages. En particulier :

– Elle permet une bien plus grande variété et souplesse dans la conception des séquences d'apprentissage, qui peuvent être plus facilement « modularisées » et différenciées.

– Elle autorise une gestion plus précise et plus efficace de l'activité d'apprentissage. L'intégration didactique à partir d'un « document de base » générerait, dans le dit « commentaire de texte », une « unité didactique » (*i.e.* d'enseignement) de base constituée d'un ensemble très complexe de tâches très imbriquées portant concentriquement sur ce même document. La tâche isolée, bien définie et relativement autonome constituerait au contraire, selon les analy-

² Christian PUREN *et al.*, Paris, Nathan, 1994.

³ Il s'agit d'élaborer un projet en réponse à une demande dans le cadre d'une simulation professionnelle. Pour plus de détails : <http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm>.

⁴ Tâches citées par Chi-Lan DO & François ALLUIN, *Ressources documentaires et pratiques pédagogiques*, Année civile 1999. Bureau de l'évaluation des pratiques et innovations éducatives, MEN, Direction de la Programmation et du Développement, Mission de l'évaluation.

ses les plus récentes menées à partir de l'hypothèse cognitive, l'« unité d'apprentissage » de base, dans la mesure où elle serait la mesure naturelle de référence tant pour la conception du dispositif d'apprentissage adéquat⁵, pour la motivation⁶ et pour l'évaluation⁷, que pour la réflexion sur les méthodes de travail (métacognition)⁸. Elle serait donc à ce titre un instrument privilégié d'autonomisation des élèves.

– Elle est adaptée à la nouvelle donne technologique. Sur l'Internet, tous les élèves ont immédiatement à leur disposition une masse énorme, pratiquement illimitée, de documents de tous types sur tous les sujets. L'enjeu n'est donc plus – ou plus seulement – de les former au commentaire détaillé de textes soigneusement choisis au préalable par d'autres et générant en partie mécaniquement⁹ des tâches concentriques bien définies (paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, transposer¹⁰), mais au contraire de les former aux compétences documentaires, désormais stratégiques, qui consistent à rechercher, repérer, identifier, sélectionner, hiérarchiser les documents rencontrés, les critiquer, en restituer l'information et transformer cette information pour produire de nouveaux documents¹¹. Or ces tâches ne peuvent être réalisées que dans le cadre d'un **projet préalablement défini**. En d'autres termes – et il y a là aussi une inversion lourde d'implications didactiques –, on demandait jusqu'à présent aux élèves d'effectuer sur les documents qu'on leur mettait sous les yeux un ensemble de tâches relativement identiques ; on va devoir désormais leur demander de réfléchir d'abord aux tâches qu'ils veulent réaliser, afin, en fonction de ces tâches, de décider de quels documents ils ont besoin, où aller les chercher, et que faire avec eux : en termes cognitifs, l'enseignant les confrontera donc à ce qu'on appelle des « résolutions de problèmes ».

– Enfin, *last but not least* dans la perspective de ce Symposium, cette entrée permet, dans l'enseignement bilingue, d'envisager de construire des *curricula* sur la base des tâches spécifiques à réaliser dans les disciplines scolaires ensei-

5 Le « dispositif » peut être défini comme l'ensemble des moyens mis en place pour réaliser une tâche de manière optimale. Il concerne en particulier le matériel et l'aide disponibles, ainsi que les modes d'organisation et de gestion de l'espace, du temps, et de la dimension collective (travail individuel, par paires, en groupes ou en classe entière).

6 Sur le rapport – essentiel en didactique scolaire – entre tâche et motivation, on pourra se reporter à la très éclairante analyse de TARDIF J. dans le chapitre II (pp. 87-153) de son ouvrage de 1992.

7 Cela fait déjà de nombreuses années que les référentiels d'évaluation sont construits sur le modèle « l'apprenant devra être capable de + tâche ». C'est aussi le modèle utilisé par les échelles de compétences du Conseil de l'Europe.

8 Voir MINIER P. et BRASSARD C. 1999.

9 Cf. la « descente » du texte, son commentaire linéaire.

10 On peut considérer cette liste comme une « analyse actionnelle » du traditionnel commentaire de texte en second cycle.

11 Cette liste est reprise de DO Chi-Lan et ALLUIN François 1999.

gnées en langue étrangère, c'est-à-dire de partir des référentiels de compétence de ces dernières.

Il faut savoir cependant qu'en didactique des langues, si l'on gagne d'un côté, on perd forcément d'un autre. Dans l'ancienne entrée par les documents, la nature des tâches d'enseignement/apprentissage et leur cohérence entre elles étaient produites mécaniquement par le dispositif d'intégration didactique (tout se faisait naturellement à partir du texte et pour revenir au texte), le seul souci de l'enseignant, une fois sélectionné le support de base, étant de varier les domaines d'activité.

L'entrée par les tâches pose deux problèmes inédits, qui sont de définir des types d'activité et de concevoir des modes d'articulation des tâches entre elles. Même si l'émergence de cette notion de « tâche » en didactique des langues est récente, on peut en effet observer déjà les deux phénomènes suivants :

1. Aussi bien dans les référentiels que dans les manuels, les tâches sont souvent définies de manière « traditionnelle », par croisement des anciennes catégories :

- *domaines + types de documents* : « Peut écrire une carte postale », « Peut écrire une lettre » ;
- *domaine + thématique* : « Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre » ;
- *domaine + grammaire syntaxique* : « Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que 'et', 'mais' et 'parce que' » ;
- ou encore *domaine + grammaire notionnelle-fonctionnelle* : « Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème »).

Tous les exemples ci-dessus sont empruntés textuellement aux échelles de compétence publiées par le Conseil de l'Europe dans son document cité de 1998.

2. Dans certains manuels ayant systématisé cette entrée par les tâches (c'est le cas en français langue étrangère depuis déjà quelques années), les « unités didactiques » méritent de moins en moins leur nom, parce qu'elles tendent à se réduire à des juxtapositions de micro-tâches dont le seul lien, paradoxalement, est celui qui est donné par les cohérences « traditionnelles », à savoir grammaticale, lexicale et thématique.

Il y a donc une urgence dans la recherche en didactique des langues, et c'est de travailler a) sur les différentes typologies des tâches, et b) sur les différents modes de mise en cohérence des tâches.

Il ne faut cependant pas se leurrer : cette « entrée par les tâches », « perspective actionnelle » ou comme on voudra l'appeler, ne résoudra pas comme par enchantement le problème de la conception des séquences d'enseignement/apprentissage. Ainsi, je ne vois pas comme ces tâches, de quelque manière qu'on les définisse et qu'on les mette en œuvre, pourraient plus facilement servir à construire une progression que les actes de parole (qui étaient déjà des « micro-tâches en langue »). On ne pourra seulement que rajouter les tâches aux combinaisons antérieures, déjà complexes à réaliser, entre contenus grammaticaux, lexicaux, thématiques et culturels.

Mais qui peut croire encore, en didactique comme ailleurs, à la révolution finale et au grand soir ? : l'entrée par les tâches doit être considérée comme un outil supplémentaire aux mains des auteurs de programmes, concepteurs de manuels, enseignants... et apprenants !, qui leur permet de diversifier encore plus leurs approches de manière à mieux s'adapter à la diversité des objectifs et des environnements d'enseignement/apprentissage. La didactique moderne est elle aussi une « didactique plurielle », dans laquelle les enseignements bilingues peuvent et doivent prendre toute la place qui leur revient.

Il faut bien dire que pour l'essentiel cette place demande encore à être délimitée, construite et aménagée.

BIBLIOGRAPHIE

- PUREN Christian. 1998. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, N° 111, juil.-sept., pp. 359-383.
- TARDIF Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec (Canada), Les Éditions Logiques. Rééd. 1997, 474 p.
- MINIER Pauline, BRASSARD Caroline. 1999. « Intégration des NTIC en formation des maîtres : principes directeurs, applications et perspectives ». *La Revue de l'AQEFLS* (Association Québécoise des Enseignantes et Enseignants de Français Langue Seconde)n Montréal (Québec, Canada), pp. 43-64.
- CHO Chi-Lan & ALLUIN François. 1999. Ressources documentaires et pratiques pédagogiques. MEN, Direction de la Programmation et du Développement, Mission de l'évaluation, Bureau de l'évaluation des pratiques et innovations didactiques.

ANNEXE 1

3.1. UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Un cadre de référence 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

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

De ce point de vue, on admettra ici que toute 'usage et apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que :

L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment une **compétence à communiquer langagièrément**, qu'il met en œuvre, à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines particuliers**, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour.

- Les *compétences générales individuelles* d'un acteur social sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui sont siennes et qui lui permettent d'agir.
- La *compétence à communiquer langagièrément* est la compétence qui permet à un acteur social d'agir en ayant recours à des moyens langagiers.
- Une *activité langagière* consiste, pour un acteur social, à exercer sa compétence à communiquer langagièrément, dans un domaine déterminé, pour traiter un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- Est définie comme *texte* toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme en cours d'élaboration, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- 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 et l'usage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine privé.
- Est considéré comme *stratégie* tout agencement organisé, finalisé et régulé de procédure sélectionnée par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
- Est définie comme *tâche* toute conduite devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème posé, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé, qu'il s'agisse 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 de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Si on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en interrelation dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue concerne en quelque manière la totalité de ces mêmes dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.

*Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues.
Strasbourg : Comité de l'éducation, Conseil de l'Europe, 1996. Chapitre 3, pp. 10-11.*