

Christian PUREN  
<http://christianpuren.com>

- *Septembre 2016* : version sensiblement modifiée et augmentée
- *Octobre 2016* : ajout d'un premier sens à « scénario »
- *Mars 2021* : ajout des entrées « action langagière » (Action 3.), « interaction », « savoir-agir (complexe), et, à l'entrée « activité » d'un point 3 concernant le sens particulier d' « activité langagière ».

## **LE CHAMP SÉMANTIQUE DE L' « AGIR » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

### **Remarque 1**

**Le** présent document est à consulter en relation avec les autres documents suivants, qui ont tous été revus et corrigés en septembre 2016 :

- Document 025 "Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions")", [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/).
- 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/).

### **Remarque 2**

La consultation du présent document peut être utilement complétée :

- par le « glossaire des mots-clés de l'évaluation », [Document 065](#) ; (On constatera cependant entre le présent document, « Le champ sémantique de l'agir », et ce Document 065, rédigé aussi par moi-même mais il y a maintenant près de 10 ans et en fonction de la terminologie du [Diplôme de Compétence en Langue](#), DCL), des différences parfois importantes dans les définitions-descriptions.)
- et par l'ouvrage intitulé *Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en didactique des langues-cultures. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle*, 1<sup>e</sup> éd. numérique, septembre 2016, 82 p. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/). Cet ouvrage en effet a pris comme exemple l'élaboration de ce champ sémantique de l' « agir », et sa rédaction m'a amené à y réélaborer les entrées suivantes de ses notions-clés, qui sont reprises ici textuellement : *activité, agir, compétence, exercice, tâche*. Ces entrées sont accompagnées dans cet ouvrage de nombreux commentaires sur la manière dont elles ont été élaborées. Des renvois à d'autres documents complémentaires sont faits également sous forme de liens cliquables dans la version pdf de ce document.

**Codes bibliographiques** à utiliser pour retrouver les liens si l'on consulte une version papier de ce document (exemples) :

- [Document 050](#) = [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/).
- [PUREN 2016g](#) = [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/).

### **Abréviations**

- *CECRL* : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris : Didier, 2001.
- *DLC* : Didactique des Langues-Cultures

La version pdf de ce document contient des liens directement cliquables.

Le signe (\*) devant un terme ou une expression signale qu'ils disposent de leur propre entrée dans ce glossaire

### **Acteur (social)**

L'acteur est un agent intentionnel conscient de ses \*actions. L'acteur social tel qu'il est visé dans les finalités éducatives des systèmes scolaires et dans la \*perspective actionnelle en DLC est à la fois autonome et solidaire, critique et responsable. Voir aussi \*agir.

### **Action**

**1. Action sociale.** Unité d'\*activité à l'intérieur de l'\*agir d'usage, ou « agir social ». Il existe en enseignement des langues-cultures des actions sociales – simulées ou réelles, en classe ou à l'extérieur, pour la classe ou pour l'extérieur –, ces trois couples de caractéristiques pouvant être croisés différemment.

Les \*projets de longue durée, comme le « parcours citoyen » dans l'Éducation nationale française ([B.O. du 20 juin 2016](#)) qui couvre toute la scolarité des élèves, se composent de différents projets qui en constituent les différentes « actions ». Dans l'exemple cité, il s'agit de concours (d'affiches, « des écoles fleuries », « La Flamme de l'égalité », « Usage responsable du numérique »,...), participation à des journées ou semaines (départementales, européennes, nationales ou nationales (des droits de l'enfant, de la laïcité, contre le racisme, des Droits de l'Homme, de la presse et des médias, du développement durable,...), présenter le monument aux morts de sa commune, etc. (voir les propositions de l'Académie de Poitiers [sur son site](#)).

**2. Action scolaire.** Je propose de parler d'*actions scolaires* lorsque différentes tâches scolaires sont intégrées dans un ensemble suffisamment complexe pour que les apprenants doivent les organiser eux-mêmes les unes par rapport aux autres en fonction de stratégies adaptées au support, à l'objectif et à l'environnement. C'est seulement le cas l'activité scolaire la plus complexe, « l'agir scolaire de référence », parce qu'il se trouve dans une relation d'homologie maximale avec l'action sociale de référence présente dans chaque méthodologie constituée (voir [Document 029](#)). C'est la version portant sur un texte authentique dans la méthodologie traditionnelle, l'explication de textes « à la française » dans la méthodologie active, le projet pédagogique dans la perspective actionnelle.

**3. Action langagière.** Je propose d'appeler *actions langagières* les activités qui définissent traditionnelle les « types de textes » (raconter, argumenter, décrire, etc.), qui se subdivisent eux-mêmes en genres de discours : le roman,

le conte, la biographie, le mythe, etc. font ainsi partie des genres narratifs.

L'approche communicative a mis en avant l'« authenticité » et la préparation directe aux situations de communication « réelles » de la vie quotidienne hors-classe. C'est pourquoi l'action sociale y est remplacée par l'action simulée. Mais celle-ci, surtout dans les débuts de l'apprentissage, est si étroitement préprogrammée de manière à assurer le réemploi des formes langagières de l'unité didactique, qu'il s'agit en réalité d'une forme déguisée d'action scolaire, i.e. orientée vers l'apprentissage plus que vers l'usage.

Toutes ces actions scolaires – et c'est la raison pour laquelle on peut les qualifier ainsi, pour laquelle elles ne sont pas de simples « tâches », mettent en œuvre un véritable savoir-agir d'apprentissage mobilisant des savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire spécifiques. On peut donc parler à leur propos de « compétence », mais pour une « famille de situations » particulière (voir [PUREN 2016g](#), p. 48), celle des *dispositifs* d'enseignement-apprentissage (voir [Document 030](#)). Même si elles ressemblent à des actions sociales, et même si elles sont en partie de véritables actions sociales – comme c'est le cas des « mini-projets » (cf. [Document 050](#)) et surtout des véritables projets pédagogiques –, elles restent d'abord, du moins dans le système scolaire, un moyen d'apprentissage : la compétence mise en jeu est donc une compétence d'apprentissage (ou, si l'on préfère, d'usage scolaire).

Les actions scolaires correspondent à des processus, et non à des \*procédures, dans la mesure où les tâches qui les composent ne peuvent pas être entièrement prédéterminées : elles peuvent devoir être sélectionnées et ordonnées différemment selon les documents et les objectifs d'exploitation des documents. Comme exemple très fréquent d'action scolaire, voir l'« Analyse actionnelle de l'exploitation des textes littéraires » ([Document 041](#)) ; et de \*procédure, voir la « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire. » ([Document 009](#)).

Sur la distinction délicate entre action et tâches, voir aussi \*tâche.

### **Activation (modèle d'activation) »**

Modèle cognitif d'enseignement-apprentissage des méthodologies directe (années 1890-1900) et active (1910-1960) en France. Il correspond à la mise en œuvre de la méthode

\*active dans sa version faible. Voir [Document 016](#). Voir \*Active (méthode active).

### **Active (méthode active)**

Comme toutes les « méthodes » définies comme « unités minimales de cohérence méthodologique » (voir [Document 004](#)), la méthode active est à la fois :

- un principe unique, mais qui a connu deux versions successives : • la version faible des « méthodes actives » à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle (« Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. ») • et la version forte de l'approche cognitive à partir des années 1980 (« L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir. ») ;
- un objectif privilégié : susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves ;
- tous les procédés possibles correspondants : voir [Document 005](#).

### **Activité**

**1. Le fait de faire quelque chose :** « susciter l'activité des élèves en classe » ; « l'enseignement aux enfants fait appel à leur activité physique ».

**2. Une partie de l'activité :** « varier le rythme des activités » ; « les activités langagières » (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction, médiation).

*Remarque :*

La notion d'« activité » est la notion la plus abstraite en langue pour le champ de l'« agir », et c'est pourquoi :

– Dans tous les domaines, elle peut désigner le fait pour tout type d'agent de produire tout type de phénomène. Cet agent peut être humain, et dans ce cas volontaire ou non, conscient ou non (ex. : l'activité économique, une activité professionnelle, l'activité d'apprentissage ; l'activité musculaire, l'activité cérébrale, l'activité réflexe, l'activité cardiaque,...) ; il peut être non-humain : animal (ex. : l'activité des abeilles), végétal (l'activité photosynthétique), mécanique (un ascenseur en activité), électrique (l'activité électromagnétique) ou autre (un volcan en activité, l'activité solaire,...).

– Dans le domaine de la DLC :

La notion d'activité peut être utilisée pour les définitions les plus générales de tous les termes du champ sémantique de l'« agir ». Exemples : l'exercice est une *activité* spécifique d'apprentissage ; une consigne est un énoncé visant à provoquer une *activité* déter-

minée d'apprentissage ; une tâche d'apprentissage est une unité d'*activité* d'apprentissage ; etc.

Elle peut recevoir de multiples descriptions portant en particulier sur *son objectif* (ex. : une activité de remédiation), *son domaine* (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue : cf. point 2. infra), *son dispositif* (voir [Document 030](#)) (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées, etc.), *la technique utilisée* (ex. « une activité théâtrale », « ludique », « de simulation »), ou encore *sa qualité* : elle peut être « artificielle » (ex. : conjuguer oralement un verbe en classe ; conceptualiser une règle de grammaire), « simulée » (ex. : jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentique » (ex. : rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger) ; individuelle, de groupe, en groupe-classe ; réflexe, réflexive, imitative, créative, etc.

Voir plus de commentaires de cette entrée « activité » dans [PUREN 2016g](#), pp. 10-11.

Parmi tous ces emplois rendus possible par le niveau d'abstraction élevé de cette notion, celui d'« activités langagières » mérite une mention spéciale en raison de son importance en didactique des langues-cultures.

### **3. Activité langagière**

Appelées *skills* dans les années 40-50 aux USA, au moment où elles correspondaient au découpage en compréhensions de l'écrit et de l'oral, et en expression écrite et orale, les « activités langagières » se sont enrichies dans les *Niveaux-seuils* des années 70 de l'interaction langagière (qui peut se réaliser à l'oral ou à l'écrit), puis, dans le *CECR* de 2001, d'une sixième activité, la médiation langagière. L'usage veut qu'on ne comptabilise pas l'interaction à l'écrit et à l'oral comme deux activités langagières. Notons que la médiation peut être langagière ou culturelle, mais qu'on ne parle pas d'« activités culturelles », même si on pourrait considérer qu'aux différentes composantes de la compétence culturelle (trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelle : cf. [Document 020](#)) correspondent des « activités culturelles » différentes. Notons enfin que l'on pourrait considérer que la capacité à gérer « l'interaction culturelle » est un élément de la composante interculturelle de la compétence culturelle.

Contrairement à une erreur fréquente... même parmi certains didacticiens, les activités langagières ne sont pas des composantes de la compétence langagière, comme le sont les compo-

santes linguistique, pragmatique et socioculturelle (pour reprendre la typologie du CECR) : ce sont en réalité des *domaines* d'activité langagière dans lesquels le locuteur va faire preuve d'un certain niveau de maîtrise dans les différentes composantes retenues de la compétence langagière.

### **Agir (l'-)**

**1.** L'\*activité considérée du point de vue d'un \*acteur (d'un « agent intentionnel », en termes philosophiques) effectuant des \*tâches et réalisant des \*actions.

**2.** Agir d'apprentissage, ou « agir scolaire », ou « \*tâche ». Ce que font les apprenants pour apprendre la langue-culture dans le cadre du cours de langue, individuellement ou collectivement, dans la microsociété classe ou à l'extérieur. Cet agir d'apprentissage comporte des « tâches scolaires » (voir \*Tâche 1, remarque) et des « actions scolaires » (voir \*Action 2.).

**3.** Agir d'usage, ou « agir social », ou « \*action » : ce que les apprenants veulent savoir faire (ou ce que l'on veut que les apprenants sachent faire) pour eux-mêmes en langue-culture. Cet agir social comporte des \*tâches sociales et des \*actions sociales.

**4.** Agir d'enseignement. Ce que font les enseignants pour enseigner la langue-culture, pour faire apprendre la langue-culture et pour enseigner à apprendre.

Chaque méthodologie constituée a aménagé des « intersections » différentes (*i.e.* des recoupements, des superpositions) entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage. (Voir [Document 025](#)).

Chaque méthodologie constituée a sa propre \*perspective actionnelle (sens 2, général) dans le sens où elle a son propre agir d'usage de référence et l'agir d'apprentissage de référence qui lui est lié. Cette perspective obéit toujours à la loi d'homologie maximale fin-moyen. En d'autres termes, toutes les méthodologies constituées ont toujours privilégié (a) l'agir d'apprentissage (la \*tâche) qui ressemblait le plus à (b) l'\*action d'usage visé.

Dans la méthodologie active, c'est (a) l'explication de textes et (b) la lecture de textes littéraires. Dans l'approche communicative, c'est (a) la simulation d'interactions langagières et (b) l'interaction langagière. Dans les méthodologies plurilingues, c'est (a) la médiation dans la société-classe (pédagogique, simulée ou réelle) et (b) la médiation dans la société extérieure. Dans la perspective actionnelle ac-

tuelle, qui est une perspective de l'\*action sociale, c'est (a) le \*projet pédagogique et (b) la \*co-action. (Voir [Document 052](#))

Dans les manuels actuels de FLE, les différentes formes actuellement attestées d'agir visé en fin d'unité didactique sont la \*tâche communicative, la \*tâche actionnelle (version faible de la perspective actionnelle) et le mini-projet (version forte de la perspective actionnelle, et version faible du \*projet pédagogique, dans lequel, par définition, les tâches peuvent être planifiées, mais non préprogrammées) (Voir [Document 050](#)).

*Remarque* : Aussi bien en philosophie qu'en pédagogie, contrairement au *faire* qui peut être non intentionnel (« faire une bêtise »), réflexe (« faire un bond »), mécanique (« faire des gammes ») et/ou simple (« faire un geste »), l'*agir* implique toujours chez l'agent le recours à une part d'initiative, de motivation, d'intention, de volonté, de conscience et de gestion d'un certain niveau de complexité qui le font considérer comme un véritable *acteur*. On retrouve cette opposition entre le \*savoir-faire et le \*savoir-agir.

Voir les commentaires des différentes composantes de cette entrée dans [PUREN 2016g](#), pp. 16-17.

### **Capacité**

Ce terme est souvent utilisé pour compétence (cf. cette entrée dans le [Document 065](#)). On propose dans le présent glossaire, comme dans [PUREN 2016g](#) (chap. 3.2.3.2. pp. 49-51), de réserver aux \*savoir-faire, et réserver la notion de \*compétence aux \*savoir-agir.

### **Compétence**

**1.** Définition générale : « Savoir-agir complexe prenant appui sur une mobilisation efficace d'une variété de ressources de type externe et des ressources de type interne - ces dernières comprenant des connaissances, des attitudes, des valeurs et des schèmes - dans une famille de situations » (Jacques TARDIF, définition reprise dans [PUREN 2016g](#), schéma p. 48).

**2.** Définition particulière en DLC : la compétence est un savoir-agir en langue-culture faisant appel à un ensemble intégré de ressources comprenant des \*savoirs, \*savoir-faire, \*savoir-y-faire et \*savoir-apprendre. Pour une étude détaillée de la compétence, voir [PUREN 2016g](#), chap. 3 pp. 38-73.



### **Configuration didactique**

Ensemble historique regroupant en cohérence un objectif social de référence langagier et culturel, une \*action sociale de référence, une \*tâche scolaire de référence et une construction méthodologique correspondante (une méthodologie constituée »). Voir [Document 029](#).

### **Consigne**

Énoncé du concepteur de manuel ou de l'enseignant présentant la \*tâche à réaliser, avec son objectif et son \*dispositif.

### **Descripteurs (ou indicateurs) de compétence**

\*Savoirs, \*savoir-faire et \*savoir-y-faire observables dans les performances des candidats et considérés comme représentatifs d'un niveau de \*compétence, c'est-à-dire comme permettant d'extrapoler la \*compétence correspondante.

### **Dispositif**

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à réaliser une ou plusieurs \*tâches de manière optimale. Il concerne en particulier :

– *Le \*support* : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d'un dossier de civilisation...

– Le guidage, qui indique la \*procédure à suivre pour réaliser la \*tâche.

– L'aide, ou apport extérieur à la \*tâche destiné à en faciliter la réalisation.

– *Le matériel* : manuels, cahiers d'exercices, \*exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

– *L'espace* : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l'enseignant en classe, utilisation d'autres espaces tels que la bibliothèque de l'établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

– *Le temps* : durée fixée en classe pour une \*tâche, répartition du travail sur plusieurs \*séances, délais impartis pour effectuer un travail, activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une \*activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

– *Les acteurs* : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

### **Évaluation**

Voir \*grilles ou échelles (d'évaluation), \*référentiel.

### **Exercice**

\*Activité spécifique d'apprentissage. L'exercice est une forme de \*tâche dont la particularité première est d'être ciblée :

– Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision : par exemple, transformer ou substituer des formes langagières, ou les deux à la fois ; induire la règle de fonctionnement d'une structure ou la nature d'une forme langagière.

– Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision : par exemple, mettre la forme adéquate de l'indicatif présent des verbes, ou mettre la phrase à la forme négative.

Il existe pour l'apprentissage de la langue une « procédure standard d'\*exercice » où s'enchaînent les différents types d'exercices progressifs (voir \*exercice (procédure standard d'-)).

Voir des commentaires sur cette entrée dans [PUREN 2016g](#), pp. 12-14

### **Exercisation (procédure standard d'-)**

Série prédéterminée d'\*activités progressives sensées amener l'apprenant, après la présentation d'une nouvelle forme langagière, jusqu'à son assimilation (ou « appropriation », c'est-à-dire un niveau de maîtrise où l'apprenant peut la réemployer spontanément pour ses besoins personnels en situation de communication ou d'\*action. La \*procédure standard, la plus longue et progressive, apparue avec la méthodologie directe des années 1900, se compose des activités suivantes : repérage/reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement, réemploi dirigé, réemploi semi-libre.

Voir le schéma de cette procédure dans le [Document 009](#) et son analyse détaillée dans l'article [PUREN 2016c](#).

### **Grilles ou échelles d'évaluation**

Outils de mise en œuvre des référentiels en évaluation. À cet effet, ils reprennent leurs contenus :

– de manière *analytique* : ils découpent la compétence de différentes façons : par « activités de communication » (par ex. « s'adresser à un auditoire » dans le CECRL, p. 50 : nous proposons de les appeler \*actions langagières), par composantes de la compétence de

communication (compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique, dans le *CECRL*), par domaines (personnel, public, éducationnel, professionnel), par activités langagières (compréhension de l'écrit, expression orale, etc.), par genre discursif (« monologue suivi », « annonces publiques », par ex., dans le *CECRL*, pp. 49-50), par stratégies (« planification », « compensation », « contrôle et correction », *CECRL* pp. 53-54), par objectif (« Obtenir des biens et des services », *CECRL* p. 66), par action sociale (« coopérer », *CECRL* p. 71), etc. ;

- en définissant des *niveaux* de compétence ;
- en proposant des *critères* ;
- en illustrant ces critères par des « *descripteurs* » ou « *indicateurs* » concrets, avec souvent des exemples de formes langagières voire de productions langagières attendues (voir [PUREN 2016g](#), pp. 55-56).

### **Indicateurs**

Voir \*descripteurs.

### **Interaction**

Une des \*activités langagières, qui a été ajoutée par l'approche communicative aux traditionnels *four skills* (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale).

### **Opération cognitive**

Type d'\*activité intellectuelle : repérer, identifier, définir, comparer, associer, classer, sélectionner, induire, déduire, appliquer, transposer... Les mêmes mots apparaissent souvent dans les \*consignes pour désigner l'objectif de la \*tâche.

### **Perspective actionnelle**

**1.** Sens particulier : perspective de l'\*agir social introduite par le [CECRL](#) en 2001 : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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. » (p. 15)

**2.** Sens général : type d'agir d'usage de référence, type d'agir d'apprentissage de référence, et relation entre l'\*agir d'apprentissage et l'\*agir d'usage.

Toutes les configurations historiques (cf. [Document 029](#)) ont eu leur propre « perspective actionnelle » dans ce sens général, celle proposée par le *CECRL* de 2001 n'étant que la dernière en date.

Toutes ont respecté jusqu'à présent le même rapport d'homologie maximale entre l'\*action de référence et la \*tâche de référence : on a toujours privilégié en classe le type de tâche qui correspondait le mieux au type d'action auquel on préparait les élèves.

Dans la méthodologie active, c'est la lecture de textes littéraires et l'explication de textes. Dans l'approche communicative, c'est l'interaction langagière et la simulation d'interactions langagières. Dans les méthodologies plurilingues, c'est la médiation. Dans la perspective actionnelle actuelle, qui est une perspective de l'action sociale, c'est la \*co-action et le \*projet pédagogique (voir [Document 052](#)).

### **Procédé**

Manière dont on réalise une \*tâche partielle unique. Pour solliciter l'autocorrection, par exemple, un enseignant peut reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé, etc. Voir \*procédure, \*processus, et [Document 030](#).

### **Procédure**

Ensemble prédéterminé, articulé et finalisé de \*tâches partielles à la suite l'une de l'autre dans un temps court et visant à la réalisation d'une \*tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

Contrairement au \*procédé, la procédure est constituée de plusieurs \*tâches successives parce qu'elles constituent des opérations intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

Contrairement au \*processus, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le \*processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin une lecture de validation-invalidité de ces hypothèses.

### **Processus**

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient

constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes).

Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la \*procédure. Les activités dites « métacognitives » consistent en partie à faire prendre conscience aux apprenants des processus cognitifs qu'ils ont mis en œuvre<sup>1</sup>, de manière à ce qu'ils puissent les utiliser de manière plus adéquate, les améliorer et les diversifier. Voir [Document 026](#) : l'activité 2 est une activité de ce type, et l'activité 4 demandera de combiner l'orientation résultat (parvenir à convaincre l'autre) avec l'orientation processus (lui expliquer le processus de traduction qu'on a mis en œuvre).

### **Projet**

1. Représentation rationnelle d'une série organisée d'\*activités collectives en fonction d'un objectif social défini : préparer un voyage à l'étranger, une exposition à présenter dans le hall du collège, un journal de classe, un exposé à présenter devant la classe, etc.

2. Réalisation de ces \*activités. Contrairement à la \*procédure, le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la \*résolution de problème, et – du moins dans le cadre de ladite « pédagogie du \*projet » – est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants tant personnelles que collectives.

Voir [Documents 024](#), [050](#), [053](#) et [PUREN 2013f](#), [2014b](#).

3. Mini-projet : type de \*projet pédagogique correspondant à une forme faible de la pédagogie de projet : elle s'est adaptée aux contraintes des unités didactiques des manuels en restreignant l'autonomie des apprenants dans la conception et la réalisation de l'\*action finale. Voir [Document 050](#) et [PUREN 2009g](#).

Sur les projets de longue durée se composant eux-mêmes de projets qui en constituent les différentes « actions », voir \*action sociale.

### **Référentiel**

Document décrivant en termes généraux les différents objectifs de \*compétence visés par une formation.

Comme les référentiels décrivent des savoir-agir, leurs \*descripteurs intègrent en principe à la fois des savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire : cf. [PUREN 2016g](#), p. 52-55.

Les deux « échelles globales » des « Niveaux communs de compétence » pour l'évaluation et l'autoévaluation du CECRL (pp. 25-27) sont des documents de nature intermédiaire entre un référentiel (elles présentent des niveaux de compétence générale au moyen de descripteurs très généraux) et une \*grille d'évaluation. La troisième échelle qui suit (« Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée », p. 28) est par contre une \*grille d'évaluation : elle décrit de manière plus précise et concrète, et selon différents critères, des niveaux déterminés d'une compétence particulière, à savoir la maîtrise de la communication langagière.

Le document « Référentiels de compétences » du « Groupe de travail québécois sur les normes et standards en TI pour l'apprentissage, l'éducation et la formation<sup>2</sup> illustre clairement la différence entre ces deux types d'outils en présentant pp. 5-6 un référentiel et sa grille d'évaluation correspondante.

### **Remédiation**

\*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d'aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

### **Résolution de problème**

Type de \*tâche ou d'\*action complexe, pour laquelle on doit, en tenant compte de son environnement (social ou scolaire), réfléchir par soi-même et/ou collectivement aux \*dispositifs à mettre en œuvre et au choix des \*procédures et des \*procédés les plus efficaces.

### **Savoir-agir (d'apprentissage/ d'usage)**

Une \*compétence est un savoir-agir. Il existe deux compétences fondamentales, le « savoir-agir d'apprentissage », et le « savoir-agir d'usage », avec les différents types d'intersection entre ces deux savoir-agir tels qu'ils sont décrits dans le [Document 025](#).

<sup>1</sup> Les « activités métacognitives » portent aussi sur les méthodes d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les méthodes de travail.

<sup>2</sup> [www.gtn-quebec.org/rapport/referentiels-de-compétences/](http://www.gtn-quebec.org/rapport/referentiels-de-compétences/) (dernière consultation 06/09/2016).

La notion de « savoir-agir d'apprentissage » permet, avec les différents types de savoirs qu'elle mobilise comme ressources, de penser conjointement les problématiques jusqu'ici dispersées telles que les méthodes de travail, les profils, stratégies, cultures et méthodologies d'apprentissage, et surtout de les penser simultanément en fonction du savoir enseigner (« savoir apprendre avec l'enseignant ») et de l'apprentissage collectif (« savoir apprendre avec les autres apprenants »).

Pour plus de commentaires sur ce « savoir-agir », voir PUREN 2016g.

Chaque configuration didactique (cf. [Document 029](#)) a son « savoir-agir de référence » lié à son objectif social de référence : savoir apprendre à partir d'un document authentique, savoir communiquer, savoir gérer un environnement plurilingue et pluriculturel, savoir agir avec d'autres (cf. [Document 052](#)).

### **Savoirs**

Connaissances, appelées aussi « savoirs déclaratifs ». Par ex. savoir la conjugaison des verbes à l'imparfait et au passé composé. Voir \*savoir-faire, \*savoir-y-faire. Voir plus de commentaires dans [PUREN 2016g](#), chap. 3.2.3.3. « Savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire », p. 52.

### **Savoir-agir (complexe)**

Définition la plus générale de \*compétence. C'est celle qui convient à la perspective actionnelle, parce que l'agir complexe y correspond à l'action sociale à laquelle la perspective actionnelle se propose de former les élèves en langue-culture étrangère. Cette notion est utilement complétée dans un modèle de Guy Le Boterf (*Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Editions d'Organisation, 2005) par le *pouvoir agir* (on dispose des ressources nécessaires et de l'environnement favorable) et le *vouloir agir* (l'engagement, qui caractérise la motivation ou la mobilisation).

### **Savoir-faire**

Capacité à mettre en œuvre des savoirs pour une activité langagière. Pour reprendre le même exemple que ci-dessus : savoir quand et comment conjuguer les verbes à l'imparfait et au passé composé pour raconter une histoire. Voir \*savoirs, \*savoir-y-faire.

Voir plus de commentaires dans [PUREN 2016g](#), chap. 3.2.3.3. « Savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire », p. 52.

### **Savoir-être**

En pédagogie, les ressources mobilisées dans les compétences sont généralement les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans le *CECRL*, les savoir-être sont définis par les facteurs « personnels et comportementaux » (p. 85) qui le composent. Ce sont en particulier « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (p. 17), ou encore « des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. »

Pour une critique de cette notion, voir [PUREN 2016g](#), chap. 3.2.4.4. « Savoir-être et savoir-y-faire », pp. 67-69. Dans cet ouvrage, je propose à la place la notion de « \*savoir-y-faire ».

### **Savoir-y-faire**

Manières de faire (attitudes, comportements, modes opératoires) pertinentes et efficaces en fonction de l'environnement (ou pour le faire évoluer). De cet environnement font partie les autres personnes impliquées dans l'action ou concernées par l'action, que ce soit en tant que *commanditaires* (si l'action a été sollicitée par d'autres), *co-acteurs* (si l'action est collective) ou *destinataires* (ceux que vise l'action). Pour « s'adresser à un auditoire », il s'agit, dans cette grille du *CECRL* (p. 50), de savoir faire preuve d'assurance (« avec assurance »), de savoir se mettre à la portée de son public (cf. « un auditoire pour qui [le sujet] n'est pas familier »), de savoir s'adapter à ses besoins (« avec souplesse [...] pour répondre aux besoins de cet auditoire », ainsi que de savoir garder son calme et de savoir gérer l'agressivité (« peut gérer un questionnement difficile, voire hostile »).

L'adverbe de lieu « y », dans l'expression « savoir-y-faire », renvoie précisément à l'environnement, en l'occurrence à la situation d'action. La caractéristique de l'environnement d'une action complexe, dont le modèle est le projet, est non seulement que les différents acteurs impliqués font partie de leur environnement, mais que leur action elle-même crée progressivement son propre environnement, celui de l'ensemble des tâches qui la constituent, et qui sont tout à la fois les tâches déjà réalisées, en cours, et planifiées pour la suite : la gestion complexe de cet environnement à la fois externe et interne demande un mode d'action particulier, dit de « conduite de projet », que l'on appelle en entreprise la « démarche pro-



jet ». Le « savoir-y-faire » n'est donc pas seulement, « savoir se conduire [vis-à-vis des autres] », mais aussi « savoir conduire [son action] ».

Pour une présentation détaillée de cette notion, cf. [PUREN 2016g](#), chap. 3.2.3.3. « Savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire », pp. 52-54.

### Scénario

**1.** (Dans les manuels) Série de consignes et questions précises (pour guider vers les réemplois visés), correspondant à des tâches successives (pour assurer le guidage de l'action complexe) et proposant des choix à effectuer par l'ensemble de la classe et/ou par groupes (pour assurer la marge d'autonomie souhaitée).

**2.** (En termes d'agir d'usage ou d'apprentissage) Ensemble plus ou moins prédéfini d'actions (en société ou en simulation) ou de tâches (« scénario pédagogique », « scénario d'évaluation ») articulées dans la même chronologie.

*Exemple 1* : Dans l'unité 4 du manuel de française langue étrangère *Grand Large* (Hachette-FLE, 1987), les apprenants prennent connaissance de trois invitations écrites reçues par le personnage (compréhension écrite), puis des réponses téléphoniques qu'il fait à chacune (compréhension orale), enfin, en s'appuyant sur la lettre formelle qu'il rédige en outre pour l'invitation officielle, ils rédigent une réponse écrite d'un niveau de langue moins soutenu (expression écrite).

*Exemple 2* : Dans le scénario d'évaluation certificative du DCL (« Diplôme de compétence en langue »), les candidats doivent successivement, pour rédiger un rapport, 1) prendre connaissance d'un dossier comportant des documents écrits (compréhension écrite) et oraux (compréhension orale), 2) appeler un informateur au téléphone pour obtenir des données complémentaires (expression orale/compréhension orale), 3) rencontrer le commanditaire du rapport pour lui présenter leurs premières idées (interaction orale), de manière à pouvoir finalement 4) rédiger le rapport final commandé (expression écrite).

### Tâche

**1.** Unité d'activité considérée comme moyen au service d'une action.

*Remarque* : cette définition est la plus générale parce qu'elle vaut tout autant pour la tâche d'apprentissage (ou « tâche scolaire », au service de l'action correspondant, c'est-à-dire du projet d'apprentissage de l'apprenant)

que pour la tâche d'usage (ou « tâche sociale » : cf. par ex. en entreprise la planification et la répartition des tâches entre les différentes équipes projet).

**2.** Unité d'activité à l'intérieur de l'agir d'apprentissage. On considèrera *a priori* en didactique des langues-cultures comme « tâche » ce que fait l'apprenant au service de son agir d'apprentissage, et comme « action » ce qu'il fait au service de son agir d'usage.

*Remarques* : cette deuxième définition repose sur une distinction entre tâche et action délicate à manier, mais qui peut être maintenue à condition d'y apporter les précisions suivantes :

a) Depuis son émergence à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la DLC a aménagé de nombreuses intersections agir d'apprentissage et agir d'usage (cf. [Document 025](#)) en application de l'un de ses principes fondamentaux, à savoir l'homologie maximale entre la tâche de référence et l'action : la tâche privilégiée au cours ou à la fin de chaque séquence ou unité didactique en classe est toujours celle qui ressemble le plus possible à l'action à laquelle on se propose de former les apprenants pour plus tard, pour leur propre usage en société : cette tâche est parfois une macro-tâche suffisamment complexe (comme le commentaire ou l'explication de textes en second cycle scolaire) pour justifier que l'on parle dans ce cas d'« action scolaire » [voir point c) ci-après].

b) Dans le domaine professionnel, où toutes les tâches sont directement au service de l'action globale de l'entreprise, les « tâches » sont des unités de sens à l'intérieur de l'agir social : on parle des « tâches » attribuées à un poste de travail, de la « répartition des tâches » dans une équipe de travail, de « l'enrichissement des tâches » en management, etc. C'est ce qui se passe entre apprenants dans une classe lorsqu'ils vont, pour réaliser un projet réel ou simulé, concevoir, planifier, se répartir et réaliser en équipes les différentes « tâches » de leur projet : il me semble légitime de parler dans ce cas de « tâches sociales » et non de « tâches scolaires ».

c) Si l'on considère, comme les auteurs du CECRL le proposent, l'apprentissage d'une langue comme une forme d'usage (ce qui à la limite équivaut à considérer le domaine éducatif comme une branche du domaine professionnel...), ce sont même toutes les tâches d'apprentissage, y compris les plus « scolaires » (comme « compléter un texte à trous », pour reprendre un exemple du CECRL, p. 19) qui peuvent être considérées comme des tâches au service de « l'action globale de

*l'entreprise* » : cette action globale est en l'occurrence le \*projet d'enseignement-apprentissage collectif que les apprenants et l'enseignant ont *entrepris* ensemble dans le cadre de leur cours de langue. Il existe aussi des ensembles complexes de tâches scolaires qui constituent ce que l'on peut appeler des « \*actions scolaires ». C'est le cas en particulier des traitements de document authentiques : l'« explication de textes » classique peut ainsi être considérée comme une \*action scolaire (voir *supra* cette entrée).

d) À l'inverse, même le \*projet pédagogique conçu dans la perspective de la pédagogie de projet reste en partie un prétexte à l'apprentissage : l'élaboration du produit final d'un \*projet pédagogique par les apprenants constitue donc aussi pour eux une tâche de réemploi des ressources langagières qu'ils doivent mobiliser pour ce faire.

Il faut considérer les deux logiques d'apprentissage et d'usage, dans la perspective d'une didactique complexe, comme à la fois opposées et complémentaires, ce qui offre la possibilité de réglages complexes sur un continuum entre les deux bornes que constituent ces deux logiques :

[a] La logique d'apprentissage est presque exclusive lorsque par exemple, parallèlement aux unités didactiques proposant des \*tâches communicatives, des « \*tâches actionnelles » ou des mini-projets, et/ou parallèlement à des \*projets pédagogiques (sur cette typologie, voir le [Document 050](#)), l'enseignant propose une révision systématique de la grammaire au moyen de séries d'\*exercices déconnectés de la progression du manuel. Mais même dans ce cas, ces tâches formelles peuvent être considérées comme (1) une forme d'usage de la langue dans le domaine éducationnel, et (2) comme étant au service de l'\*action globale d'enseignement-apprentissage.

[b] La logique d'apprentissage prédomine encore fortement lorsqu'il s'agit de tâches d'« étayage » de l'apprentissage (cf. [Document 025](#)). Elle est un peu moins forte que dans l'exemple précédent dans la mesure où les points de grammaire, lexicale et phonétique sont ceux dont les apprenants ont besoin pour réaliser leurs actions, simulées ou réelles (tâches communicatives simulant des actions, tâches actionnelles, mini-projets).

[c] Dans la tâche finale des unités de manuels se réclamant de la \*perspective actionnelle mais restés dans le cadre du paradigme communicatif, la situation d'usage simulée ou réelle à la fin de l'unité didactique a pour visée première le réemploi systématique du matériel

linguistique : la logique d'apprentissage prédomine encore, mais moins fortement : la logique d'usage est intégrée dans la mesure où les situations de réemploi simulent des situations d'usage. Dans la typologie du [Document 050](#), cette tâche est appelée « tâche communicative ».

[d] Lorsque les deux logiques de l'usage et de l'apprentissage s'équilibrent, certains ont proposé de parler de « \*tâche actionnelle ». Faute pour l'instant d'avoir trouvé une meilleure expression, j'ai réutilisé cette expression, assurément discutable, de « tâche actionnelle », dans la typologie du [Document 050](#).

[e] Lorsque la logique de l'usage devient prédominante mais que les actions des apprenants sont encadrées de manière à ce que leur réalisation leur offre la possibilité de réemployer les formes langagières programmées dans l'unité didactique du manuel, j'ai proposé, dans la typologie du [Document 050](#), d'utiliser l'expression de « mini-projet ».

[f] Lorsque la logique de l'usage s'impose presque exclusivement, comme dans le projet pédagogique, les tâches formelles sont découplées de l'action, même si elles se réalisent sur les ressources langagières dont les apprenants ont besoin pour réaliser leur action : la solution appliquée dans ce cas consiste donc à maintenir les deux logiques, mais en les séparant : à côté de la logique d'usage est maintenue une logique d'apprentissage de type [b] (étayage).

Une tâche est effectuée intentionnellement par les apprenants au sein d'un \*dispositif adapté, proposé par l'enseignant ou construit par les apprenants eux-mêmes lorsqu'il s'agit d'une tâche en autonomie.

En tant qu'unité d'activité, la tâche d'apprentissage hérite de toutes les possibilités de caractérisation de l'\*activité : on peut parler d'une « tâche de compréhension orale », de « tâches différenciées », d'une « tâche artificielle », etc.

Les tâches correspondent à différents « niveaux » d'agir entre le niveau le plus simple, ponctuel et individuel (l'acte de parole) et le niveau plus complexe, duratif et collectif (l'action sociale). (Voir [Document 054](#))

Une tâche a toujours une « orientation » particulière, qui correspond au critère unique ou privilégié qui sera utilisé pour l'évaluer : en particulier, une tâche peut être orientée langue ou communication, résultat ou produit. (Voir [Document 026](#))

Une tâche peut être simple ou se composer de plusieurs tâches partielles : par exemple, pour

résumer un document écrit, les apprenants devront successivement sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, enfin contrôler leur texte sur les critères de l'adéquation des idées au document et de la pertinence de ces idées par rapport à ce qui est attendu d'un résumé. Une succession figée de tâches partielles prédéterminées, comme celle-ci, constitue une \*procédure. Voir les commentaires des différentes composantes de cette entrée dans [PUREN 2016g](#), pp. 19-20. Voir aussi la distinction entre tâche et action telle qu'elle est présentée dans le [Document 054](#), point 4, p. 2.

### **Tâche actionnelle**

Type de \*tâche apparaissant dans les manuels actuels, intermédiaire entre la \*tâche communicative et le mini-\*projet. Voir \*tâche, point [d] et [Document 050](#).

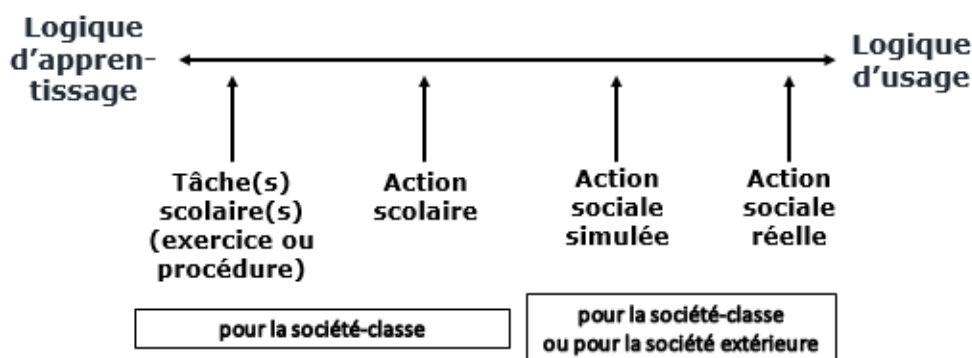
### **Tâche communicative**

Type de \*tâche dans laquelle la communication est à la fois le moyen et la fin. Voir \*tâche, point [c] [Document 050](#).

## ANNEXES

### SCHÉMAS ILLUSTRANT LE CONTINUUM ENTRE TÂCHES ET ACTIONS

1) Illustration de la proposition faite dans le présent document (avec l'introduction de la notion d'« action scolaire », cf. *supra* \*Action scolaire, p. 2 et \*Tâche point c, p. 8) :



2) Illustration du modèle d'analyse des tâches ou actions finales des unités didactiques (« Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [Document 050](#)) :

