

www.christianpuren.com



**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**

Christian PUREN

contact@christianpuren.com

Édition électronique, version 2.1 (22 septembre 2016)

www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/



Conditions d'utilisation de cet ouvrage

- Téléchargement, impression et diffusion libres.
- Il est possible de « remixer, arranger et adapter » le texte, à condition d'attribuer à l'auteur les idées empruntées et les passages réutilisés. En particulier, les citations respectent les règles universitaires en vigueur.
- Pas d'utilisation commerciale.

L'auteur remercie par avance les formateurs qui l'informeront de l'utilisation avec leurs étudiants de l'ouvrage et lui feraient part de toute remarque concernant ses contenus (contact@christianpuren.com).

Formats

Cette édition au format pdf intègre des liens cliquables vers tous les documents cités disponibles en ligne. Elle a cependant été paginée pour une éventuelle impression papier recto-verso.

Versions

Cet ouvrage est susceptible de recevoir des corrections mineures de forme (orthographe, constructions,...) ou de fond. Comme pour les logiciels, elles donneront lieu à des versions signalées par la modification du second chiffre de la version (Version 1.1, 1.2, etc.). Les modifications importantes concernant le fond seront signalées par la modification du premier chiffre (Version 2.0, 3.0, etc.).

Les contenus des principales modifications sont annoncés sur la page de téléchargement de l'ouvrage (www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/).

Pour citer cet ouvrage

PUREN Christian. 2016. *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^e édition numérique sept. 2016, www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/, 82 p. (dernière consultation jj/mm/aaaa).

Commentaires de lecteurs

Tout lecteur peut laisser un commentaire sur le forum proposé à la page de téléchargement de l'ouvrage (www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/).

TABLE DES MATIÈRES

Abréviations couramment utilisées.....	5
Références bibliographiques dans le texte	5
INTRODUCTION GÉNÉRALE	6
CHAPITRE 1. L'ÉLABORATION DES NOTIONS-CLÉS ET CONCEPTS SPÉCIFIQUES	8
Introduction du chapitre 1 : définition et description des notions et concepts spécifiques dans les « entrées » d'un travail de recherche	8
1.1. Définition-description de la notion d' « activité »	10
1.2. Définition-description de la notion d' « exercice »	11
1.3. Définition-description de la notion de « tâche » chez David Nunan	14
1.4. Définition-description personnelle de la notion de « l' agir »	15
1.5. Définition-description personnelle de la notion de « tâche » en DLC	17
1.6. Définition-description de la notion de « tâche » dans le CECRL	20
Conclusion du chapitre 1 : de la nécessité de distinguer « définition » et « description » en DLC	25
CHAPITRE 2. L'ÉLABORATION DU CHAMP SÉMANTIQUE DE « L'AGIR »	27
Introduction du chapitre 2 : la notion de « champ sémantique »	27
2.1. Le choix de « l'agir » comme notion générique du champ de référence de la perspective actionnelle.....	27
2.1.1. « L'agir » dans les sciences humaines.....	27
2.1.2. « L'agir » dans la perspective actionnelle du <i>CECRL</i>	28
2.2. Le champ sémantique de l' « agir »	29
2.2.1. Dans un dictionnaire d'usage	29
2.2.2. Dans deux dictionnaires de DLC	29
2.2.2.1. Dictionnaire de didactique des langues (GALISSON R. & COSTE D., 1976)	29
2.2.2.2. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CUQ Jean-Pierre dir., 2003).....	30
2.2.3. Dans le <i>CECRL</i>	33
Conclusion du chapitre 2	36
CHAPITRE 3. LA NOTION DE « COMPÉTENCE ».....	38
Introduction du chapitre 3	38
3.1. Examen critique des critiques de principe.....	38
3.1.1. « La notion de "compétence" est une notion floue. »	38
3.1.2. « La notion de "compétence" s'appuie sur un ensemble hétéroclite de théories différentes. »	40
3.1.3. « La notion de "compétence" vient du monde de l'entreprise. »	41
3.2. Quelle notion de « compétence » pour la DLC ?	42
Introduction.....	42
3.2.1 Quelques mises au point introductives	43
3.2.2 Définition-description de la compétence : l'exemple du modèle de Le Boterf.....	46
3.2.3. Définition-description de la notion de « compétence » en pédagogie générale.....	48
3.2.3.1. La compétence comme un « savoir-agir » : l'exemple du modèle de Jacques Tardif.....	48
3.2.3.2. « Capacité/savoir-faire » versus « compétence/savoir-agir »	50
3.2.3.3. « Savoirs », « savoir-faire », « savoir-y-faire »	52

3.2.3.4. Le « savoir-agir » comme intégrateur des différents « savoirs »	54
3.2.3.5. La question des « familles de situations ».....	56
3.2.4. Analyse critique de la notion de « compétence » dans le <i>CECRL</i>	60
3.2.4.1. Les énoncés définitoires de la compétence.....	60
3.2.4.2. « Savoir communiquer » et « savoir-agir »	63
3.2.4.3. « Savoir-apprendre »	65
3.2.4.4. « Savoir-être » et « savoir-y-faire »	67
3.2.4.5. Évaluation par les compétences et paradigme de simplification	70
Conclusion du chapitre 3	72
CONCLUSION GÉNÉRALE	74
Bibliographie de référence	77

ABRÉVIATIONS COURAMMENT UTILISÉES

– *Cadre* : *Cadre européen commun de référence pour les langues* d'un point de vue général (éditions toutes langues).

– *CECRL* : *Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues*, version française, éd. Didier 2001. Beaucoup d'auteurs utilisent le sigle *CECR*.

Nota bene

– Les deux termes, « *Cadre* » et « *CECRL* » sont employés indistinctement l'un pour l'autre. Sauf indication contraire, lorsque des numéros de page du *Cadre* sont cités, il s'agit toujours de la version française (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 en bibliographie finale).

– La version originale anglaise, *Common European Framework of reference for languages*, est référencée elle aussi en bibliographie finale (COUNCIL OF EUROPE 2000). Mais elle n'est utilisée dans le présent texte que lorsqu'il s'agit de questions de traduction de cette version à la version française.

– DLC : Didactique des Langues-Cultures.

– FLE : Français Langue Étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES DANS LE TEXTE

Toutes les références bibliographiques de type « Document OXX » renvoient à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/OXX/. Exemple : le « Document 013 » se trouve à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

Toutes les références bibliographiques de type « PUREN+année+lettre » renvoient à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux/année+lettre/. Exemple : le document « PUREN 2015a » se trouve à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/. Ces références sont des liens actifs dans la version pdf du présent article (ex. : [Document 013](#), [PUREN 2015a](#)).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Comme l'annonce son titre, il ne s'agit pas, dans cet ouvrage, d'ajouter une étude de plus à tous celles qui ont déjà été publiées sur la notion de compétence en didactique des langues-cultures (désormais DLC). Je me propose ici d'illustrer concrètement à l'intention des étudiants-chercheurs, en le réalisant moi-même sous leurs yeux de lecteurs et en le commentant simultanément, **le processus d'élaboration des notions, concepts et champs sémantiques dans cette discipline, et leur présentation dans un travail de recherche**, afin de leur en montrer le plus clairement possible les mécanismes ; avec les difficultés, les doutes et les limites auquel tout chercheur est confronté, qu'il soit débutant ou confirmé, mais aussi, je l'espère, avec les satisfactions intellectuelles que l'on peut en retirer.

Pour ce processus d'élaboration, l'étudiant-chercheur ne peut se limiter à compiler les définitions-descriptions « standard » des notions-clés de sa thématique, ni même à choisir parmi toutes les définitions-descriptions proposées par d'autres chercheurs les concepts au moyen desquels il travaillera sa problématique ; il doit parfois se risquer à forger lui-même les notions-clés de sa recherche de manière à en faire des outils de recherche (des « concepts spécifiques ») personnalisés.¹ Cela implique de les élaborer et de les tester en même temps qu'on les utilise : ce n'est assurément pas facile, mais cette difficulté n'est que la conséquence de cette particularité paradoxale des recherches universitaires initiales, qui sont des formations à la recherche par la recherche. De sorte que le bilan d'une recherche, tel qu'il est présenté dans la conclusion générale, doit porter tout autant sur les résultats de la recherche que sur les outils conceptuels utilisés dans la recherche : c'est sur ces outils qu'il maîtrisera désormais pour ses recherches à venir, tout autant que sur la qualité des résultats de sa recherche, que portera l'évaluation de son travail.

Le présent texte se situe dans le prolongement diachronique de mes trois articles ci-dessous, qu'on pourra choisir de lire préalablement (on repérera alors très certainement entre eux des différences voire des contradictions dans les définitions-descriptions des notions et concepts...) :

- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997. Paris : Didier-Érudition, pp. 111-125, www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.
- 2001a. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 123-124, juillet-décembre 2001, Paris : Klincksieck, pp. 293-418, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2001a/>. Voir tout particulièrement le tableau et les commentaires du chapitre 2, pp. 6-9, qui propose un modèle de progression dans la formation aux concepts en DLC.
- 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.

La définition que je propose de la « compétence » étant un « savoir-agir », ce texte est étroitement relié en synchronie aux cinq autres documents ci-dessous, qui le complètent et à la fois sont complétés par lui :

¹ Je développerai plus avant au chapitre 1 les distinctions entre « thématique » et « problématique », « définition » et « description », « notion (-clé) » et « concept (spécifique) ».

- 013. « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.
- 025. « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.
- 026. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/.
- 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/.
- 054. « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.

Trois autres documents disponibles sur mon site présentent des champs sémantiques :

- 004 "Le champ sémantique de "méthode", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.
- 030 "Le champ sémantique de l'« environnement »", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
- 047 "Glossaire des mots-clés de la recherche en Didactique des langues-cultures", www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/047/.

Ce texte enchaîne forcément des chapitres et sous-chapitres successifs ; mais la complexité du champ de l'agir, de la notion de « compétence » ainsi que de leur usage en DLC est si grande, que j'invite mes lecteurs, après avoir parcouru la table des matières et même s'ils en ressentent le besoin au cours de leur lecture, à y tracer leur propre parcours. Ils pourront s'inspirer, pour ce faire, des nombreux renvois internes et externes que j'y ai intégrés, mais que j'aurais assurément pu multiplier encore.

CHAPITRE 1. L'ÉLABORATION DES NOTIONS-CLÉS ET CONCEPTS SPÉCIFIQUES

Introduction du chapitre 1 : définition et description des notions et concepts spécifiques dans les « entrées » d'un travail de recherche

On attend des travaux de recherche d'une certaine ampleur, tels les mémoires de recherche et les thèses, qu'ils soient relativement auto-suffisants pour leurs lecteurs (lesquels sont par convention les membres du jury), c'est-à-dire qu'ils leur fournissent tous les moyens pour comprendre et évaluer l'ensemble du travail : la problématique, la démarche de recherche, la démarche de présentation de la recherche, les résultats obtenus. Cela implique, en particulier, que les principaux outils de la recherche, à savoir ses notions-clés et concepts spécifiques, aient fait l'objet d'une recherche et fassent l'objet d'une présentation particulières.

Les « notions-clés » sont celles qui sont indispensables à la présentation du domaine de recherche et de la thématique de la recherche, les « concepts-clés » ceux qui sont nécessaires au travail de recherche lui-même, depuis l'exposé de sa problématique jusqu'au bilan final. Ils doivent tous à ce titre se retrouver au moins dans l'un et/ou l'autre des trois éléments suivants du travail écrit : le titre général ; la liste des mots-clés ; l'exposé de la problématique de la recherche dans l'introduction générale et sa reprise-bilan dans la conclusion générale.

– Les « concepts-clés » ou « concepts premiers » de la recherche se divisent en « concepts génériques » et « concepts-spécifiques ». Sur la différence entre les deux types de concepts, voir :

– l'article [PUREN 2013a](#), « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », chapitre 1.5, « Concepts génériques, concepts spécifiques et concepts-clés », pp. 12-14 ;

– les activités proposées avec leur corrigé dans le cours en ligne « Méthodologie de la recherche en DLC », chapitre 4, « Élaborer sa problématique de recherche », sous-chapitre 2, « Problématique et concepts premiers de la recherche », pp. 9-12, [PUREN DLC-MR4](#) ;

– un exemple de travail très élaboré sur une notion-clé dans une thèse, sur la [même page de téléchargement](#) que celle du chapitre 4 indiqué ci-dessus : fichier « Activité 4, Annexe 1-1, « Traitement du concept de "tâche". Extrait de thèse de doctorat », et son corrigé.

– Sur la différence (parfois difficile à établir dans certains usages...) entre « notion » et « concept », voir :

– la synthèse proposée par Mohammed Said BERKAINÉ dans sa thèse de 2015 (disponible en ligne : [Document 064](#)), chap. 1.1.1.1 « La notion de compétence, un concept au pied d'argile ». A. « La compétence, concept ou notion ? », pp. 43 *sqq.*

– l'article [PUREN 2015a](#), p. 16. J'y compare la notion à la matière (du fer, de l'acier) et le concept à l'outil forgé dans cette matière (une paire de ciseaux, une barre à mine). Je reviens sur cette question dans la conclusion du chapitre 1 du présent article, point 4 et note 42, *infra* p. 25.

Dans un travail de recherche, il existe une relation particulière, de nature dynamique, entre « notion » et « concept » : un chercheur a recours en effet aux « notions-clés » pour délimiter son domaine de recherche, mais il doit ensuite les « forger » en concepts pour sa recherche spécifique, ou emprunter à d'autres didacticiens voire à d'autres disciplines les concepts correspondants, tels quels ou adaptés. Dans une recherche dont la « compétence » est l'une des

notions-clés, il présentera ainsi la « *notion* de compétence » dans son introduction générale ou dans la synthèse qu'il fera de ses lectures de pédagogues dans un (sous-)chapitre particulier, mais on attendra de lui qu'il présente ensuite son propre « *concept* de compétence » tel qu'il l'aura emprunté, adapté ou élaboré pour l'utiliser dans sa recherche personnelle.²

On parle d'« entrée », dans un dictionnaire ou un glossaire, pour désigner l'ensemble de la présentation d'une notion ou d'un concept telle qu'elle est faite dans l'item correspondant. Les mémoires de recherche et les thèses n'ont généralement pas de glossaire³, et les éléments de cette présentation y sont généralement dispersés à des endroits différents⁴; c'est pourquoi on exige généralement que le travail comporte un *index rerum*, ou « index notionnel », désormais automatique, listant pour chaque notion ou concept retenu à cet effet les numéros des pages où ils sont présentés et même simplement employés. J'appellerai ici par extension « entrée », dans un travail de recherche, l'ensemble des passages de présentation auxquels renvoient dans l'index notionnel les numéros de page d'une notion ou d'un concept, à l'exclusion des passages où il s'agit de simples occurrences d'emploi.⁵

Ce que j'ai appelé ci-dessus, d'un terme flou mais qui a l'avantage d'être générique, la « présentation » d'une notion ou d'un concept, correspond à l'ensemble « définition + description(s) + exemple(s) ».

Il existe en logique deux types de définition, la définition « en extension » et la définition « en intension ».

– *La définition en extension* consiste à énumérer de manière exhaustive les composantes d'une notion ou d'un concept. Cela a ainsi été historiquement le cas en DLC de la notion de « compétence de communication », qui a été définie, pour prendre deux exemples bien connus en français langue étrangère (désormais FLE), par ses composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (MOIRAND 1982) ou linguistique, sociolinguistique et pragmatique (CECRL 2000).

– *La définition en intension* est la présentation du noyau sémantique de la notion ou du concept, noyau constitué des quelques sèmes abstraits fondamentaux communs à toutes les variantes.

Les variantes d'une notion ou concept sont les aspects différents sous lesquels ils se présentent, et c'est pourquoi on parle en logique de « descriptions », qui sont des caractérisations qui viennent s'ajouter à ce noyau.⁶

Les caractéristiques d'une notion ou d'un concept sont de trois types, énumérés ci-dessous dans leur ordre attendu :

² Je traite de cette question sous l'angle de la tension entre conformité et originalité des concepts chez les étudiants-chercheurs dans mon article [PUREN 2013a](#) déjà cité plus haut.

³ Il serait sans doute intéressant voire nécessaire d'envisager un glossaire pour des recherches impliquant des champs sémantiques complexes et/ou non stabilisés, celui de « compétence » étant un bon exemple de l'une et l'autre de ces deux caractéristiques...

⁴ Même s'il est fréquent – et on le comprend – que la première utilisation donne lieu à au moins un début de définition-description, ou à un renvoi interne à un passage, plus loin dans le texte, où cette définition-description est donnée.

⁵ Pour distinguer entre ces différents passages, certains directeurs de recherche demandent à leurs étudiants de signaler typologiquement, par ex. en mettant en gras, le(s) numéro(s) de page correspondant au(x) passage(s) de présentation. C'est un procédé utile qui permet de suppléer en partie l'absence de glossaire.

⁶ La distinction entre « définition » et « description » est déjà développée et illustrée dans tout un chapitre de l'article [PUREN 2013a](#), qui s'intitule précisément « Définitions et descriptions des concepts » (chap. 1.2, pp. 4-6). Elle s'éclairera aussi, je pense, par tous les exemples qui seront donnés tout au long du chapitre 1 du présent texte.

- les caractéristiques générales,
- les caractéristiques particulières,
- les caractéristiques singulières.⁷

Les concepts de « général/ particulier/ singulier » sont empruntés au vocabulaire de la logique. Leur sens s'éclairera, je pense, au fur et à mesure de leur utilisation tout au long de ce chapitre 1.

Une autre composante de l'élaboration des notions dans un champ sémantique est celle des « exemples », qui visent à clarifier l'idée en la rendant plus concrète. Dans les dictionnaires et les glossaires, les exemples sont souvent empruntés à des caractéristiques particulières ou singulières.

Enfin, des « remarques » peuvent venir compléter l'entrée. Dans un mémoire de recherche ou une thèse, il vaut mieux en user avec modération lors de la première présentation d'une notion ou d'un concept, parce qu'il faut considérer que les lecteurs membres du jury sont des spécialistes, et aussi parce que l'emploi qui sera fait de ces notions ou concepts tout au long du travail devrait permettre à ces lecteurs (éventuellement à l'aide de l'index notionnel) d'aller plus loin que la présentation initiale. Si l'on considère que ses lecteurs pourraient aussitôt avoir besoin de précisions supplémentaires (en termes de descriptions, d'exemples ou de remarques), la première présentation pourra être accompagnée d'un ou de plusieurs « renvois internes », c'est-à-dire de l'indication des pages où se trouvent ces précisions plus loin dans le texte. Mais des remarques aussitôt à la suite de la présentation première des notions spécifiques peuvent être parfois très utiles, par exemple pour présenter les différentes définitions-descriptions données par des pédagogues et/ou didacticiens, et indiquer en le justifiant le choix qu'on aura fait pour son propre « concept » de recherche. On notera enfin qu'il est parfois préférable, pour éviter d'allonger ainsi démesurément son introduction générale, de réserver tout un chapitre (forcément initial) de son travail à la présentation des notions-clés et concepts spécifiques de sa recherche.

1.1. Définition-description de la notion d' « activité »

La notion est présentée ainsi dans le [Document 013](#) « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures » :

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 les champs lexicaux du « faire » et 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 :

⁷ Il existe en logique un quatrième type, les caractéristiques universelles. Mais il est difficile de parler d' « universel » en DLC, discipline où même les mécanismes cognitifs sont soumis à l'influence des cultures ainsi qu'aux profils, expériences et stratégies individuels d'enseignement et d'apprentissage. Les mécanismes neurologiques de l'apprentissage sont sans doute universels, mais ils ne relèvent pas du domaine de la DLC.

- Elle 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* déterminée 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 de l'écrit, de réflexion sur la langue), *son dispositif*⁸ (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 »⁹ (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 ; réflexive, réflexive, imitative, créative, etc.

La notion d' « activité » reçoit ici deux définitions (« le fait de faire quelque chose » / « une partie de l'activité »), selon qu'on adopte la perspective du processus (l'activité en cours) ou du produit (l'activité réalisée). Il ne s'agit pas à proprement parler de deux caractéristiques différentes, mais de la même notion que l'on considère sous deux perspectives différentes. À la suite de chaque définition sont donnés des exemples, le tout dernier (« les activités langagières ») étant emprunté à une caractéristique particulière : il s'agit d'un type d'activité (l'activité langagière), lui-même défini ensuite en extension (« compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction, médiation »).

La « remarque » de cette entrée « activité » ne serait pas à faire dans un travail de recherche, mais il est parfois utile de préparer pour soi-même des remarques de ce type sur les notions-clés et concepts spécifiques particulièrement délicats, de manière à pouvoir répondre, au cours de la soutenance, aux questions des membres de son jury...

1.2. Définition-description de la notion d' « exercice »

Cet exemple permettra d'illustrer, outre la différence entre la définition et la description, la typologie des descriptions-caractérisations présentée plus haut (caractéristiques générales, particulières, singulières). Il s'agit de l'entrée « Exercice » dans le même [Document 013](#). Je numérote entre parenthèses [(1), (2), etc.] les différentes composantes de cette entrée pour les besoins du commentaire que j'en ferai ensuite :

Exercice

(1) *Activité¹⁰ spécifique d'apprentissage. L'exercice est une forme de *tâche particulière, ...

(2) ... ciblée. À cet effet :

⁸ La notion de « dispositif » est traitée dans un autre champ sémantique, celui de l' « environnement » ([Document 030](#)).

⁹ Dans un sens non péjoratif, mais au contraire positif, celui de l'artéfact de l'ingénieur : cf. [PUREN1998c](#), p. 10, [PUREN 2009b](#), chap. 5.5. « L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels », p. 9, ou encore [PUREN 2011b](#), p. 3.

¹⁰ L'astérisque (*) devant un terme, dans ce [Document 013](#), indique qu'il y fait lui aussi l'objet d'une entrée : L'entrée « tâche » est reproduite plus avant dans le présent texte au chap. 1.5 pp. 17-19, 1.4 pp. 17-20 (et 1.5, pp. 20-24).

- (3) 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.
- (4) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision : ...
- (5) ... par exemple, mettre la forme adéquate de l'indicatif présent des verbes, ou mettre la phrase à la forme négative.
- (6) Il existe pour l'apprentissage de la langue une « procédure standard d'*exercice » où s'enchaînent les différents types d'exercices : de reprise, repérage, conceptualisation, application, entraînement, réemploi dirigé et réemploi libre (voir *exercice [procédure standard d'-]).

Commentaire des composantes de cette définition-description de la notion d' « exercice » :

(1) « Activité spécifique d'apprentissage » et « forme de tâche particulière » sont les définitions, tout le reste étant des descriptions.

Comme la définition porte sur l'identité ou la nature, un test pour vérifier qu'il s'agit bien d'une définition est la possibilité d'utiliser le verbe « être » : « l'exercice **est** une forme de tâche particulière », « l'exercice **est** une activité intensive d'apprentissage ». S'efforcer d'utiliser le verbe « être » ou un marqueur d'identité équivalent dans l'énoncé définitoire d'une notion est un exercice de rigueur, et une exigence que l'on doit à ses lecteurs, pour ne pas les laisser dans l'ambiguïté que provoquent inmanquablement des formulations de type « renvoie à... », « correspond à... », etc.¹¹, qui peuvent introduire aussi des descriptions. Il faut veiller à ce que les adjectifs accompagnant le substantif attribut, dans les énoncés définitoires, soient eux-aussi des « attributs » dans le sens de « caractéristiques générales ». « Activité ciblée » aurait convenu dans l'énoncé définitoire d' « exercice », mais pas, par exemple, « activité *intensive* », parce que l'un des types d'exercice est la conceptualisation, qui ne peut pas être intensif, mais seulement repris « en écho » en cas d'oubli de la règle de la part des apprenants au bout de quelques jours, semaines ou mois.¹²

(2), (3) et (4) : il s'agit de « caractéristiques générales » ; cela veut dire que tous les exercices possèdent ces caractéristiques, que toute tâche, pour être considérée comme un exercice, doit présenter ces caractéristiques.

(5) : Il s'agit d' « exemples », comme indiqué explicitement. Ces exemples sont ici empruntés à des *caractéristiques singulières*.

(6) Il s'agit de « *caractéristiques particulières* ». Les présenter comme ici en tant que « typologie » (cf. « les différents types d'exercices ») revient à considérer que la liste en est à la fois nécessaire (toutes ces caractéristiques sont attestées) et exhaustive (soit parce qu'on n'en connaît pas d'autres¹³, soit parce qu'on pense qu'il ne peut pas y en exister d'autres). Cette

¹¹ Nous verrons plus avant au chapitre 3.2.4.1, pp. 60-63, que les auteurs du CECRL nous offrent un véritable florilège de ces formulations (trop) commodes.

¹² Dans la méthodologie traditionnelle, où les règles de grammaire étaient apprises par cœur et récitées avec un exemple, celui-ci fonctionnait comme procédé mnémotechnique : les apprenants pouvaient se rappeler ensuite les règles à partir de leur exemple ; il y a bien à chaque fois conceptualisation, mais il s'agit là aussi d'une reprise « en écho » de cette conceptualisation, et non d'une répétition intensive. Ce procédé est au demeurant très robuste, et parfaitement adapté à un enseignement extensif sans pratique personnelle de la langue, comme l'était l'apprentissage scolaire des « langues mortes » : les seules règles de latin et de grec ancien que je puisse encore me remémorer, plus d'un demi-siècle après leur apprentissage et en l'absence de tout usage, sont celles dont j'ai gardé les exemples en mémoire.

¹³ Si la liste donnée n'est pas considérée comme exhaustive, il s'agit d'exemples, et il faut l'introduire par les expressions « en particulier », « par exemple », « comme », « tel(les) que », ou encore la faire suivre

typologie fonctionne donc comme une définition en extension. L'article intitulé « La procédure standard d'exercisation en langue » ([PUREN 2016c](#)) présente en détail cette procédure standard, avec pour chaque exercice des exemples tirés de manuels récents.

On parlera de « caractéristiques particulières » à propos des sélections, et éventuellement des articulations et combinaisons différentes d'éléments de la typologie générale. Le [Document 010](#) intitulé « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical » présente les caractéristiques particulières de cette procédure dans les quatre grandes méthodologies qui se sont succédé en France jusque dans les années 1980 – les méthodologies traditionnelle, directe-active, audiovisuelle et l'approche communicative. Dans la version « pure et dure » de l'approche communicative, par exemple, la procédure est réduite à un passage direct de la reprise au réemploi. Tous les types d'exercices de cette « procédure d'exercisation » ont été utilisés dans la méthodologie directe des années 1890-1900 en France : la « caractéristique particulière » se trouve donc coïncider dans ce cas avec la typologie générale.¹⁴

Les caractéristiques particulières sont soumises à l'influence de l'environnement dans le sens où c'est l'environnement qui va décider de la caractéristique retenue ou de la sélection-combinaison d'éléments de la typologie générale (elles sont « appelées » par cet environnement) ; mais elles ne sont pas elles-mêmes déterminées par l'environnement dans le sens où celui-ci ne peut pas les modifier : elles sont prédéterminées à l'intérieur de l'ensemble considéré comme fini que constitue la typologie.

Les caractéristiques singulières sont pour leur part déterminées par l'environnement historique et/ou local, dans le sens où celui-ci les modifie. Par exemple, l'exercice de conceptualisation grammaticale présente, depuis le début des années 1900, la caractéristique *particulière* de mettre simultanément en œuvre les méthodes conceptualisatrice, inductive et active : cela veut dire que ce sont les apprenants eux-mêmes (méthode active) qui conceptualisent la règle (méthode conceptualisatrice) en l'induisant à partir d'exemples de langue (méthode inductive).¹⁵ Cette conceptualisation se fait dans la méthodologie directe et active des années 1900-1960 sur des phrases-modèles proposées par l'enseignant ou le manuel et avec la terminologie qu'ils ont fournie ; dans la « méthodologie du Niveau 2 » du CRÉDIF, à la fin des années 1960, sur les productions correctes des apprenants, mais avec leur propre terminologie (cf. les propositions d'Henri Besse et Jeanine Courtyllon, [PUREN 1988a](#), p. 246) ; et depuis les années 1980, la théorie constructiviste de l'interlangue amène à proposer aux apprenants des exercices de conceptualisation sur leurs propres erreurs, afin qu'ils induisent la règle fautive ou incomplète qu'ils ont « correctement mise en œuvre (cf. [PUREN 1988a](#), p. 256) : ce sont là autant de caractéristiques *singulières* déterminées, en ce qui concerne la méthodologie directe et active, par la centration sur la langue, l'enseignant ou le manuel ; en ce qui concerne la « méthodologie du Niveau 2 », par la centration sur l'apprenant ; et en ce qui concerne la dernière variante, par la théorie constructiviste qui s'impose à partir de ces années 1980. Une des caractéristiques *générales* de l'enseignement de la langue est le recours à l'intelligence des apprenants¹⁶ ; une caractéristique *particulière* est la réflexion sur la langue¹⁷ ; et il existe enfin des caractéristiques *singulières*, comme celles présentées ci-dessus.

des trois points de suspension (« ... ») ou de « etc. ». Je reviendrai plus avant sur le sens différent des deux expressions « en particulier » et « par exemple », souvent confondues.

¹⁴ Tout l'intérêt des typologies, dont on pourra trouver de nombreux exemples en « Bibliothèque de travail », (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/ : documents 008, 016, 018, 020, 025, 026, 033, 050, 052, 054, 057, 058, 059) est ainsi de pouvoir combiner l'appréhension globale avec l'analyse particulière, comme le veut l'approche modélisatrice de la complexité (sur cette approche, cf. « "Théories externes" versus "modélisations internes" », [Document 015](#)).

¹⁵ Sur le concept de « méthode » défini comme « unité minimale de cohérence méthodologique » et la description des différentes « méthodes » apparues en DLC, voir le [Document 008](#). Sur les opérations de combinaison et d'articulation de méthodes, voir [PUREN 2011k](#).

¹⁶ Pour les autres « instances » auquel l'enseignement des langues peut avoir recours, cf. [Document 017](#).

¹⁷ Ou « réflexion métalinguistique ». Les autres caractéristiques particulières sont les autres types de réflexion possibles ou du moins attestés : sur la culture (réflexion métaculturelle), sur les modes

Je n'ai pas retenu de description singulière pour l'entrée « exercice » dans le document « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures » parce que je l'ai jugée superflue dans une présentation que je voulais générale. Dans un ouvrage, un article, un mémoire de recherche ou une thèse, les descriptions doivent être sélectionnées en fonction de critères de pertinence et d'adéquation – thématique et objectif du texte, type de publication, public visé et même, à l'intérieur du texte, besoins de clarification ou d'argumentation : la description (6) serait ainsi certainement à retenir dans une thèse en didactique des langues intégrant la perspective historique, puisque cette typologie permet de décrire des différences entre les différentes méthodologies.

Chacune des caractéristiques, particulière ou singulière, pourrait être illustrée par l' « exemple » d'un exercice tiré d'un manuel ou d'un cahier d'exercices. Il s'agirait dans ce cas d'exemples d'illustration.

1.3. Définition-description de la notion de « tâche » chez David Nunan

David NUNAN, l'un des auteurs de référence de l'approche par les tâches, présente ainsi l'entrée « tâche » :

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (1989, p. 19)

Il donne d'abord une bonne *définition* de la tâche d'apprentissage : « a piece of classrom work ». Tout ce qu'il ajoute à la suite correspond à la *description* d'une tâche particulière, à savoir la tâche communicative ; en faisant cela, **il ne précise pas** la définition, **il ajoute** à la définition les caractéristiques particulières d'un type de tâche : je souligne, parce que, comme nous le verrons au chapitre 3.1.1, pp. 38-40, il est indispensable de bien comprendre cette idée pour ne pas confondre, comme on le fait souvent, les trois qualificatifs d'« abstrait », d'« imprécis » et de « flou ».

Il est toujours possible de donner la définition d'une tâche particulière : on le fait en reprenant la définition générale et en y ajoutant seulement la caractéristique particulière fondamentale, c'est-à-dire celle qui s'applique à toutes les tâches de ce type et suffit à distinguer cette tâche de toutes les autres. Voici par exemple la définition que je proposerais pour une tâche communicative d'apprentissage :

Tâche communicative

Unité de sens à l'intérieur de l'activité d'apprentissage, dans laquelle la communication est à la fois l'objectif et le moyen.

« Par *définition* », comme on dirait justement dans ce cas, ou – autre expression adéquate –, « par *nature* »¹⁸, toutes les tâches communicatives présentent cette caractéristique de l'homologie fin-moyen appliquée à la communication.

Même si D. Nunan avait écrit « Communicative task » au début de sa phrase, la suite n'aurait pas constitué une définition, mais une description de la tâche communicative, puisqu'il en précise les *caractéristiques* particulières (« comprehending, manipulating, producing or interacting ») et une caractéristique générale (« while their attention is principally focused on meaning rather than form »).

On pouvait lire ceci dans un appel à communications pour un congrès d'enseignants tenu en 2003 sur le thème de « l'apprentissage des langues par les tâches » :

d'enseignement-apprentissage (réflexion métaméthodologique), sur l'activité en cours de réalisation ou réalisée (réflexion métacognitive, dont celle sur la communication, appelée « méta-communicative »).

¹⁸ Cf. plus haut ma métaphore de la notion comme la *matière*, et du concept comme l'outil forgé dans cette matière.

[Dans] une tâche **bien conçue**, les apprenants s'approprient vocabulaire et grammaire tout en se concentrant sur le fond et non la forme de la langue. L'objectif prioritaire n'est plus tant linguistique que communicatif dans un contexte authentique.¹⁹ (je souligne)

Cette phrase illustre bien l'effet mécaniquement normatif, en DLC, de l'intégration implicite (parce que sans doute parfois inconsciente) d'une description à l'intérieur d'une définition, ou, dit autrement, l'effet normatif de l'attribution d'une valeur de définition (générale) à une description (particulière ou singulière). La phrase ci-dessus revient en fait à affirmer que la seule méthodologie pour « bien » enseigner est l'approche communicative. C'est une affirmation qui n'a de valeur que contextuelle, en l'occurrence à l'intérieur d'une méthodologie déterminée, l'approche communicative : elle relève donc d'une perspective méthodologique, et non didactique.²⁰ Les deux tâches articulées entre elles de la méthodologie traditionnelle, par exemple, sont l'apprentissage de la grammaire explicite et le thème d'application grammatical (traduction langue 1 → langue 2 centrée sur les points de grammaire étudiés précédemment), tâches dans lesquelles, à l'inverse, l'apprentissage se concentre sur la même forme dans un contexte scolaire d'exercices intensifs, et donc volontairement « artificiels ». La normativité est explicite dans cet appel à communications (cf. les mots soulignés : « une tâche **bien conçue** »), mais elle est tout aussi forte, même si elle reste implicite, dans la citation plus haut de D. Nunan.

1.4. Définition-description personnelle de la notion de « l'agir »

Avant de donner ma propre définition de la notion de « tâche », il me faut définir celle de « l'agir », non seulement parce que je mobilise cette notion de « l'agir » pour la définition de la « tâche », mais aussi parce que la « tâche » fait partie d'un « champ sémantique » que j'ai choisi de nommer « le champ sémantique de l'agir » ([Document 013](#))²¹ : cela implique que pour moi la définition de « l'agir » contient l'ensemble des sèmes partagés par l'ensemble des notions réunies dans ce champ. Pour les besoins du commentaire que j'en fais ici à la suite, je numérote entre parenthèses [(1), (2), etc.] les paragraphes de toutes les entrées reproduites dans ce chapitre 1.3, extraites du [Document 013](#).

Agir (l'-)

1. (1) L'*activité considérée du point de vue d'un *acteur (d'un « agent intentionnel », en termes philosophiques) ...

(2) ... effectuant des *tâches et réalisant des *actions.

2. (3) Agir d'apprentissage ou « agir scolaire » : ensemble des activités réalisées par les apprenants pour apprendre la langue-culture dans le cadre du cours de langue, (4) individuellement ou collectivement, dans la microsociété classe ou à l'extérieur.

(5) Cet agir d'apprentissage comporte des « *tâches scolaires » (voir *infra* *Tâche 1, remarque) et des « *actions scolaires » (voir [Document 13](#), *Action 2.)

3 (6) Agir d'usage, ou « agir social » : ce que les apprenants veulent savoir faire (ou ce que l'on veut que les apprenants sachent faire) pour eux-mêmes en langue-culture.

(7) Cet agir d'usage comporte des *tâches sociales et des *actions sociales.

4. (8) Agir d'enseignement. Ce que font les enseignants ...

(9) ... pour enseigner la langue-culture, pour faire apprendre la langue-culture et pour enseigner à apprendre.

¹⁹ Je souligne. Citation reprise, comme la précédente de Nunan, de [PUREN 2004a](#), p. 12. Je renvoie aux pages 12 *sqq.* de cet article pour d'autres exemples et commentaires du fonctionnement que j'appelle « spongieux » des concepts en DLC, en les comparant à des éponges qui s'imbibent du liquide dans lequel elles sont plongées. J'y définissais la tâche comme « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement-apprentissage » (p. 15), parce que je limitais là ma réflexion au domaine didactique. Dans le présent texte, je prends également en compte l'usage, ainsi que les intersections entre apprentissage et usage (cf. le [Document 025](#) et les nombreuses références que je fais à ce modèle dans le présent texte).

²⁰ Sur la distinction entre les perspectives méthodologique et didactique, voir par ex. [PUREN 1999a](#).

²¹ Sur la définition de « champ sémantique » et le choix de la notion de « l'agir » pour ce champ, cf. *infra* respectivement l'introduction du chap. 2 p. 27 et le chap. 2.1., pp. 27 *sqq.*

(10) 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](#))²²

(11) Chaque méthodologie constituée a sa propre *perspective actionnelle 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.

(12) 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 actuelle, qui est une perspective de l'action sociale, c'est (a) le projet pédagogique et (b) la co-action. (Voir [Document 052](#))²³

(13) 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, lequel, par nature, ne peut pas être préprogrammé) (Voir [Document 050](#))²⁴.

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 capacité à gérer 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.

« Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [Document 013](#)

Analyse des composantes définitives et descriptives de cette entrée :

- (1) : il s'agit de la définition de l' « agir ».
- (10) et (11) : il s'agit de caractéristiques générales de l' « agir ».
- (2), (5) et (7) : il s'agit de couples de caractéristiques particulières de l' « agir ».
- (3), (6) et (8) : il s'agit de la définition de chacune des composantes d'un autre ensemble de trois caractéristiques particulières de l' « agir ».
- (4), (9) et (12) : il s'agit de trois autres ensembles de caractéristiques particulières. Je considère les caractéristiques du (10) comme particulières parce qu'elles correspondent à mon avis aux grands enjeux à la fois historiquement attestés et imaginables a priori d'une éducation langagière et culturelle, tels que je les ai présentés dans le [Document 052](#).
- (13) : je considère pour l'instant qu'il s'agit là de caractéristiques singulières, déterminées par la situation didactique particulière de la période 2000-2010 en France, celle d'une articulation ou d'une combinaison non encore stabilisées, dans les manuels

²² « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") » , [Document 025](#).

²³ « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », [Document 052](#).

²⁴ « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », [Document 050](#).

actuels de FLE, entre l'approche communicative et la perspective de l'agir social. On pourra peut-être dans quelque temps, si elles se sont maintenues et qu'aucune autre n'est apparue, les considérer comme des caractéristiques particulières. On pourra alors les présenter comme une « typologie », c'est-à-dire une liste de toutes les combinaisons possibles entre approche communicative et perspective actionnelle dans les activités finales des unités didactiques de manuels.

Comme on voit, il n'est pas toujours possible, ni souhaitable, de respecter dans la rédaction des entrées l'ordre logique *général* → *particulier* → *singulier*. Mais cet ordre constitue la règle de base à laquelle on apportera s'il le faut des exceptions de manière consciente et raisonnée en fonction de l'autre logique à prendre en compte, celle de la lecture, que l'on doit rendre la plus fluide possible.

Le [Document 052](#) s'intitule « Les enjeux **actuels** d'une éducation langagière et culturelle à une **société multilingue et multiculturelle** ». Je souligne : ces précisions montrent que je suis bien conscient qu'on peut, à chaque fois que je parle de « caractéristiques particulières » (que l'on pourrait tout aussi bien appeler des « caractéristiques structurelles », comme j'en avais eu d'ailleurs l'idée au départ), reprendre à mon encontre la critique que faisait Henri Lefebvre au concept de « structure » : « Trop souvent, il désigne l'image objectivée d'une connaissance possible que celui qui emploie ce mot clef [*sic* : l'orthographe « mot clef » est effectivement possible...] croit détenir, qu'en fait il ne possède pas mais projette devant lui en la supposant complète et rigoureuse » (p. 15 *in* : *L'idéologie structuraliste*, Éd. Anthropos, 1975 [1^e éd. 1971], 254 p.). « ...en la supposant complète, rigoureuse » et, pourrait-on ajouter, « universelle », ce qui est prendre un bien grand risque (cf. *supra* la note 7, p. 10)...

Dans un mémoire de recherche ou une thèse, qualifier des caractéristiques comme étant « particulières » doit donc être fait avec circonspection, et en montrant (comme je le fais moi-même dans le présent paragraphe) que l'on n'abandonne pas malgré tout la posture fondamentalement relativiste du didacticien. On voit d'ailleurs souvent – dans les travaux d'étudiants-chercheurs comme dans des articles de chercheurs confirmés – toutes les caractéristiques citées, aussi bien particulières que singulières, présentées prudemment comme des « exemples ».... J'aurais pu (ou j'aurais dû) commencer le paragraphe 10 dans l'entrée ci-dessus (« *Agir (I'-)* ») avec « par exemple » ou « ainsi » : « Par exemple (/Ainsi), dans la méthodologie active... etc. » Mais en didactique de langues-cultures comme dans toutes les sciences humaines, l'excès de prudence peut aussi trahir, sous le masque de la modestie scientifique, la paresse intellectuelle, la peur de la prise de risque et/ou le refus du débat. Ce que l'on peut exiger au moins des étudiants-chercheurs, c'est qu'ils soient conscients du statut de leurs « exemples » : s'agit-il d'une simple illustration, d'une caractéristique particulière (pour laquelle il faudrait réserver, en toute rigueur, l'expression « en particulier »), ou d'une caractéristique singulière ?

1.5. Définition-description personnelle de la notion de « tâche » en DLC

Comme il s'agit d'une tâche en DLC, la sens est celui d'une tâche au service de l'action, qui est l'apprentissage d'une langue-culture.

Tâche

1. (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 correspondante, 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. (2) Unité d'*activité à l'intérieur de l'*agir d'apprentissage²⁵. On considèrera *a priori* en didactique des langues-cultures comme « tâche » ce que fait l'apprenant au service de son agir

²⁵ Cette définition correspond à celle de D. Nunan, « a piece of classroom work ».

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 suivantes²⁶ :

a) Depuis son émergence à la fin du XIX^e siècle, la DLC a aménagé de nombreuses intersections entre 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 tâche et action : la tâche privilégiée 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 éducationnel 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,

²⁶ Il est donc prudent pour un étudiant-chercheur, dans son travail de recherche sur la perspective actionnelle, d'examiner à chaque utilisation de la notion de « tâche » si son contexte d'emploi ne nécessite pas une précision à l'intention de ses lecteurs. Sauf à parvenir à élaborer un « champ de l'agir » avec des termes qui soient non ambigus... et acceptés par les membres du jury. Bon courage et bonne chance... ;-)

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, lexique 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 ». Faut-il 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).

(3) 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.

(4) En tant qu'unité d'activité, la tâche d'apprentissage hérite de toutes les possibilités de caractérisation de l'*activité :

(5) on peut parler d'une « tâche de compréhension de l'oral », de « tâches différenciées », d'une « tâche artificielle », etc.

(6) Les tâches correspondent à différents « niveaux » d'agir ...

(7) ... 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](#))²⁷

(8) Une tâche a toujours une « orientation » particulière, qui correspond au critère unique ou privilégié qui sera utilisé pour l'évaluer : ...

(9) ... en particulier, une tâche peut être orientée langue ou communication, résultat ou produit. (Voir [Document 026](#))²⁸

²⁷ « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de compétence », [Document 054](#).

²⁸ « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures », [Document 026](#).

(10) Une tâche peut être simple ou se composer de plusieurs tâches partielles : ...

(11) ... 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.

Commentaires sur les composantes de cette définition-description de la notion de « tâche »

(1) et (2) il s'agit de deux définitions. Elles sont nécessaires non pas, comme dans le cas de l'entrée « activité », parce qu'il s'agirait de perspectives différentes (processus et produit) sur le même objet, mais parce qu'il s'agit de deux domaines différents (le domaine général, et le domaine de la DLC). Toute la suite de l'entrée concerne la tâche d'apprentissage en DLC.

– (3), (6) et (8) : il s'agit de caractéristiques générales.

– (4), (7) et (10) : il s'agit de caractéristiques particulières.

– (5) et (9) : il s'agit d'exemples empruntés à des caractéristiques particulières ; le fait qu'en (5) ils se terminent pas « etc. » et qu'en (9) elles soient introduites par l'expression « en particulier » signifie que la liste présentée n'est pas complète (la liste complète, ou « typologie », est présentée dans le [Document 026](#) cité à la suite).

– (11) : il s'agit d'un exemple emprunté à des caractéristiques particulières, c'est-à-dire appelées par les paramètres contextuels : ici, la nature écrite du document et l'objectif de résumé.

« Ainsi » est souvent utilisé pour introduire tout type d'exemple (d'illustration, ou emprunté à des caractéristiques particulières ou singulières : l'énoncé (5) aurait pu être : « on peut ainsi parler d'une « tâche de compréhension de l'oral », de « tâches différenciées », d'une « tâche artificielle. ». Il revient alors à l'auteur de vérifier si l'ambiguïté sur le statut de l'exemple ou des exemples ne présente pas d'inconvénients à la lecture.

Comme nous l'avons vu, il est toujours possible d'ajouter et de supprimer des descriptions pour des raisons de convenance, et il est même indispensable, dans un mémoire de recherche ou une thèse, de sélectionner, ou, mieux encore, de proposer ses propres descriptions des notions et concepts spécifiques²⁹. C'est un moyen non seulement de renforcer la cohérence de l'ensemble de son texte, mais aussi de montrer aux membres de son jury que l'on a parfaitement assimilé les notions et concepts que l'on utilise.

1.6. Définition-description de la notion de « tâche » dans le CECRL

La « définition » de la tâche est explicitement donnée dans le chapitre 2.1 du *CECRL*, « Une perspective actionnelle » (pp. 14 *sqq.*). L'entrée de l'original anglais (suivi bien sûr sur ce point par la traduction française) reprend l'ordre logique attendu de ses composantes, comme on le voit dans les deux paragraphes du texte ci-dessous (je découpe le premier paragraphe en trois parties pour les besoins de la présentation en tableau) :

	Common European Framework	Cadre Européen Commun de Référence
1. Définition	<i>A task is defined as any purposeful action ...</i>	<i>Est définie comme tâche toute visée actionnelle ...</i>

²⁹ Cf. [PUREN 2013a](#), article dans lequel j'aborde la question des manières différentes dont un étudiant-chercheur peut être original dans le domaine des concepts.

2. Caractéristique générale	<i>... considered by an individual as necessary in order to achieve a given result ...</i>	<i>... que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné ...</i>
3. Caractéristiques particulières	<i>... in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved.</i>	<i>... en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.³⁰</i>
4. Caractéristiques singulières	<i>This definition would cover a wide range of actions such as moving a wardrobe, writing a book, obtaining certain conditions in the negotiation of a contract, playing a game of cards, ordering a meal in a restaurant, translating a foreign language text or preparing a class newspaper through group work. (p. 10)</i>	<i>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. (p. 16)</i>

On trouve ailleurs dans le CECRL d'autres éléments de description de la notion :

- une description des caractéristiques générales en page 15 :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

- une description des caractéristiques particulières (?) accompagnées de caractéristiques singulières servant d'exemples au chapitre 7.1 (pp. 121-122) intitulé précisément « Description de la tâche » :

[Les tâches] peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc.

Le « etc. » suggère qu'il s'agit de l'ébauche d'une typologie³¹, même si l'on peut juger que cette ébauche est vraiment trop grossière, avec, à partir de « mais aussi telles que... » une liste d'exemples aussi « libres » (i.e. non rattachés explicitement à un type de tâche) qu'hétéroclites.

- à la suite, dans ce même chapitre 7.1, dans les trois derniers paragraphes de la page 121, ce qui semble bien être considéré par les auteurs comme des caractéristiques particulières, mais présentées de manière ambiguë, si ce n'est confuse :

D'autres sortes de tâches ou activités.³², de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches

³⁰ On peut regretter que le « or » anglais n'ait pas été traduit. Le statut des caractéristiques est de ce fait plus ambigu encore dans la version française : s'agit-il d'une typologie, et donc d'une liste exhaustive des caractéristiques particulières, ou de seulement quelques exemples de ces caractéristiques ?

³¹ Comme à la suite des expressions « par exemple » et « ainsi », il faut penser au statut des exemples que l'on place avant d'en terminer la liste par « etc. » ou des points de suspension.

³² Le paragraphe antérieur a présenté les activités de simulation de situations de communication dans la société extérieure à la classe, telles qu'elles ont été développées dans l'approche communicative.

intermédiaires « métacommunicatives » telles que les échanges autour de la mise en œuvre de la tâche et la langue utilisée pour la mener à bien. Cela suppose que l'apprenant contribue à la sélection, à la gestion et à l'évaluation de l'activité ce qui, dans la situation d'apprentissage d'une langue, peut devenir partie intégrante des activités elles-mêmes.

Ce passage en effet appelle au moins les quatre remarques critiques suivantes :

1) La typologie présentée ici est lacunaire puisqu'elle n'inclut pas les exercices centrés uniquement sur la langue, pourtant considérés ailleurs comme de véritables tâches, comme le montre l'exemple des exercices à trous donné au chapitre 2.1.5 :

Common European Framework	Cadre Européen Commun de Référence
The relationship between strategies, task and text depends on the nature of the task. This may be primarily language-related, i.e. it may require largely language activities and the strategies applied relate primarily to these language activities (e.g. reading and commenting on a text, completing a 'fill in the gaps'-type exercise , giving a lecture, taking notes during a presentation). (p. 15, je souligne)	La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous , donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). (p. 19, je souligne)

2) Il est incohérent d'affirmer que les tâches « fondées sur la nature sociale et interactive "réelle"³³ et le caractère immédiat de la situation de classe » « sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ». Le lecteur se demande s'il a bien compris le texte... ce qui n'est jamais un bon point pour l'auteur.

3) Si l'on considère que les apprenants sont aussi des acteurs sociaux en tant qu'apprenants en classe³⁴, il n'est plus indispensable pour parler la langue étrangère en classe de « s'engag[er] dans un "faire semblant" » : la classe, en effet, est un milieu de travail collectif forcément multilingue (il y a au moins la L1 et la L2), et dans ce type de milieu (dans des entreprises ou organismes internationaux, par exemple), des natifs de la même langue peuvent être amenés à travailler entre eux dans une autre langue partagée, parce que c'est par *convention* (et non par *simulation*) la langue commune de travail.³⁵

4) Les apprenants en classe peuvent aussi s'engager entre eux dans des actions collectives réelles, comme « préparer en groupe un journal de classe » – cité par les auteurs eux-mêmes comme exemple de « tâche » en page 16 ; or il s'agit là de la première phase, dite de « conception », d'un véritable projet pédagogique qui ne relève d'aucun des types de tâches considérés ici par les auteurs du CECRL : ce n'est ni une activité simulée, ni une simple « activité pédagogique communicative », et elle ne relève pas du type des « tâches intermédiaires métacommunicatives ». Il est significatif que les auteurs du Cadre parlent de « **préparer** un journal de classe » (je souligne : *preparing a class newspaper through group work*) et non « rédiger » ou « tenir » (*to keep*) un journal de classe : on retrouve dans ce verbe « préparer » le gène inchoatif de l'approche communicative³⁶. Même si l'on veut se limiter à la phase initiale d'un projet pédagogique, le concept adéquat n'est pas « préparer », mais « concevoir » (*to desing*) ; et la « conception » d'un projet ne consiste pas simplement à communiquer pour échanger des idées et se mettre d'accord sur l'idée du projet : c'est une véritable action collective portant sur l'action à venir. Les auteurs du Cadre ne parlent que de « tâches **intermédiaires métacommunicatives** », alors que la conception d'un projet est une véritable « tâche initiale »,

³³ Je reviendrai plus avant sur ce qualificatif, absent de l'original anglais, et curieusement rajouté entre guillemets dans la traduction française.

³⁴ Cf. : « 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. (CECRL p. 15, je souligne)

³⁵ Voir [PUREN 2009b](#), chap. 4, « L'agir d'usage en classe de langue : de la simulation à la convention », pp. 8-9.

³⁶ Voir [PUREN 2004a](#).

comme nous venons de le voir, et que tout projet s'achève sur une tâche finale d'évaluation du processus de réalisation. Cette tâche initiale et cette tâche finale sont de type « métacognitif » et non « méta-communicatif » parce qu'elles portent sur l'action du projet, et non sur la communication entre acteurs, qui n'en est que le moyen.

Ce que montrent ces quatre remarques, s'il en était encore besoin, c'est que les auteurs du *Cadre*, bien qu'ils aient pris conscience de la nécessité de concevoir une nouvelle orientation de l'enseignement-apprentissage des langues – une perspective de l'agir social –, continuent à penser et rédiger dans le cadre de l'approche communicative et du paradigme de la communication.³⁷

La traduction française fait aussi apparaître un certain nombre de problèmes que l'on peut interpréter de la même manière. Je regroupe et commente ci-dessous les passages que j'ai retenus.

Common European Framework	Cadre Européen Commun de Référence
(1) 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. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. (p. 9, je souligne)	(1) La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15, je souligne)

(1) La traduction française, en supprimant « *i.e. members of society* », atténue, jusqu'à sans doute la rendre imperceptible par beaucoup de lecteurs formés à l'approche communicative, l'idée que les apprenants en classe doivent être considérés comme de véritables acteurs sociaux dans leur classe considérée comme une véritable société. Dans l'approche communicative en effet, la seule société authentique était la société extérieure, et la classe n'était considérée comme un lieu d'agir social que lorsqu'on y simulait la société extérieure.

(2) A task is defined as any purposeful action considered by an individual as necessary in order to achieve a given result in the context of a problem to be solved, an obligation to fulfil or an objective to be achieved. (p. 10)	(2) 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. (p. 16)
--	---

(2) La traduction de *purposeful action* par « visée actionnelle » n'est pas logique : une tâche ne peut pas « être », mais seulement « avoir » une visée. La formulation originale anglaise est correcte (une tâche peut « être » une action), même si dans les deux langues, comme nous le verrons au chapitre 2 consacré au champ sémantique de l'agir, se pose la question – non traitée dans le *Cadre* – de la distinction sémantique entre « tâche » et « action » (ainsi qu'entre ces notions et celle d'« activité », d'ailleurs).

Le terme de « visée » dans la traduction française, correspond au premier sens de l'anglais « purpose », pour lequel les pédagogues français utilisent le terme d'« intention ». Mais ces pédagogues distinguent cette notion des autres notions proches que sont la « finalité », l'« objectif » et le « but » (cf. [PUREN 2004e](#), p. 8), ce que ne fait pas la traductrice française,

³⁷ Cf. le texte de ma conférence intitulé « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », [PUREN 2013e](#).

qui présente les « objectifs », dans le passage (3), comme des exemples de « finalités », alors même que dans l'original anglais c'est le même terme qui est utilisé (« goals »). La confusion entre les deux termes français est d'autant plus gênante que l'une des particularités du *Cadre*, par rapport aux anciens *Niveaux Seuils*, a été de prendre en compte l'enseignement scolaire et universitaire et donc non seulement ses *objectifs* linguistiques, mais ses *finalités* éducatives.³⁸

Je reprends par contre entièrement à mon compte l'idée, qui n'est pas clairement exprimée ni dans la définition anglaise, ni dans la traduction française, que *dans une perspective actionnelle*, « toute tâche relève d'une intention actionnelle », dans le sens où toutes les activités d'apprentissage, même les exercices les plus ponctuels et centrés exclusivement sur la langue (comme « compléter un exercice à trous » (cité en page 19 du *CECRL* comme exemple de tâche), ne se justifient qu'en tant que censés participer plus ou moins directement ou indirectement à l'action (ou « agir ») d'apprentissage³⁹ : c'est ce qui légitime à mes yeux le fait de définir, comme je l'ai fait, « tâche » par « unité d'activité à l'intérieur de l'agir d'apprentissage » (voir l'entrée « tâche », point 2 *supra* p. 17), et d'intégrer dans le « champ de l'agir » toutes les notions se rapportant d'une manière ou d'une autre à l'activité d'apprentissage.

<p>(3) 4.3.3 In the educational domain it may be helpful to distinguish between the tasks which learners are equipped/required to tackle as language users and those in which they engage as part of the language learning process itself. With regard to tasks as vehicles for planning, carrying out and reporting on language learning and teaching, information can be given as appropriate concerning: • Types of task, e.g. simulations, roleplay, classroom interaction etc. ; • Goals, e.g. the group-based learning goals in relation to the differing, less predictable goals of participants; [...] (p. 55)</p>	<p>(3) 4.3.3 Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant : – les types de tâche, par exemple simulations, jeux de rôle, interactions en classe, etc. ; – les finalités, par exemple, les objectifs d'apprentissage du groupe en relation aux objectifs différents et moins prévisibles des différents membres du groupe ; [...] (p. 47)</p>
<p>(4) Other kinds of classroom tasks are specifically "pedagogic" in nature and have their basis in the social and interactive nature and immediacy of the classroom situation [...]</p>	<p>(4) D'autres sortes de tâches ou activités, de nature plus spécifiquement « pédagogique », sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. [...]</p>
<p>(5) Similar kinds of tasks are a central unit in many syllabuses, textbooks, classroom learning experiences and tests, although often in a modified form for learning or testing purposes. (p. 157, je souligne)</p>	<p>(5) Des types de tâches ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expériences d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon qu'il s'agit d'apprendre ou de tester. (p. 121, je souligne)</p>

(3), (4) et (5) : Dans ces trois contextes, la traductrice française du texte anglais a traduit « tasks » par « tâches **ou activités** ». À chaque fois, comme on peut le constater, c'est lorsque le terme « tasks » concerne aussi explicitement des activités d'apprentissage en classe. C'est là de nouveau, à mon avis, un effet du paradigme de l'approche communicative chez la traductrice française, où sont privilégiées les tâches dites « authentiques » – celles réalisées dans la société extérieure – et celles qui, en classe, simulent ces tâches « authentiques ». L'ajout de l'adjectif « réelle » **entre guillemets**, dans la traduction française du passage (4), pour qualifier « la nature sociale et interactive » de la classe, me paraît de ce point de vue très significatif, la

³⁸ Cf. « Les études littéraires ont de nombreuses **finalités éducatives**, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (*CECRL*, p. 47, je souligne)

³⁹ C'est cette relation plus ou moins directe des tâches à l'action qui est exprimée, dans le [Document 054](#), par les « niveaux d'agir ».

traductrice prenant ainsi ses distances par rapport à une conception de la classe comme une véritable société authentique.

Conclusion du chapitre 1 : de la nécessité de distinguer « définition » et « description » en DLC

La distinction entre définition et description pose problème du point de vue de la théorie sémantique, et elle est susceptible de faire l'objet d'incessants débats contradictoires parmi les philosophes tout autant que la distinction entre « sens » et « signification » parmi les linguistes. Mais du point de vue empirique, elle est pertinente et indispensable en DLC pour plusieurs raisons :

1) Elle permet de comprendre les évolutions historiques : il faut disposer de la définition la plus abstraite possible d'une notion ou d'un concept pour pouvoir comparer les interprétations et usages différents qui en sont faits à des périodes différentes. Définir le concept de « méthodologie » (dans le sens de « méthodologie constituée ») comme « système cohérent historiquement attesté de mises en relation des manières d'enseigner et des manières d'apprendre », par exemple, permet de regrouper tout en les distinguant trois concepts qui partagent ce même noyau dur sémantique : « méthodologie » (dans la « méthodologie directe » des années 1900-1910 ou « méthodologie audiovisuelle » des années 1960-1970), « approche » (dans l'« approche communicative » des années 1980-1990) et « perspective » (dans la « perspective actionnelle », depuis les années 2000)⁴⁰ ; une « méthodologie » se veut un système non seulement cohérent, mais exhaustif et fermé ; une « approche » un système cohérent et exhaustif, mais ouvert ; une « perspective » un système cohérent mais non exhaustif et ouvert.⁴¹ Chaque type de cohérence fait partie de la définition particulière de la méthodologie correspondante, mais ces différents types font partie des descriptions possibles du concept abstrait de « méthodologie (constituée) ».

2) Elle permet de faire apparaître les différences de signification d'une même notion ou d'un même concept entre des auteurs différents. Il faut avoir défini la DLC comme une discipline dont l'objet est le processus d'enseignement-apprentissage pour comprendre que certains vont donner plus d'importance à la description de ce processus, d'autres à l'intervention sur ce processus ; certains au processus naturel d'acquisition, d'autres au processus « artificiel » de relation enseignement-apprentissage ; certains au processus d'enseignement, d'autres au processus d'apprentissage, ou d'autres encore à des réglages variables entre les deux processus.⁴²

3) Elle permet d'établir des typologies (ou « taxonomies »), qui sont des instruments indispensables d'analyse de la diversité des outils didactiques existants, et qui sont de ce fait disponibles pour les constructions les plus adaptées possible à la diversité des environnements d'enseignement-apprentissage. Il faut maîtriser, par exemple, la notion abstraite de « méthode » comme « unité minimale de cohérence méthodologique » pour pouvoir dresser le tableau de toutes les méthodes apparues dans la discipline, et qui ont été sélectionnées, hiérarchisées, combinées et articulées différemment dans chacune des méthodologies constituées.⁴³

⁴⁰ Cf. « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures », [Document 030](#).

⁴¹ Cf. « Types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères », [Document 058](#).

⁴² Sur cette variation des réglages, qui correspond à ma conception personnelle de la discipline, cf. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », [Document 022](#).

⁴³ Sur la typologie des méthodes, cf. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », [Document 008](#). Sur l'utilisation des méthodes dans la construction des méthodologies constituées, cf. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues » ([PUREN 2000a](#)) et « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique » ([PUREN 2011k](#)).

4) Elle légitime, au niveau de la recherche en thèse, le choix par l'étudiant-chercheur des descriptions de ses concepts spécifiques⁴⁴ qui conviennent le mieux à sa recherche, et même, s'il en a besoin, l'élaboration par lui-même de descriptions personnelles.⁴⁵ Il convient donc d'ajouter aux deux concepts fondamentaux de l'élaboration des notions et concepts que sont la *définition* (en intension et extension) et la *description*, celui de « *conception* », qui désignera l'ensemble définition-description des concepts tel que le chercheur l'a « forgé » pour les besoins de sa propre recherche, et le processus qui a abouti à cet ensemble. Il ne sert strictement à rien, dans une recherche sur la compétence en DLC, d'accumuler les citations d'auteurs sur la *notion* de compétence, si cela ne débouche pas finalement, de la part de l'étudiant-chercheur, sur le choix ou l'élaboration explicitement justifiés de son propre *concept* de compétence.

5) Elle permet la comparaison de notions ou concepts proches entre la didactique des langues et d'autres disciplines. Par exemple, ce que les pédagogues (et certains didacticiens, comme les formateurs en didactique scolaire de l'allemand en France) appellent « transfert » d'une forme langagière correspond à ce qui en didactique du FLE est appelé « assimilation » (ou « appropriation ») : les deux notions partagent en effet comme sème commun l'idée d'une disponibilité de la forme langagière pour l'expression spontanée de l'apprenant. La première notion (le transfert) est décrite du point de vue du processus, la seconde (l'assimilation) du point de vue du produit (*i.e.* le résultat du processus).⁴⁶

6) Enfin – *last but not least* – elle permet de construire des champs sémantiques cohérents, puisque ce sont précisément les sèmes fondamentaux d'une même notion centrale partagés par les différents éléments d'un champ qui permet de les y réunir. C'est la définition de l'« agir d'apprentissage », par exemple, comme « l'activité considérée du point de vue d'un acteur » qui rend possible le regroupement de notions apparemment aussi différentes que « compétence », « consigne », « dispositif », « exercice », « procédé », « projet », « remédiation » ou encore « scénario ».⁴⁷

⁴⁴ Sur les « concepts spécifiques » de la recherche, et la différence avec les « concepts génériques », cf. le cours en ligne « Méthodologie de la recherche en DLC », Chapitre 4 « Élaborer sa problématique de recherche », Point 2 « Problématique et concepts premiers de la recherche », pp. 9 *sqq.*, <http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/>.

⁴⁵ On a là deux niveaux différents d'originalité conceptuelle dans la recherche d'un étudiant-chercheur : un choix personnel parmi plusieurs descriptions existantes, ou l'élaboration d'une description personnelle. Les trois niveaux supérieurs d'originalité conceptuelle sont une définition personnelle d'un concept existant dans la discipline, l'importation-adaptation d'un concept emprunté à une autre discipline, et enfin l'invention d'un nouveau concept : cf. [PUREN 2013a](#).

⁴⁶ Cf. « La procédure standard d'exercisation en langue », [PUREN 2016c](#), note sur cette page de téléchargement concernant la « lecture complémentaire » conseillée (juin 2016).

⁴⁷ Cf. « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », [Document 013](#).

CHAPITRE 2. L'ÉLABORATION DU CHAMP SÉMANTIQUE DE « L'AGIR »

Introduction du chapitre 2 : la notion de « champ sémantique »

Un champ sémantique est un regroupement de termes constituant un *ensemble* – ils ont tous en commun un ou plusieurs sèmes, celui ou ceux d'une notion générale –, cet ensemble étant *structuré* : le sens de chaque terme est déterminé par les relations qu'il entretient avec d'autres termes du champ⁴⁸. L'une des opérations les plus importantes dans l'élaboration – ou plus précisément, donc, la « structuration » – d'un champ sémantique est par conséquent le choix de sa notion générique, qui va donner son nom à l'ensemble du champ. Cette opération n'est pas linéaire, mais récursive, c'est-à-dire que l'appellation du champ détermine le choix des notions qui vont le composer, mais qu'à l'inverse, les notions retenues peuvent amener à modifier l'appellation finale.⁴⁹

2.1. Le choix de « l'agir » comme notion générique du champ de référence de la perspective actionnelle

Dans le cas du « champ sémantique de "l'agir" » ([Document 013](#)), le choix de la notion générique s'est imposé de lui-même.

2.1.1. « L'agir » dans les sciences humaines

J'ai emprunté à la philosophie la notion d'« agir » sous la forme substantive, « l'agir », parce qu'elle a le bon niveau d'abstraction requis pour la perspective actionnelle actuelle, qui considère les apprenants comme des « acteurs sociaux ». Dans la présentation de l'ouvrage intitulé *Théorie de l'action* (1991) qu'il a coordonné, Marc NEUBERG rappelle que la théorie de l'action a été « insérée, dès le départ, dans une analyse de la structure de l'agir » (p. 8).

Cette notion d'« agir », sous la forme verbale, a aussi ses lettres de noblesse en pédagogie puisqu'elle est centrale dans toute la pédagogie moderne, celle qui émerge à la fin du XIX^e siècle avec la « pédagogie active ». Henri MARION, philosophe de formation et l'un des grands théoriciens de la « méthode active », écrit ainsi dans un texte de 1888 :

Faire agir, voilà le grand précepte de l'enseignement. Autant vaut dire le précepte unique, car il contient en germe tous les autres. [...] La méthode active ne fait pas parler seulement ; elle fait méditer, composer, écrire, dessiner, agir enfin de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver les forces. (p. 1 et p. 3, je souligne)

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 »)⁵⁰, l'agir mobilise toujours chez l'agent le recours à une part d'initiative, de motivation, d'intention, de volonté, de conscience et de capacité à gérer un certain niveau de complexité qui le font considérer comme un « acteur ». C'est le concept d'« agir professionnel » qu'utilisent les spécialistes de l'analyse du travail (y compris

⁴⁸ Pour définir les contenus lexicaux à enseigner prioritairement dans l'approche communicative, les auteurs des *Niveaux seuils* du Conseil de l'Europe, dans les années 70, ont élaboré des champs lexicaux par « thèmes de communication » de la vie quotidienne (la maison, les voyages, le commerce, les loisirs, le sport) appelés « champs thématiques » ou « champs notionnels ». Ces thèmes ont été brièvement repris dans le *CECRL* (chap. 4.2, p. 45).

⁴⁹ Il en est de même du titre d'un mémoire de recherche et de thèse : la logique est la même, de type récursif.

⁵⁰ « Faire » peut bien sûr être utilisé aussi pour des activités intentionnelles et complexes, par exemple : « faire une thèse doctorale »...

pour le travail de l'enseignant), lorsqu'ils mettent en avant l'importance du sujet conscient et rationnel dans son activité.⁵¹

La notion d' « activité » est elle aussi très abstraite, mais elle peut être utilisée, comme « faire » et contrairement à « agir », de manière « objectivante » et « neutre », *i.e.* sans connotations immédiates qui lui soient attachées. C'est ce qui lui permet de recevoir, en pédagogie et en DLC comme dans tous les domaines, de multiples qualificatifs et déterminations : « activité scolaire », « activité langagière », « activité créative », « activités de conceptualisation et d'application grammaticales », « activité de groupe », « activité professionnelle »,... et dans la définition que je propose de l'agir : « activité considérée du point de vue d'un acteur ».

2.1.2. « L'agir » dans la perspective actionnelle du CECRL

« Agir » n'apparaît jamais dans le CECRL en tant que substantif, mais la notion, même si elle n'est jamais définie ni décrite, y est tout à fait centrale (je souligne dans les citations ci-dessous) :

– Elle entre dans la définition de la compétence : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir**. » (p. 15)

– Elle est la base de l'analyse des besoins langagiers des apprenants, et donc des objectifs et contenus de l'apprentissage (je souligne) :

– *Dans quelles conditions (les apprenants) **devront-ils agir** ?* (p. 40)

– *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les domaines dans lesquels l'apprenant **aura besoin d'agir** ou **devra agir** ou **devra être linguistiquement outillé pour agir**.* (encadré p. 41)

– *Les enseignants et les examinateurs doivent aussi prendre conscience de l'effet des conditions sociales et des contraintes de temps sur le processus d'apprentissage, l'interaction en classe ainsi que sur la compétence de l'apprenant et sa **capacité à agir langagièrement** dans une situation donnée.* (p. 42)

– *Dans d'autres circonstances, il se pourra que l'objectif soit avant tout d'ordre pragmatique et cherche à mettre en place une **capacité d'agir dans la langue étrangère** avec des moyens linguistiques limités et sans recherche particulière d'adéquation sociolinguistique.* (p. 106)

– Elle est de même centrale dans la seule description proposée dans ce document de la perspective actionnelle :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un **domaine d'action** particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification.* (p. 15)

Le terme « agir » n'apparaît pas dans ce passage, mais le seul verbe qui puisse correspondre en français à « acteurs (sociaux) » et à « action (sociale) » est « agir ».

Il est donc surprenant que la notion de l' « agir » (pas plus que celle d'action, d'ailleurs) n'apparaisse pas dans la liste des notions-clés du CECRL proposée dans les pages 15-16, alors même qu'elle y est utilisée pour définir la notion de « compétence », dont on sait par ailleurs l'importance dans ce document, principalement consacré à la question de l'évaluation des compétences.

⁵¹ L'opposition entre « le faire » et « l'agir » se retrouve dans la distinction généralement faite entre le « savoir-faire » et le « savoir-agir », comme nous le verrons dans la définition de « compétence » en pédagogie (*infra*, chap. 3.2.3, p. 49).

2.2. Le champ sémantique de l' « agir »

2.2.1. Dans un dictionnaire d'usage

Les dictionnaires d'usage ne sont pas de bons outils pour l'étudiant-chercheur qui veut élaborer un champ sémantique. Je prendrai l'exemple d'un dictionnaire très diffusé, *Le Petit Robert* (9^e éd. 1972). Voici les définitions qu'il donne pour quelques-uns des éléments du champ sémantique de « l'agir » (parmi les différents sens indiqués pour chaque entrée, je ne retiens ici que celui qui nous intéresse directement, avec, si c'est le cas, le premier exemple donné) :

Acte : *Action humaine considérée dans son aspect objectif plutôt que subjectif.*

Activité : *Ensemble des actes coordonnés et des travaux de l'être humain ; fraction spéciale de cet ensemble. « Les produits de l'activité humaine ».*

Action : *Ce que fait qqn et par quoi il réalise une intention ou une impulsion. « Les actions les plus décisives de notre vie sont le plus souvent des actions inconsidérées » (Gide).*

Agir : *Faire qqch, avoir une activité qui transforme plus ou moins ce qui est. « Nous sommes nés pour agir » (Montaigne).*

Tâche : *Travail déterminé qu'on doit exécuter. « On cherchait [...] à lui faciliter la tâche » (Martin du Gard).*

On voit que ces définitions ne sont pas conçues pour structurer un champ sémantique : « agir » et « action » partagent un même sème (« faire » : « faire qqch », « ce que fait qqun »), « activité » et « tâche » un autre (« travail » : « ensemble [...] des travaux », « travail déterminé »), alors même que l'on trouve la notion d' « activité » dans la définition d' « agir ». La définition d' « activité » recourt à la notion d' « acte », alors que celle-ci est définie par ailleurs dans le dictionnaire par la notion d' « action ». La logique de l'élaboration des entrées de dictionnaires est une logique de *réseau* que l'on cherche à étendre, ce qui implique de relâcher les liens internes, qui prennent souvent la forme de simples renvois ponctuels, en fin d'entrée, à d'autres termes plus ou moins proches sémantiquement. La logique des champs sémantiques est au contraire une logique de *structure* dont on cherche à renforcer la cohérence, ce qui implique de resserrer explicitement les liens entre les différents termes à l'intérieur même des entrées.

D'autre part – et plus gênant encore si l'on se situe dans une perspective actionnelle en DLC –, la définition d' « agir » est donnée dans ce dictionnaire d'usage de manière « neutre », contrairement à celle d' « action », alors qu'elles devraient être étroitement reliées, et pas seulement pour le champ sémantique de l'agir en perspective actionnelle : Montaigne avait pensé sûrement, en écrivant « Nous sommes nés pour agir », non pas à « Nous sommes nés pour faire quelque chose », mais à « Nous sommes nés pour réaliser des actions »...

2.2.2. Dans deux dictionnaires de DLC

J'ai retenu les exemples des deux dictionnaires les plus connus en FLE, celui de GALISSON R. et COSTE D. (dir.), publié en 1976, et celui de CUQ J.-P. (dir.), publié en 2003. La question est donc de voir si ces dictionnaires permettent, en reprenant certaines de leurs entrées, de (re)constituer un champ sémantique regroupant les notions-clés de l'approche actionnelle.

2.2.2.1. Dictionnaire de didactique des langues (GALISSON R. & COSTE D., 1976)

On ne trouve dans ce dictionnaire, en tant qu'entrée spécifique, ni « activité », ni « agir », ni « action », ni « tâche », mais seulement « exercice ». Ce fait, ainsi que les termes dans lesquels est rédigée l'entrée « exercice », illustrent bien ce que l'on a appelé ensuite en DLC la « centration sur la méthode » – dans le sens de centration sur la méthodologie de référence et le matériel didactique qui la met en œuvre :

Exercice *n. m.*

2. *En didactique des langues : (1) toute activité (2) qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, (3) et qui a pour but*

l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués. (4) Ex. : un exercice sur le passé composé.

REMARQUE

Les méthodes récentes (audio-orale, audio-visuelle) ont enrichi la typologie des exercices pouvant entrer dans l'apprentissage d'une langue. Une plus grande diversification (pour les exercices oraux en particulier) a été proposée, cependant qu'était mieux marquée la distinction entre des exercices dits « systématiques » (→ Drill et Structural 3) et d'autres emplois moins formels et moins contraignants, dit de « réemploi » ou d'« exploitation ». (pp. 202-203)

On retrouve dans cette entrée (1) une définition, (2) et (3) des caractéristiques générales, (4) un exemple d'illustration (« un exercice d'application » aurait été un exemple emprunté à une caractéristique particulière). La « remarque » ajoutée à la suite présente des caractéristiques particulières de l'« exercice », mais, comme l'indique bien l'expression « en particulier », leur liste n'est pas exhaustive, bien qu'il soit précisé qu'il existe une typologie.

On trouve cependant à l'entrée « Actif. [...] 2. Méthodes actives » des idées en accord avec la notion d'« action » et d'« agir ». Elles concernent la référence à Célestin FREINET, dont la méthode est dans une large mesure héritière des « méthodes actives », qui

préconisent [...] l'utilisation constante de la motivation et des activités motivantes (observation, réflexion, expérimentation, utilisation des centres d'intérêt), la recherche de la vie sociale à l'école, le travail en équipe, l'autodiscipline, etc. (p. 18).

Il en est de même, à la suite, d'une référence à Guy PALMADE, dont est reproduite une citation extraite d'un de ses ouvrages (*Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF, 1963) : « C'est dans le sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte qu'il faut entendre l'activité qui doit se manifester dans les méthodes actives. » Mais on voit que ces références, très significativement, sont empruntées à des pédagogues, et non à des méthodologues de FLE ou d'autres langues étrangères : les orientations du moment, en didactique des langues, sont encore bien éloignées de celles de la perspective actionnelle...

2.2.2.2. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CUQ Jean-Pierre dir., 2003)

Au problème constant que posent, comme nous l'avons vu, tous les dictionnaires lorsque l'on veut s'en inspirer pour élaborer un champ sémantique – leur logique de réseau – s'ajoute ici le fait que ce dictionnaire a fait appel à une centaine d'auteurs différents entre lesquels la collaboration a été forcément très réduite, que les entrées ne suivent aucun modèle commun, et qu'elles ne sont pas signées : ces choix rendent particulièrement problématique le recours à cet ouvrage pour structurer des champs sémantiques, dans la mesure où les différentes entrées qui les composeraient manquent souvent de cohérence entre elles.

La remarque qui s'impose immédiatement au sujet de ce dictionnaire, c'est l'absence des entrées « action » et « agir », et une définition d'« acteur » qui ne prend pas en compte la dimension sociale extérieure à la salle de classe, comme c'est le cas dans le *Cadre*, pourtant déjà connu au moment de la rédaction de ce dictionnaire (certaines de ses entrées font d'ailleurs référence au *CECRL*, comme celle de « tâche », que nous verrons plus bas) :

Acteur

En didactique des langues, le terme d'acteur s'emploie pour désigner chacune des parties prenantes de la classe, et notamment l'enseignant et l'apprenant. Acteur désigne donc une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d'enseignement ou celui d'apprentissage. (CECRL, p. 14)

En ce qui concerne l'apprenant comme acteur en classe, la nécessité de l'activité propre de l'apprenant, telle qu'elle a été mise en avant dans les « méthodes actives » ou la pédagogie active de la fin du XIX^e siècle, est certes signalée par l'auteur de cette entrée... mais comme un acquis de l'approche communicative :

Avec l'approche communicative s'articule une recherche centrée sur les caractéristiques de l'apprenant et ses stratégies : il devient clair que l'élève n'apprend pas nécessairement de ce qui lui est enseigné. [...]

De fait, l'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient acteur : il réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, et décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence. Il accroît son autonomie, recherche et exploite les occasions de faire de nouveaux apprentissages. Son implication devient facteur d'autonomie et de motivation. (p. 14)

Mais on voit à quel point le « gène » individualiste de l'approche communicative (cf. [PUREN 2014a](#)) est prégnant dans ce passage, avec l'occultation de la dimension collective de la classe et la mise en avant exclusive de l'autonomie personnelle de l'apprenant aux dépens de la relation enseignement-apprentissage et de l'autonomie collective. Or, comme je l'écrivais dans un article intitulé « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures » ([PUREN 2009b](#)) :

La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire. (p. 12)⁵²

Dans ce *Dictionnaire de didactique du français*, on trouve en pages 234-235 une entrée « tâche » dont la définition n'est pas donnée, l'auteur se contentant de juxtaposer trois descriptions de caractéristiques particulières différentes :

1) La première description de la tâche est celle de Nunan, qui est comme nous l'avons vu celle d'une tâche purement communicative.

2) La seconde description de la tâche est la « résolution de problème », dans un paragraphe dont chacune des deux phrases a de quoi laisser perplexe le lecteur :

On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple. La perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le Cadre sont alors proches. (p. 234)

Je me demande ce qu'entend l'auteur par « résolution de problème », parce que d'une part dans cette activité, comme l'appellation elle-même le dit, l'enjeu n'est pas l'échange d'informations, et s'il y a bien communication, elle n'est qu'un moyen ; les informations ne sont pas à la fois un moyen et un objectif, comme dans les tâches communicatives, qui elles sont effectivement « fondées sur l'échange d'informations entre apprenants ». D'autre part, de très nombreuses activités d'échange d'informations en classe de langue n'ont aucune « dimension de résolution de problème », comme celle par laquelle s'achève très souvent la « tâche finale » des unités didactiques des manuels communicatifs : cette activité consiste, pour chaque groupe, à simplement informer les autres groupes du travail effectué collectivement et du résultat obtenu ou de la production réalisée.

En ce qui concerne l'expression de « centration sur l'apprenant », elle n'apparaît nulle part dans le *CECRL*⁵³, mais l'idée y est bien présente : on peut y lire par exemple ceci dès l'« Avertissement » :

En accord avec ses principes fondamentaux, le Conseil encourage toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. (CECRL, p. 4)

Mais je ne vois vraiment pas comment on peut considérer que dans une tâche de résolution de problème, « la perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant sont alors proches » : pour les pédagogues et chez les didacticiens des disciplines qui l'ont intégrée (parmi lesquels

⁵² Voir aussi ma critique du concept de la « centration sur l'apprenant » dans l'approche communicative, qui date de plus de vingt ans ([PUREN 1995a](#)), et récemment ma critique de l'autonomie telle qu'elle a été développée en FLE dans les années 1980-1990 ([PUREN 2014d](#)). Voir aussi ici même la fin du chap. 3.2.3.3, p. 54.]

⁵³ Alors même que l'on trouve les expressions de « centration sur le concepteur » et de « centration sur le diagnostic » à propos des échelles du *Cadre* (*CECRL*, p. 35).

assurément ne figurent pas la didactique du FLE⁵⁴), et qui se réclament actuellement pour la plupart du socioconstructivisme, la résolution de problème se fait essentiellement dans le cadre d'activités de groupe pour qu'y apparaisse le « conflit sociocognitif », pour la gestion duquel les élèves devront élaborer une stratégie collective. S'il y a une centration dans une tâche de résolution de problème, c'est sur le problème et sa résolution collective, et non pas sur « l'apprenant » individuel avec son profil cognitif, ses besoins et stratégies personnelles, tel qu'il est considéré dans la « centration sur l'apprenant » de l'approche communicative.

3) La troisième description de la tâche est empruntée à un didacticien de FLE, Robert Bouchard⁵⁵ : l'« exercice » se ferait sur des supports fabriqués, l'« activité » sur des supports authentiques sans interactions entre les apprenants, et la « tâche » sur des supports authentiques avec interactions entre apprenants. Cette troisième description est qualifiée d'« intéressante » par l'auteur de cette entrée, alors qu'elle ne présente, à mon avis, que des inconvénients :

– On se prive ainsi de la notion d'« activité » comme notion générique, alors qu'elle est indispensable dans ce champ sémantique, comme le montre son utilisation dans de nombreuses entrées de ce même dictionnaire, et aussi le fait que l'auteur de l'entrée « tâche » l'utilise en tant que telle dans les trois descriptions proposées pour cette notion... dont celle de Bouchard ! (cf. « dans tous les cas ») :

- Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'**activités** devant faire sens pour l'apprenant ;
- On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les **activités** fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple.
- Dans tous les cas, la conception d'une tâche [vise à] susciter des **activités** langagières riches [...]. (p. 234, je souligne)

– On perd de vue la réalité empirique des manuels, dans lesquels les exercices peuvent parfaitement se faire sur des documents authentiques. Il est fréquent, par exemple, de faire travailler la première écoute des chansons par ces « exercices à trous ou textes lacunaires » cités à l'entrée « exercice » du dictionnaire, p. 94. Autre exemple, emprunté à ce dictionnaire, l'« exercice de reformulation » est explicitement présenté comme pouvant se faire à partir de documents authentiques :

Exercice de reformulation

On nomme ainsi un exercice qui vise à faire exprimer les contenus d'un document de départ (documents oraux ou écrits, authentiques, ou productions d'élèves) en utilisant des tournures différentes. [...] (p. 96)

Aussi bien pour l'entrée en elle-même que pour ses relations avec d'autres entrées du dictionnaire, cette entrée « tâche » constitue un excellent contre-exemple de ce qu'on attend d'un étudiant-chercheur dans son mémoire de recherche ou sa thèse, à savoir que s'il cite des auteurs différents à l'appui de ses définitions-descriptions :

- 1) il signale explicitement non seulement les différences, mais aussi les oppositions et incompatibilités entre ces auteurs ;
- 2) il prend une position personnelle, puisqu'elle lui sera nécessaire pour ses propres analyses et propositions ;
- 3) il veille à maintenir, dans ses définitions-descriptions personnelles, une cohérence globale entre les notions relevant d'un même champ sémantique.

L'analyse dans ce dictionnaire des entrées « activité » et « exercice », tant en elles-mêmes que dans leurs relations, ferait apparaître de même d'importants problèmes de cohérence. De toute évidence, elles ont été rédigées par deux auteurs différents qui ne se sont pas consultés. Ce

⁵⁴ L'auteur de l'entrée avait sans doute repéré dans le *CECRL* la résolution de problème comme l'une des caractéristiques particulières de la tâche : cf. *supra* p. 33 (point 9) la définition qu'en donnent les auteurs du *CECRL* à la page 16 de leur texte, et p. 20 la définition qu'ils en font aux pages 121-122.

⁵⁵ Références données : « Le texte, de phrase en phrase », *Le Français dans le monde*, n° 192, 1985, pp. 65-71.

dictionnaire est assurément un bon outil pour les étudiants-chercheurs, mais en tant que support de réflexion critique sur les exigences attendues d'un travail de recherche quant aux définitions-descriptions des notions en elles-mêmes, et à leurs relations à l'intérieur de leur champ sémantique commun.

2.2.3. Dans le CECRL

Tout un passage du CECRL, pages 15-16, a valeur de champ sémantique, même s'il n'est pas présenté comme tel⁵⁶. Je le reproduis *in extenso* ci-dessous (tous les soulignés sont dans le texte, les capitales et la numérotation sont miennes) :

Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

*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**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se reliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*

- (1) • Les **compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'AGIR.
- (2) • Les **compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des ACTIVITÉS de toutes sortes, y compris langagières.
- (3) • Le **contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les ACTES DE COMMUNICATION.
- (4) • Les **activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une TÂCHE.
- (5) • Le **processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- (6) • 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 processus, à ACTIVITÉ LANGAGIÈRE au cours de la réalisation d'une TÂCHE.
- (7) • 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.
- (8) • Est considéré comme **stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une TÂCHE qu'il se donne ou qui se présente à lui.
- (9) • 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.

⁵⁶ On trouve d'ailleurs dans ce document les concepts de « champ thématique » (p. 45), « champ conceptuel » (p. 104), « champs sémantiques et lexicaux » (p. 115), mais utilisés pour les langues (L1 et L2), et jamais pour les notions ou concepts du Cadre lui-même

Par rapport à la thématique du présent article, les remarques suivantes me semblent s'imposer :⁵⁷

1) Même si ce passage n'est pas présenté formellement comme un champ sémantique, il en présente toutes les caractéristiques : il s'agit d'un ensemble cohérent de notions-clés définies et/ou décrites, et reliées entre elles. Le texte qui précède la liste (je l'appellerai désormais le « texte introductif ») renforce les liens entre ces notions, dans la mesure où elles y sont tous utilisés conjointement en tant que caractéristiques (générales) de l'« usage et de l'apprentissage d'une langue ».

2) La cohérence est donnée par le fait que tous ces notions-clés sont définies par rapport à des notions très proches les unes des autres, à savoir « agir », « activité », « acte », « tâche », « acteur » et « actionnelle » : **compétences** / AGIR ; **compétences générales** / ACTIVITÉS ; **contexte** / ACTES DE COMMUNICATION ; **activités langagières** / TÂCHES ; etc. L'ensemble de ces notions constitue par conséquent un véritable paradigme que j'ai signalé depuis longtemps dans mes publications comme étant le « paradigme de l'action » qui s'est déjà imposé dans les idées de l'époque.⁵⁸

3) Parmi ces activités, la notion d'« agir » est bien présente dans le sens où je l'ai définie *supra* au chapitre 1.4. (p. 15, entrée « Agir(l'-) », point 1), celui de l'activité considérée du point de vue d'un acteur : cf. les occurrences en (1) d'« agir », en (7) d'« acteurs sociaux » et en (9) d'« acteur », ce qui est cohérent avec la description de la perspective actionnelle donnée juste auparavant comme « consid[érant] avant tout l'usager **et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** » (p. 15, je souligne). Si l'on combine cette idée avec cette autre, exprimée au tout début du texte introductif, selon laquelle l'apprentissage d'une langue est une forme d'usage (cf. « l'usage d'une langue, **y compris** son apprentissage » / « Language use, **embracing** language learning », je souligne)⁵⁹, cela signifie, il me semble, que l'on considère les apprenants travaillant collectivement la langue étrangère en classe comme de véritables acteurs sociaux agissant au sein de leur société classe.

C'est là, à mon avis, un « retournement de paradigme » tout aussi important que celui de l'approche plurilingue – celui étant le seul annoncé comme tel par les auteurs du *Cadre* en page 11) -, mais dont apparemment ils n'ont pas vu toutes les implications didactiques. Or ce principe d'homologie entre l'apprenant et l'usager comme acteurs sociaux de plein droit, et entre la classe et la société extérieure comme milieux d'action sociale à part entière, opère une rupture fondamentale entre la perspective actionnelle et l'approche communicative, dans laquelle l'authenticité était seulement celle de la société extérieure, qui ne pouvait en classe qu'être

⁵⁷ Je laisse de côté le commentaire des items (1) et (2), sur lesquels nous reviendrons au chapitre 3 sur les compétences ; ainsi que l'item (5) : l'expression « le processus langagier », traduite directement de l'anglais *language processes* (au pluriel en anglais), désigne ce que l'on appelle en français « les processus cognitifs impliqués dans le traitement du langage ». Cette notion n'a pas sa place dans ce champ sémantique dans la mesure où c'est la seule qui concerne des activités non conscientes. Il me semble que la traductrice française avait senti le problème : dans le texte introductif, elle n'utilise pas cette expression (cf. « [...] des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes [...] »), contrairement à l'original anglais (« [...] *language activities involving language processes to produce and/or receive texts [...]* »). La notion de « traitement » est certes utilisée aussi pour les processus mentaux (on parle du « traitement cognitif de l'information », par ex.), mais la notion de « traitement des textes » qu'elle utilise est générale comprise en didactique des langues comme désignant un ensemble d'activités conscientes et intentionnelles : c'est le cas aussi lorsqu'on y parle du « traitement didactique des documents authentiques », du « traitement de l'erreur » ou du « traitement de l'hétérogénéité des élèves ». Et c'est aussi le cas dans *CECRL*, avec cette phrase en page 19 : « Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.) ».

⁵⁸ Cf. par ex. PUREN 2006f et 2013e.

⁵⁹ L'idée est reprise plus loin dans l'introduction du chapitre 4 intitulé « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur » : « En conformité avec l'approche actionnelle retenue, on part du principe que l'apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue de sorte que les mêmes catégories pourront s'appliquer aux deux. » (p. 40)

simulée. Et à l'instar de l'enseignement plurilingue, l'ébauche de la perspective actionnelle dans le *Cadre* annonce l'émergence d'une nouvelle configuration didactique⁶⁰.

4) Le champ sémantique de l'agir en tant qu'action sociale, cependant, n'est pas encore entièrement élaboré :

- La première phrase du texte introductif annonce comme notion centrale celle d'« action » (cf. : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les **actions** accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux,... », je souligne), mais cette notion est absente de la liste des notions, comme celle d'« agir » et d'« acteur », alors même que la première (« agir ») est utilisée dans la définition-description de « compétences (1), et que la seconde (« acteur ») est utilisée dans la définition-description de « domaine » (7) et « tâche » (9). Alors même, aussi, que le substantif qui correspond le plus exactement en français à « agir » est « action », et non le substantif « activité », exprimant dans ce cas une notion trop générale et abstraite. L'expression originale anglaise, traduite dans le texte français par « agir », est d'ailleurs « *to perform actions* » (p. 9, je souligne).

- L'item (3) réduit le contexte à la situation de communication de l'approche communicative, alors qu'il devrait être aussi référé à l'action sociale, qui est elle aussi éminemment contextuelle, au point qu'Edgard Morin a pu appeler à une véritable « écologie de l'action » (MORIN 1999, chap. 4.3 « Les incertitudes et l'écologie de l'action », pp. 47-48.). J'ai montré dans le [Document 054](#) comment la même activité peut être vécue par les acteurs comme une tâche ou comme une action (sociale) suivant le contexte. Je recopie ci-dessous l'un des exemples que je propose :

« Faire les courses » peut être vécu comme une authentique action si elle correspond à un véritable rituel social de chaque samedi matin : on la prépare toute la semaine (on note au fur et à mesure ce qui va manquer, on s'enquiert des souhaits des uns et des autres), on va au marché en famille, et c'est une occasion attendue de rencontrer les mêmes connaissances et les mêmes commerçants, avec lesquels on va discuter un moment. Par contre, « faire les courses » ne sera qu'une tâche s'il s'agit simplement d'aller acheter rapidement dans un supermarché les produits nécessaires pour préparer au pied levé un dîner avec des amis, l'action sociale, dans ce cas, étant « dîner avec des amis ». « Dîner avec des amis », dans la tradition française, peut même être considéré comme une tâche au service de la véritable action sociale visée, qui est « passer un moment de convivialité avec des amis ». (p. 1)

- La relation sémantique entre les deux notions-clés centrales de la perspective actionnelle, « tâche » et « action », n'est jamais précisée dans ce document. Seul est abordé le sens de « tâche », mais, comme nous l'avons vu plus haut, p. 23, la définition proposée en anglais renvoie à « action » (*a task is defined as any purposeful action*), et la traduction en français est incorrecte et illogique (« Est définie comme tâche toute visée actionnelle »).

Le premier passage où apparaît exprimé la relation entre « tâche » et « action » est ambigu :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (p. 15)

Mais les occurrences suivantes, quelques pages plus loin, ne laissent pas de doute : les actions sont considérées comme des activités internes à la tâche :

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières [...] (p. 19)

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière ; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. (p. 19)

⁶⁰ Cf. le [Document 029](#), « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) », et la bibliographie qui y est citée.

Le passage suivant du chapitre 7.1 « Description de la tâche » semble bien confirmer cette conception de la « tâche » :

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (p. 121)

Mais dans le même chapitre, les auteurs écrivent qu'une tâche peut être « extrêmement complexe » et demander des « tâches intermédiaires »... ce qui relance les interrogations du lecteur un tant soit peu attentif sur la relation entre « tâche » et « action » :

Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. (p. 121)

Le problème le plus grave n'est pas là : quelle que soit l'idée exacte des auteurs du *Cadre*, on voit qu'elle ne peut être cohérente avec la perspective **actionnelle**, qui est une perspective de **l'action sociale**, et où les tâches ne peuvent être par conséquent que des moyens d'action ou des parties de l'action. Dans tous les domaines de la vie sociale, les « tâches », souvent « quotidiennes », sont toujours au service d'une action plus globale, depuis le soin de la famille (les tâches ménagères, les tâches familiales) jusqu'au projet d'apprentissage (les tâches scolaires) et au projet d'entreprise (les tâches professionnelles). Ce qui a interféré clairement dans l'esprit des auteurs, c'est la conception des « tâches » dans l'« approche par les tâches » anglo-saxonne (le *Task Based Learning*), où en tant que tâches communicatives (cf. *supra* p. 14 la description qu'en fait Nunan) elles ont le statut privilégié qui est logiquement le leur dans l'« approche communicative », où elles sont à la fois le moyen et l'objectif.

La seule compétence langagière que les auteurs du cadre abordent dans le chapitre 2.1. sur la perspective actionnelle est la « compétence à communiquer langagièrement » :

- 2.1 UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE
- 2.1.1 Compétences générales individuelles
- 2.1.2 Compétence à communiquer langagièrement
- 2.1.3 Activités langagières
- 2.1.4 Domaines

(p. 15)

Si les auteurs du *Cadre* avaient vraiment pris en compte l'action sociale, ils auraient aussi traité la « compétence à agir langagièrement ». ⁶¹

La conclusion à laquelle j'aboutis à la fin de ce chapitre 2.2.3 sur le champ sémantique de l'agir dans le *Cadre* est la même que celle du chapitre 1.5. sur la notion de tâche :

[...] les auteurs du Cadre, bien qu'ils aient pris conscience de la nécessité de concevoir une nouvelle orientation de l'enseignement-apprentissage des langues – une perspective de l'agir social –, continuent à penser dans le cadre de l'approche communicative et du paradigme de la communication. (supra p. 22)

Conclusion du chapitre 2

J'ai présenté mes propositions pour l'ensemble du champ sémantique de l'agir dans le [Document 013](#) intitulé « Le champ sémantique de l'agir en didactique des langues-cultures ». Nous avons déjà vu au chapitre précédent un certain nombre de composantes de ce champ : « activité », « exercice », « agir », « tâche ». Comme je l'ai fait moi-même ici pour les propositions d'autres auteurs, les étudiants-chercheurs doivent soumettre mes propositions à une analyse critique personnelle.

L'élaboration de champs sémantiques regroupant des notions et concepts-clés de la DLC présente deux intérêts :

⁶¹ Sur les conséquences de l'absence de prise en compte de cette compétence dans les échelles de compétence, voir les différents exemples donnés dans [PUREN 2009c](#), chap. 3.3, pp. 18-26.

- Le premier, lors de l'élaboration elle-même, est d'obliger à positionner sémantiquement les notions et concepts les uns par rapport aux autres de manière cohérente et explicite tout en les subsumant sous une notion commune contenant le ou les sèmes partagés par tous (c'est cette notion générale qui sera logiquement choisie pour le nom du champ).
- Le second, après cette élaboration, est de proposer aux utilisateurs – et je pense d'abord, comme toujours, aux étudiants-chercheurs – une base fiable de notions et concepts à partir de laquelle ils pourront opérer explicitement leurs propres ajustements.

Beaucoup de mémoires de recherche et de thèses que j'ai lus s'appuient, pour les notions et concepts-clés faisant partie du champ sémantique de l'agir, sur des descriptions empruntées à plusieurs auteurs de référence (J. Tardif, G. Le Boterf, Ph. Perrenoud, D. Nunan, les auteurs du *CECRL*, etc.), sans que l'étudiant-chercheur n'éprouve le besoin ni de les confronter, ni même d'indiquer finalement celle qu'il a retenue personnellement, ou la définition-description personnelle qu'il a été amené à adapter ou élaborer lui-même pour sa propre recherche. C'est là sans doute l'effet d'une certaine conception de l'écriture universitaire « scientifique », qui veut que l'on accumule les citations d'auteurs reconnus. Mais on aboutit ainsi, finalement, à une variante extrême du fameux « argument d'autorité », puisque l'étudiant-chercheur juxtapose ainsi pour la même notion ou le même concept des définitions-descriptions différentes voire opposées qu'il présente toutes comme valables à ses yeux pour sa recherche parce que toutes légitimées par le prestige de l'auteur cité. L'impression d'incohérence que donne alors sa démarche est d'autant plus forte qu'en ce qui concerne le champ sémantique de l'agir, les notions et concepts viennent de domaines différents ou ont été adaptés à des domaines différents : la philosophie, le management d'entreprise, la formation d'adultes, la pédagogie générale, la linguistique,...

CHAPITRE 3. LA NOTION DE « COMPÉTENCE »

Introduction du chapitre 3

La distinction entre définition et description est d'autant plus importante pour la notion de « compétence » qu'elle est née en dehors de la didactique des langues et qu'elle est utilisée dans des domaines différents, domaines où elle reçoit de ce fait des descriptions très diverses.⁶²

Cette notion a fait l'objet, depuis une vingtaine d'années, de dizaines d'ouvrages et de centaines d'articles. Il ne s'agit pas ici d'en faire ici l'impossible synthèse dans toutes les disciplines où elle a pénétré (!), ni même seulement en DLC, où elle a donné lieu, surtout depuis la publication du *Cadre*, à de très nombreuses publications. Il suffit, pour s'en rendre compte, de taper dans la fenêtre d'un moteur de recherche sur Internet la ligne suivante, guillemets et espaces compris :

compétence "didactique des langues"

Il s'agit ici, comme pour les notions précédemment traitées dans le présent article, de montrer comment peut s'élaborer cette notion en fonction de la perspective actionnelle de manière à pouvoir l'intégrer dans le « champ de l'agir ».

3.1. Examen critique des critiques de principe

La notion de « compétence » a fait l'objet en pédagogie, depuis son introduction dans cette discipline, de très nombreuses critiques qui sont souvent reprises par les didacticiens des langues-cultures. Je me propose, dans les trois sous-chapitres suivants, de passer en revue les trois types de critique les plus fréquents, et que je considère personnellement comme non pertinents, au moins pour ma discipline, DLC : 1) « La compétence est une notion floue ». 2) « Elle ne repose pas sur une théorie précise ». 3) « Elle vient du monde de l'entreprise ».

3.1.1. « La notion de "compétence" est une notion floue. »

Dans un débat entre spécialistes sur la compétence qui a eu lieu sur un forum du site de l'Institut Français d'Éducation (IFÉ) en 2007⁶³, Yves MATHERON (2007) critique ainsi ce qu'il appelle « le flou conceptuel » de cette notion en prenant l'exemple de la définition de TARDIF 2006 : (Il se trouve que c'est la définition que je retiendrai pour ma part de la compétence en DLC, *infra* chap. 3.2.3.1, pp. 47-50 et en part. le tableau p. 49.)

[...] il est utile de revenir à l'une des définitions que propose Jacques Tardif (2006), l'un des promoteurs de cette pédagogie : « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » Chaque mot de cette phrase mérite, à lui seul, une interrogation. Qu'est-ce qu'un « savoir-agir » ? De quelle « complexité » parle-t-on ? Qu'est-ce que « l'efficacité » ? De quelles « ressources » s'agit-il ? Enfin qu'est-ce qu'une « situation » ?

1) La première critique que je peux faire de cette critique est de type sémantique : son auteur commet là – ou feint de commettre, pour les besoins de son analyse à charge – une confusion entre « flou » et « abstrait » et entre « définition » et « description ». Or, comme nous l'avons vu précédemment (cf. mes commentaires sur la définition-description de « *task* » par Nunan, chap. 1.3, pp. 14-15), une bonne « définition » est forcément très abstraite, parce que tout élément concret ajouté ne pourrait être que de la description. Une notion qui a essaimé vers de multiples disciplines et a été travaillée par de nombreux auteurs dans des contextes très

⁶² Pour un court historique de la circulation de cette notion entre des domaines différents, voir le chapitre intitulé « Les étapes d'une migration » dans RICHER 2012, pp. 17-21.

⁶³ <http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/en-debat/competences> (dernière consultation 31/07/2016).

différents, comme celui de « compétence », a forcément attiré de multiples caractérisations différentes par rapport auxquelles il est de la responsabilité de l'étudiant-chercheur de se situer.

2) La deuxième critique de cette critique est de type épistémologique. Le concept de « compétence » s'est développé dans les sciences humaines, sciences qui affrontent la complexité avec comme outil principal le langage, et qu'Abraham MOLES (1990) appelle justement « les sciences de l'imprécis ». Ce que dit Edgard MORIN du « langage ordinaire » vaut aussi largement pour le langage des sciences humaines, dont la discipline DLC :

La dialogique flou / précision mérite déjà quelques indications. La pensée, comme la connaissance, lutte contre le flou et cherche précision et exactitude. Toutefois, bien des phénomènes se chevauchent, interfèrent et s'enchevêtrent, bien des notions indispensables ne sauraient avoir de frontière précise entre elles : ainsi il ne saurait y avoir de frontière, sinon conventionnelle, entre amour et amitié, entre colline et montagne, entre, petite, moyenne ou grande taille. Aussi, le langage doit user de qualificatifs flous, de notions aux frontières imprécises, et de verbes indéterminés, à commencer par le verbe être. Ces éléments d'imprécision sont comme la matière malléable et souple qui peut lier entre elles les notions précises et où celles-ci peuvent être serties. C'est parce qu'il est un mixte de précision et d'imprécision que le langage ordinaire dit « naturel » dispose d'une telle richesse. (1986, note 1, p. 183)

Les descripteurs de compétence des échelles du *Cadre*, qui utilisent le langage ordinaire, auraient pu servir à Edgard Morin de belle illustration de son idée. Voir les mots soulignés dans l'extrait ci-dessous :

Correction grammaticale

B2+	A un bon contrôle grammatical : des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rare s et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
B2	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1+	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale , a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

CECRL, p. 90

Mais on pourrait assurément aller plus loin dans la critique et sonner la charge contre ces descripteurs du *Cadre* comme le fait Yves MATHERON contre la notion de « compétence » : qu'est-ce qu'une *petite* faute syntaxique ? Comment sait-on que le candidat peut se corriger *rétrospectivement*, lorsque l'on évalue sa copie ? Qu'est-ce qu'une « *nette* influence de la langue maternelle » ? (Si on la constate au point de vouloir en tenir compte dans son évaluation, c'est qu'on la considère comme « *nette* »...) Qu'est-ce que « le sens général » d'un message ?...

On peut regretter de telles imprécisions dans un système d'évaluation qui se veut le plus objectif possible, et surtout déplorer que les auteurs, commentateurs et utilisateurs de ce document n'aient pas fait preuve de plus de prudence et de réserve vis-à-vis des échelles de compétence du *Cadre*, mais il n'en reste pas moins que l'exigence et la recherche de la plus grande précision n'est ni possible ni souhaitable dans les sciences humaines. Edgar MORIN oppose dans son ouvrage *Introduction à la pensée complexe* (1990) (1) le « paradigme scientifique » – légitime à ses yeux dans les sciences dites « exactes », dans lequel « on cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction » –, (2) au « paradigme de simplification » – selon lui critiquable, dans lequel « on ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine » –, et (3) au « paradigme de complexité » – qui seul convient aux sciences humaines, dans lequel « on travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction » (voir le tableau

opposant ces trois paradigmes dans le [Document 063](#)). On retrouve la même idée la même année dans l'ouvrage d'Abraham MOLES :

Nous passons d'une constatation : « la précision, c'est bien », à une idéologie : « n'est bien que ce qui est précis ». Le terme même d'« imprécis » est une dérivation négative de l'idée de précision, une dérivation qui apparaît nécessairement comme fâcheuse. (p. 16)

3) La troisième critique de cette critique visant le flou de la notion de compétence est de type stratégique, et elle s'impose lorsqu'on se situe dans la perspective de la formation des étudiants et des étudiants-chercheurs – du moins en DLC, mais sans doute aussi dans les autres disciplines du domaine des sciences humaines : la critique d'Yves MATHERON ne tient pas compte de la nécessaire progression dans la formation des étudiants-chercheurs à la maîtrise des notions et concepts. Je renvoie sur ce point à [PUREN 2001a](#) (chap. 2 « La progression en formation à la recherche », tableau p. 6 et commentaires pp.6-9) : il est sans doute préférable, au niveau de la licence, de donner aux étudiants une version unique et claire des principaux concepts de la DLC, et de demander qu'ils les utilisent tels quels de manière exacte. Mais la formation scientifique ne saurait s'arrêter à ce stade élémentaire : un étudiant parvenu en fin de rédaction de sa thèse en DLC qui ne se serait pas rendu compte que *toutes* les notions et *tous* les concepts-clés de sa recherche sont discutés et discutables, et qui ne les aurait pas creusés suffisamment l'un après l'autre pour découvrir, sous leur clarté et précision apparentes, la part d'imprécision qu'ils recèlent et les divergences qu'ils suscitent entre les spécialistes, montrerait ainsi qu'il n'a pas encore vraiment achevé sa formation initiale de chercheur.

3.1.2. « La notion de "compétence" s'appuie sur un ensemble hétéroclite de théories différentes. »

Yves MATHERON (2007) poursuit ainsi sa critique de la compétence :

Le flou conceptuel d'une telle « définition » la rapproche du contenu du cabas de qui a fait son marché auprès de diverses boutiques théoriques, comme le fait remarquer M. Crahay (2006) : celles des théories de l'expertise, de la cognition située, de la psychologie cognitive, du constructivisme piagétien, de la psychologie ergonomique, auxquelles on pourra ajouter, pour faire bonne mesure, la théorie de la complexité.

Dans son article de 2006 cité par Y. Matheron, Marcel CRAHAY utilisait une autre expression, que l'on peut supposer cependant sous sa plume tout aussi négative que celle du « cabas » :

Dit de façon plus directe, la notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés. (CRAHAY 2006, p. 101, je souligne)

Je ferai deux remarques critiques sur cette critique formulée par ces deux auteurs :

1) Lorsqu'on se situe dans le paradigme de la complexité⁶⁴, les deux métaphores qu'ils utilisent méritent justement d'être prises dans le sens positif. Quand on lit la littérature concernant la notion de « compétence », on a certes parfois la forte impression que les étayages théoriques effectués par les auteurs relèvent de ce que j'ai appelé, dans mon essai de théorie générale de la recherche en DLC, la « mobilisation rhétorique »⁶⁵ ; mais le fait qu'une notion ou un concept attire des chercheurs de disciplines différentes qui s'efforcent de l'intégrer à leurs propres cadres théoriques montre *a priori* qu'elle est riche (cf. la caverne d'Ali Baba) et susceptible d'alimenter de nombreuses recherches (cf. le cabas de la ménagère), recherches qui peuvent ainsi se croiser et apporter, par leurs perspectives différentes, une vision complexe de la réalité. Jean-Louis LE MOIGNE, l'un des épistémologues de la complexité les plus connus en France avec Edgard Morin (avec qui il a souvent collaboré), a eu cette belle formule dans un article de 1987 : « Il en va des définitions comme des brouets : plus ils sont clairs, moins ils sont nutritifs. » (p. 2)

2) En DLC en tout cas, le recours à des théories différentes et même opposées ne pose aucun problème épistémologique – que ce soit par exemple pour les descriptions du fonctionnement de la langue ou celles du processus cognitif d'apprentissage –, parce que les théories n'ont pas

⁶⁴ Voir [Document 063](#) et [Document 015](#).

⁶⁵ Voir [PUREN 2015a](#), chap. 4.2 « La mobilisation rhétorique », pp. 23-24.

à s'appliquer directement à l'enseignement-apprentissage : ce sont des ressources, qui, au même titre que les autres (empiriques, méthodologiques, technologiques et sociales), viennent alimenter l'élaboration de modèles, lesquels peuvent fonctionner de manière à la fois opposée et complémentaire.⁶⁶

Le passage sur la théorie (ou les théories ?) de la compétence est particulièrement confus dans le *Cadre* (que ce soit dans la version anglaise ou la version française), comme j'ai déjà eu l'occasion de le faire remarquer dans une conférence de 2007 ([PUREN 2007b](#)) :

Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche actuellement disponibles soient inadéquates pour fournir une base. Toutefois, il faut que la description et la catégorisation s'appuient sur une théorie. Tout en se rapportant à la théorie, la description doit aussi rester conviviale – accessible aux praticiens – et elle devrait les encourager à approfondir leur réflexion sur le sens de « compétence » dans leur propre situation. (p. 23)

Ce que l'on croit comprendre, malgré tout, c'est que les auteurs du *Cadre* pense que des théories (une théorie ?) de la compétence sont nécessaires ; que la théorie disponible (laquelle ?) ne les satisfait pas, ni même la recherche actuelle (laquelle ?) ; et qu'à défaut de théorie, ils invitent les enseignants à définir eux-mêmes (!) la notion de « compétence » en fonction de leur situation (?). Pour un document qui prétend harmoniser l'évaluation des compétences au niveau européen, ce passage a de quoi laisser perplexe.⁶⁷ Les auteurs du *Cadre* en sont restés en fait, au paradigme de la simplification : ils ne font l'appel au pluralisme des définitions de « compétence » par les enseignants que parce qu'ils ne disposent pas pour l'instant de la définition « scientifique » qui devrait alors s'imposer à tous. Cette posture, qu'ils reproduisent à plusieurs reprises dans leur texte, relèvent chez eux de l'idéologie scientiste.⁶⁸

3.1.3. « La notion de "compétence" vient du monde de l'entreprise. »

On retrouve cette critique, très fréquente elle aussi, dans l'article de Marcel CRAHAY (2006) cité au chapitre précédent :

[...] cette notion [de compétence] traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte. [...] [Le] parcours de diffusion [de la compétence] serait le suivant : émergence dans le monde de l'entreprise, reprise par l'OCDE qui le diffuse parmi les décideurs des systèmes éducatifs, propagation dans le secteur de la formation professionnelle puis dans celui de l'enseignement général et enfin, prise en charge du concept par les sciences de l'éducation. Pareil cheminement d'un concept interpelle le scientifique, plus habitué à envisager la diffusion des connaissances au départ de la science et légitime notre interrogation : quel statut scientifique attribuer au concept de compétence venu du dehors de la science ? (p. 98 et p. 100)

Je n'entrerai pas dans la discussion des deux arguments au niveau général où les place l'auteur – la notion de compétence en elle-même et un cheminement du concept tel qu'il le rendrait illégitime dans toutes les sciences (cf. « le scientifique ») –, même si elle relève, pour le premier argument, du procès d'intention⁶⁹, et pour l'autre d'une conception de la science discutable, et

⁶⁶ Sur les différentes descriptions grammaticales, voir le [Document 018](#). Sur la différence entre les modèles et les théories, voir [Document 015](#). Sur les différents « modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage », voir le [Document 016](#). Sur les ressources plurielles de la modélisation en DLC, voir [PUREN 2015a](#), chap. 5.2 « Les entrées dans le système », pp. 31-38, et la synthèse fournie par le schéma de l'annexe 1, p. 48.

⁶⁷ À ma connaissance, il n'a pourtant fait l'objet, dans tous les articles et ouvrages français qui ont abondamment glosé le *Cadre* depuis maintenant 15 ans, d'aucune remarque critique ni même interrogative.

⁶⁸ Voir la reproduction de ces passages dans [PUREN 2015a](#) p. 22, note 50. Ces passages sont repris et commentés dans [PUREN 2015f](#), p.7, au chapitre 3, pp. 6-8, intitulé « L'idéologie scientiste [dans le CECL] ».

⁶⁹ C'est comme si l'on considérait tous les pédagogues français comme des suppôts de la discrimination sociale et tous leurs beaux discours sur les valeurs émancipatrices de l'école comme de l'enfumage idéologique, parce que l'éducation nationale française est celle de tous les pays de l'OCDE où la corrélation entre le (bon) niveau social et la réussite scolaire est la plus forte. Les chercheurs en gestion d'entreprise ne sont pas plus responsables *a priori* – ou ils le sont tout autant, si l'on préfère – de la réalité dans les

tout particulièrement discutée lorsqu'il s'agit des sciences humaines. En ce qui concerne ma discipline, la DLC, ces arguments n'ont à mon avis aucune pertinence.

1) La recherche en DLC s'alimente depuis son émergence à la fin du XIX^e siècle à des sources très diverses, bien au-delà des seules théories se réclamant de la science : dans mon essai de « théorie générale du système de la recherche en didactique des langues-cultures » ([PUREN 2015a](#)), j'ai montré que les « entrées » dans ce système n'étaient pas seulement théoriques, mais sociales, empiriques, méthodologiques et technologiques. La période où se sont imposées deux théories scientifiques – le béhaviorisme et le distributionnalisme – a été une période de simplification extrême de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage et de régression dans sa gestion. C'est aussi à une simplification – même si ses effets sont moins désastreux parce qu'ils n'entraînent pas de régression – qu'aboutit le privilège accordé par beaucoup de pédagogues actuels au socioconstructivisme : pour positives et progressistes que soient les pratiques que cette théorie génère, elle ne peut avoir prétention à couvrir la totalité des « instances » d'apprentissage disponibles, et elle peut avoir pour effet négatif d'en faire oublier la complexité.⁷⁰

2) En ce qui concerne le cheminement des concepts, j'ai montré dans plusieurs de mes travaux (en particulier [PUREN 2006f](#), [2007c](#)) :

1) que l'évolution des idées produisait les mêmes effets dans la réflexion en management des entreprises et en DLC, parce que les deux disciplines partagent un certain nombre de caractéristiques épistémologiques, économiques et sociales ;

2) et que les réflexions et propositions des chercheurs et formateurs en gestion d'entreprise (qui se réclament eux aussi d'une « science », même si elle est, elle aussi, une science humaine et donc une « science de l'imprécis », et sont très professionnels...) sont souvent en avance sur la réflexion didactique et stimulantes pour celle-ci.⁷¹

3) En ce qui concerne plus spécifiquement les projets en DLC, qui constituent le modèle praxéologique⁷² sinon idéal, du moins de référence pour la mise en œuvre de la perspective actionnelle, ils se sont imposés depuis une vingtaine d'années comme mode de gestion des grandes entreprises (c'est un autre exemple historique de l'avance de la recherche en management sur la recherche en DLC...), mais ils avaient été bien avant proposés comme mode d'enseignement-apprentissage par les philosophes et pédagogues, tels que John Dewey à partir des années 1890 aux USA, ou Célestin Freinet à partir des années 1920 en France.

3.2. Quelle notion de « compétence » pour la DLC ?

Introduction

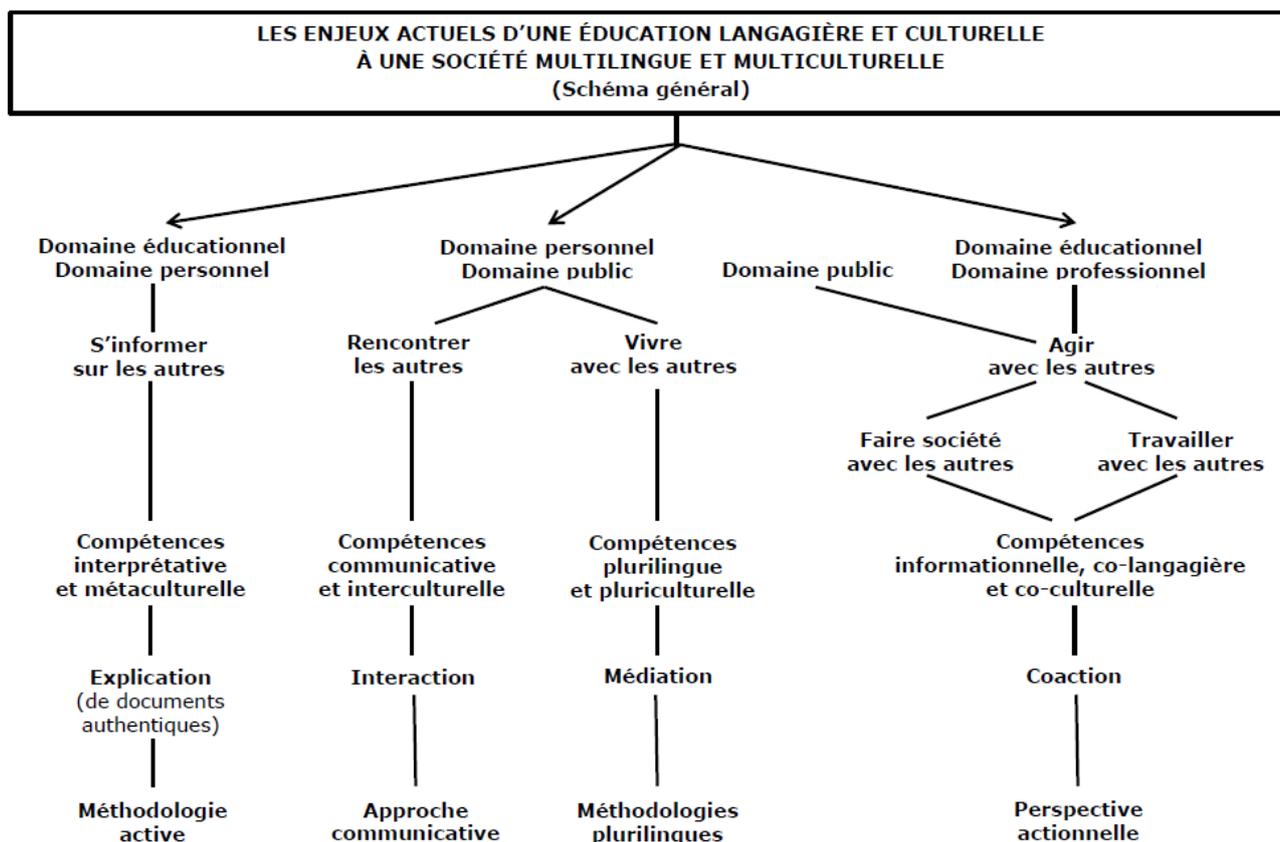
La littérature sur la compétence est très abondante, en particulier en management, en pédagogie et, dans une moindre mesure toutefois, dans les didactiques des disciplines. Il s'agit ici « simplement » (si l'on peut dire, parce que l'objectif reste malgré cela bien ambitieux...) de proposer une conception de la compétence qui soit en accord avec les enjeux actuels de la didactique des langues tels que je les ai présentés dans le schéma du [Document 052](#) :

entreprises que les chercheurs en pédagogie (comme Marcel Crahay...) ne le sont de la réalité dans le système scolaire de leur pays.

⁷⁰ Pour la diversité des « instances » auquel un enseignant peut faire appel, voir le [Document 017](#). Pour une critique de tout modèle unique, cf. le "modèle allostérique" d'André Giordan, présenté dans [PUREN 2012/01/18](#).

⁷¹ On en trouvera je pense un bon exemple dans la suite du présent texte : celui la définition de la compétence par Guy Le Boterf, spécialiste des compétences en entreprise, chap. 3.2.2, pp. 46-47.

⁷² « Modèle praxéologique » dans le sens où je l'utilise dans mon essai [PUREN 2015a](#), proche de celui qu'utilisent les sociologues, celui d'un modèle de démocratie participative où la réflexion sur les problèmes d'une ville ou d'un quartier ne part pas des experts, mais des citoyens et de leurs pratiques locales quotidiennes.



3.2.1 Quelques mises au point introductives

Par rapport à la thématique du présent article et à son chapitre 3.2, les mises au point suivantes, que je ferai sous forme de commentaires au schéma ci-dessus⁷³, me semblent d'emblée nécessaires :

1) Il faut distinguer, dans les enjeux formatifs (deuxième ligne du schéma : « s'informer sur les autres », « rencontrer les autres », etc.), entre deux conceptions de l'agir en DLC qu'il faut maintenir en parallèle :

(a) *une conception particulière*, spécifique à la dernière configuration didactique en date, celle de la perspective actionnelle actuelle (dernière colonne de droite), et qui est un agir **avec** les autres,

(b) et *une conception générale*, qui comprend les différentes « perspectives actionnelles » – dans le sens de relation homologue entre l'agir d'usage et l'agir d'apprentissage de référence : cf. *supra* p. 15 l'entrée « agir (l'-) », éléments (9) et (10)] – de toutes les grandes configurations didactiques qui se sont succédé depuis un siècle en France.⁷⁴

2) Lorsque je définirai la compétence en DLC comme un « savoir-agir en langue-culture »⁷⁵, « agir » sera entendu dans cette expression dans le sens général (b) ci-dessus, toutes les méthodologies correspondantes (cf. dernière ligne en bas du schéma) pouvant avoir leur

⁷³ D'autres commentaires, concernant les versions successives de ce document (la dernière date du 1^{er} août 216) sont disponibles dans ce [Document 052](#), dans les deux pages à la suite du schéma.

⁷⁴ Pour donner un autre exemple d'opposition entre le général, le particulier et le singulier, j'ajoute que la manière dont les auteurs de manuels toujours influencés par le paradigme de communication mettent actuellement en œuvre cet « agir avec les autres » relève d'une conception *singulière*, caractérisées par une combinaison entre approche communicative et perspective actionnelle.

⁷⁵ Voir *infra* chap. 3.2.3, pp. 47-49 : les lecteurs pourront commencer à lire ce chapitre, avant de poursuivre la lecture du présent chapitre 3.2.1.

pertinence, isolément ou en combinaison avec d'autres, en fonction des objectifs et des publics. « Savoir-agir en langue(s)-culture(s) » comprend donc les composantes, ou sous-compétences « savoir s'informer sur les autres », « savoir rencontrer les autres », « savoir vivre avec les autres » et « savoir-agir avec les autres » : pour être véritablement opérationnelle, la compétence « savoir agir en langue-culture » doit pouvoir être déclinée dans ces différentes composantes, chacune d'elle se subdivisant à leur tour en composantes langagières (interprétative, communicative, etc. : cf. la 3^e ligne du schéma) et composantes culturelles (métaculturelle, interculturelle, etc. : cf. la même 3^e ligne du schéma).

3) Les différentes « compétences » indiquées sur cette troisième ligne du schéma (« compétences interprétative et métaculturelle », « compétence communicative et interculturelle », etc.) peuvent être considérées en elles-mêmes – et on peut alors les qualifier de « compétences » –, ou par rapport à la compétence générale du « savoir-agir en langue(s)-culture(s) », et dans ce cas on les verra comme des « sous-compétences » ou des « composantes » de la compétence générale. Il en est ainsi dans l'approche communicative, où la « compétence de communication » est définie par les compétences linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle (modèle de MOIRAND 1982), ou par les « composantes » ou « compétences » linguistique, sociolinguistique et pragmatique (modèle du CECRL), la compétence linguistique étant elle-même décrite au chapitre 5.2.1 de ce document (pp. 86-93) par ses composantes (appelées à nouveau « compétences ») lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. Mon « modèle complexe de la compétence culturelle » (PUREN 2011j) comprend pour sa part les « composantes » trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles, dont chacune a constitué, pour chacune des grandes méthodologies historiques en France, sa « compétence » culturelle de référence.

Dans un travail de recherche, on pourra parler de « compétence » lorsque l'on travaillera isolément sur telle ou telle composante, ou lorsqu'on se situera dans le cadre d'une configuration didactique particulière, mais même dans ce cas, il sera prudent de signaler au départ que l'on est bien conscient qu'il s'agit d'une composante d'une compétence plus générale. Si l'on travaille sur un niveau de compétence donné, il est préférable alors de qualifier les éléments de niveau inférieur de « composantes ». On pourra intituler un article « La compétence interculturelle en DLC » et maintenir cette expression dans tout le texte ; mais dans un article intitulé « La compétence culturelle en DLC », on parlera de la « composante interculturelle » (et des autres composantes...). C'est la règle qu'appliquent aussi les auteurs du CECRL, comme le montre le passage suivant :

• **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. **Cette composante**, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances [...]. (p. 17, je souligne)

4) Les actions de référence de chaque configuration didactique (4^e ligne du schéma), à savoir l'explication, l'interaction, la médiation et la co-action peuvent aussi être considérées comme des « compétences » ; dans ce cas, par exemple, la « compétence communicative » et la « compétence interculturelle » seront des « composantes de la compétence d'interaction », celle-ci étant entendue comme « compétence d'interaction langagière et culturelle ». Encore une fois, il s'agit, pour l'étudiant-chercheur, d'une question de stratégie (où placer la barre du « général » en fonction de la thématique et de la problématique de son travail) et de cohérence (le qualificatif de « compétence » sera réservé à la notion choisie comme générale, et les notions particulières seront alors qualifiées de « composantes »).

5) Le découpage de l'objet d'enseignement « langue » en compréhensions de l'oral et de l'écrit et en compréhensions orale et écrite apparaît avec la méthodologie audio-orale américaine des années 1940-1960 sous le nom de « skills ». Ces découpages seront repris par la didactique du FLE sous le nom d'« habiletés langagières », et les auteurs du CECRL parlent quant à eux d'« activités langagières ». Contrairement à ce que propose Jean-Claude BÉACCO dans *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues* (Paris : Didier, 2007, 307 p.), ces

activités langagières ne peuvent pas être considérées sans abus de langage comme des « compétences ». On trouve en quatrième de couverture⁷⁶ de l'ouvrage cet ouvrage l'affirmation ci-dessous :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative.

Cette affirmation est très discutable :

a) Comment l'auteur peut-il considérer que le *CECRL* « remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative », alors que cette approche a été sans interruption dominante si ce n'est exclusive chez les didacticiens de langues depuis les années 1980 ? Aucun d'entre eux ne s'en serait rendu compte pendant trois décennies ?

b) Les compréhensions de l'écrit et de l'oral, et les expressions écrite et orale, n'ont jamais été considérées comme des compétences dans aucun des modèles historiques des composantes de la compétence communicative (elles le seront seulement dans de récentes instructions officielles françaises, cf. le 2^e paragraphe ci-dessous). On pourra se reporter à la présentation et à l'analyse comparative que fait Jean-Jacques RICHER de ces différents modèles dans son ouvrage de 2012, au chap. [3.]4 intitulé « Différentes modélisations de la compétence de communication », pp. 29-39.⁷⁷

Ces activités langagières peuvent encore plus difficilement être considérées comme des compétences dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : pour concevoir, préparer, réaliser et évaluer un projet, mini-projet, ou même une simple « tâche finale » communicative telle que celles proposées actuellement dans beaucoup de manuels de FLE, les apprenants peuvent prévoir et programmer d'étudier des documents (activités pour lesquelles ils devront mettre en œuvre leur compétence d'explication), d'échanger avec d'autres personnes (... compétence d'interaction), de prendre des notes sur des ouvrages en langue maternelle ou étrangère et d'en faire des synthèses à usage personnel ou collectif (... compétence de médiation), de se réunir en petits groupes pour travailler et en grand groupe pour se coordonner (... compétence de co-action) ; mais pas de « faire de la compréhension orale » ou « travailler l'expression écrite ». Ce sont les tâches précitées qui impliqueront elles-mêmes de réaliser telle ou telle activité langagière à tel ou tel moment et pour les besoins créés. En d'autres termes, les savoirs et savoir-faire impliqués dans les activités langagières ne peuvent être considérés que comme des *ressources* au service des compétences : elles n'ont pas en elles-mêmes de signification en termes d'action, et elles n'en ont pas plus même quand elles sont travaillées par les apprenants de manière indépendante et spécifique au sein d'une unité didactique.

Cette conception erronée de chaque activité langagière comme une compétence à part entière a donné lieu, dans l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, au dispositif officiel aussi coûteux qu'inefficace des « groupes de compétence(s) », qui « visent à centrer l'apprentissage autour d'une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez les élèves tout en prenant appui sur une ou plusieurs autres activités langagières dans lesquelles

⁷⁶ La citation est extraite de la quatrième de couverture de l'ouvrage. Mais on peut raisonnablement supposer qu'elle a été, sinon rédigée par l'auteur (ce n'est pas toujours le cas), du moins validée par celui-ci.

⁷⁷ On notera aussi qu'aucun des modèles vraiment « historiques » de la compétence de communication en DLC parmi ceux présentés par J.-J. Richer, à savoir ceux de Hymes, Coste, Canale & Swain et Moirand, n'intégraient le « savoir-être », qui a été importé tardivement dans la discipline (il n'apparaît pas plus dans les *Niveaux-Seuils* des années 70).

les élèves disposent de plus de facilités. »⁷⁸ Il a aussi inspiré des auteurs de manuels qui ont découpé les unités didactiques en modules de travail indépendants sur chacune des activités langagières, avec, de ce fait, à l'intérieur de ces modules, des séries de micro-activités elles aussi indépendantes les unes des autres : en l'absence d'une situation de communication ou d'une tâche finale unique de référence pour l'ensemble de l'unité didactique, en effet, l'entraînement langagier ne peut se faire que par la multiplication d'exercices ponctuels, micro-situations de communication et micro-tâches. Cela constitue à mes yeux une régression, aussi bien du point de vue pédagogique – le niveau de directivité (en l'occurrence, le niveau de « centration sur le manuel ») est forcément très élevé – que didactique – le niveau de cohérence de l'unité didactique est forcément très faible, ce qui entraîne chez l'apprenant, avec la fragmentation extrême des activités, un morcellement de ses apprentissages et une perte du sens de son travail à l'intérieur de l'unité didactique, laquelle est aussi en tant que telle... une « unité d'apprentissage »⁷⁹. On sait depuis longtemps – en DLC depuis près d'un demi-siècle, depuis le constat de l'échec d'un enseignement de base par batteries d'exercices structuraux dans les années 1970, et en pédagogie depuis l'échec en France de la pédagogie par objectifs dans les années 1980 – que le montage cumulatif de savoir-faire ne garantit aucunement par la suite leur mobilisation conjointe pour un « savoir-agir », au moment où l'apprenant doit gérer des situations complexes de réemploi personnel.⁸⁰

3.2.2 Définition-description de la compétence : l'exemple du modèle de Le Boterf

L'un des spécialistes reconnus de la compétence en entreprise, Guy LE BOTERF, donne ainsi sa « définition » de la compétence dans son ouvrage de 2000 :

Les compétences peuvent être considérées comme une résultante des trois facteurs :

- **le savoir-agir**, qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissance, savoir-faire, réseau...) ;
- **le vouloir agir**, qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ;
- **le pouvoir-agir**, qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail [...] qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu. (p. 60, je souligne)

N'en déplaise cette fois à Marcel Crahay, cette définition-description de la compétence en entreprise intéresse fortement la DLC, parce qu'elle se base sur « l'agir » comme activité de référence tant du citoyen ou du travailleur que de l'apprenant. Le « savoir-agir » est la compétence nécessaire aux citoyens et travailleurs dans la société extérieure et aux apprenants dans la société-classe ; le « vouloir-agir » correspond à leur mobilisation-motivation⁸¹ ; le « pouvoir-agir », est fourni aux citoyens et travailleurs par l'organisation du travail que cite G. LE BOTERF, et aux apprenants par les dispositifs d'apprentissage conçus par l'enseignant ainsi que par l'organisation du travail qu'ils peuvent mettre eux-mêmes en œuvre de manière autonome.

⁷⁸ Programmes officiels français de seconde et du cycle terminal de 2010. Pour une critique de ce dispositif, voir [PUREN 2010h](#), et mon billet de blog en date du 28 octobre 2014, [PUREN 2014/10/28](#).

⁷⁹ On retrouve là l'une des critiques les plus fortes adressées à la pédagogie par objectifs, à la mode en pédagogie générale dans les années 80.

⁸⁰ Il est tout aussi réducteur et contreproductif de se limiter à la démarche inverse, qui est défendue comme la seule valable par les pédagogues constructivistes, comme Jacques TARDIF dans son ouvrage de 1992 : « L'enseignant stratégique présente **toujours** à l'élève des tâches globales et complexes, et c'est à partir d'elles qu'il prend la décision d'agir sur une composante isolée. En écriture, par exemple, s'il décide d'intervenir au sujet des accords des participes passés avec le verbe avoir, c'est que, dans sa production de textes, l'élève a besoin de cette connaissance pour rendre lisible et cohérent ce qu'il écrit. » (p. 311, je souligne). Les deux cas, aussi bien l'un que l'autre, sont une bonne illustration du fonctionnement de ce qu'Edgar MORIN appelle le « paradigme de simplification », que j'ai cité au chapitre 3.1.1, *supra* pp. 39-40, en renvoyant, pour sa définition, au [Document 063](#).

⁸¹ Dans une perspective actionnelle, la mobilisation pour l'action produit de la motivation, laquelle à son tour, récursivement, produit de la mobilisation.

Mais il me semble que les trois « facteurs » de cette définition ne peuvent pas être mis sur le même plan (en d'autres termes, qu'ils ne peuvent être considérés comme trois composantes de la compétence), parce que seul le « savoir-agir » correspond à la *définition* proprement dite : on peut être compétent (savoir-agir) et ne pas mettre en œuvre sa compétence parce qu'on n'est pas motivé ou mobilisé (on n'a pas le « vouloir-agir ») ou parce qu'on ne se trouve pas dans les conditions ou encore qu'on ne dispose pas sur le moment des moyens pour agir (on n'a pas le « pouvoir-agir »). Qu'un plombier que je considère comme excellent – de par sa renommée ou en raison des travaux qu'il a déjà réalisés chez moi – ne vienne pas réparer la fuite d'eau dans ma salle de bains un dimanche matin parce qu'il n'a pas envie de travailler à ce moment-là de la semaine, ou parce qu'il est malade, ou encore qu'il vienne mais ne puisse pas réparer la fuite parce qu'il est venu en urgence directement de chez lui sans le matériel nécessaire, n'enlève rien dans mon esprit, du moins ce jour-là, à sa « compétence » de plombier, c'est-à-dire au fait que je continuerai à juger qu'il dispose d'un savoir-agir qu'il mettra en œuvre plus tard quand il le voudra et qu'il le pourra. Certes, comme l'écrit LE BOTERF dans son ouvrage de 1994, « il n'y a de compétence que de compétence en acte » (p. 16), mais une série d'actes réussis par une personne permet d'en *extrapoler* la compétence correspondante qui lui restera au moins un temps attribué en dehors de tout acte de sa part. L'attribution à un apprenant d'un « niveau de compétence » en langue (l'appréciation de sa compétence) va ainsi se baser sur des plusieurs réussites concrètes attestées à partir desquelles l'évaluateur va juger qu'il saura renouveler à volonté lorsqu'il le voudra et le pourra.⁸² À l'inverse, une succession d'occasions où un plombier dit ne pas vouloir ou ne pas pouvoir travailler finira par faire douter ses clients de sa compétence réelle, en leur faisant extrapoler cette fois l'idée de son incompétence inavouée...

L'appréciation peut être portée par soi-même (« comme j'ai su faire telle chose en langue à plusieurs reprises / à chaque fois que j'ai dû la faire, j'en infère que je saurai la faire à l'avenir à chaque fois que je devrai la faire »), ou par un autre (« comme il a su faire telle chose... etc. ») ; elle peut être portée de manière objectivante (sur la base de critères de réussite et de descripteurs de performance) ou globale et subjective, voire erronée (sur la base de données fausses ou mal interprétées) ; elle peut avoir un statut privé (on se juge soi-même compétent) ou officiel (la compétence est attestée par une certification délivrée par une institution) ; elle peut, comme dans le *CECRL*, être modulée (valoir pour des niveaux plus ou moins élevés de compétence), limitée (ne concerner que certains contenus langagiers et usages de la langue) et conditionnelle (ne valoir que dans certaines conditions et pour certaines situations d'usage) : ce sont là autant de *descriptions* de la compétence.

Je propose donc de suivre les distinctions de G. LE BOTERF concernant les trois notions de « savoir-agir », « vouloir-agir » et « pouvoir-agir » mais de réserver la notion de « savoir-agir » à la compétence proprement dite et en n'utilisant cette notion de « compétence » que lorsque l'on considère que le savoir-agir correspondant doit mobiliser des savoirs, des savoir-faire et ce que proposerai d'appeler, au lieu des « savoir-être », les « savoir-y-faire » (sur cette dernière notion, cf. *infra* p. 50 et le chap. 3.2.3.3 « Savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire », pp. 52-54).

Il vaut mieux aussi, pour éviter la confusion entre ces trois notions de savoir-, pouvoir- et vouloir-agir, ne pas utiliser « [il] peut » / « je peux » dans les descripteurs de compétence, comme le font les auteurs du *CECRL* (cf. l'« échelle globale » p. 25 et la « grille pour l'autoévaluation », pp. 26-27), mais seulement « sait » / « je sais ».

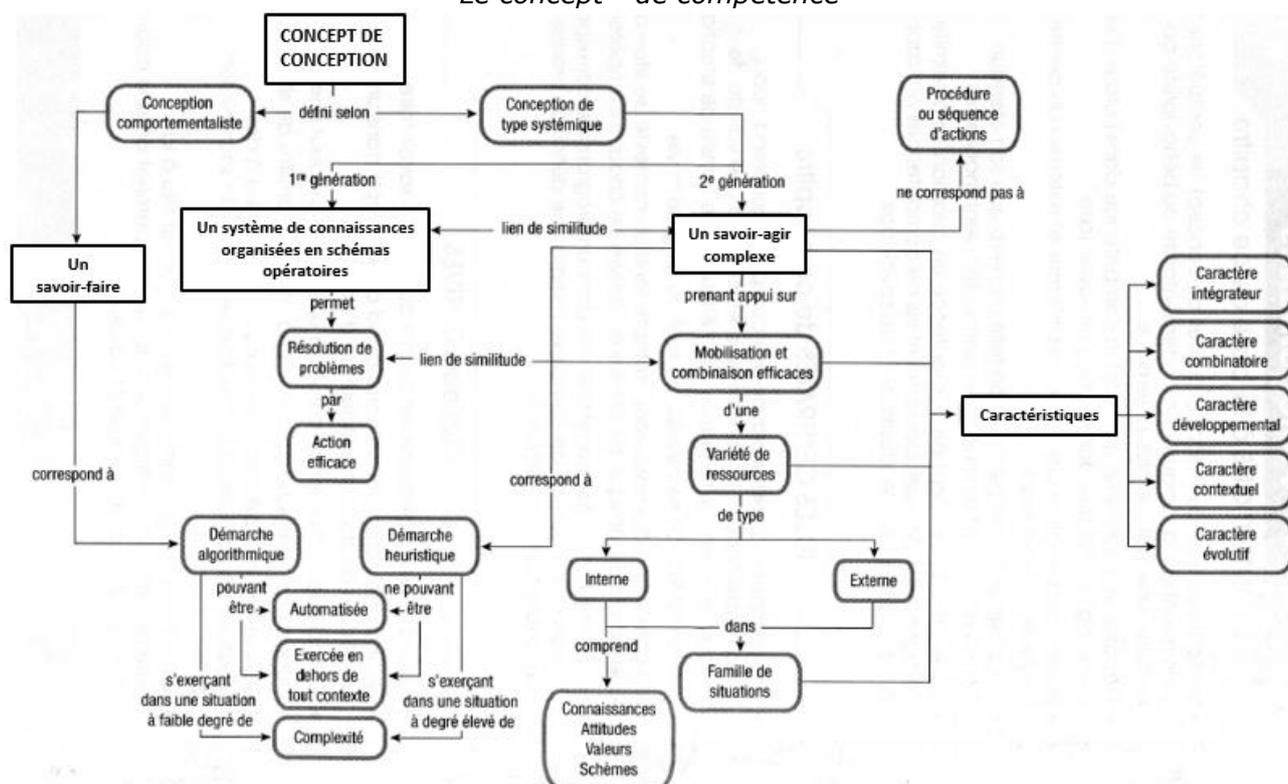
⁸² Il y a donc un avantage structurel de l'évaluation continue par rapport à une évaluation-certification, et c'est qu'elle peut s'appuyer sur un nombre plus important de réussites. Mais elle ne peut en profiter qu'à niveau égal de formation à l'évaluation et d'objectivité de la part de l'évaluateur...

3.2.3. Définition-description de la notion de « compétence » en pédagogie générale

3.2.3.1. La compétence comme un « savoir-agir » : l'exemple du modèle de Jacques Tardif

Comme dans le modèle de Le Boterf, c'est aussi l'agir, mais le seul « savoir-agir », qui est retenu par beaucoup de pédagogues pour la définition de la compétence. En voici un modèle très détaillé intégrant la perspective historique, proposé par le pédagogue cognitiviste Jacques TARDIF dans son ouvrage de 2006, et souvent cité depuis dans la littérature sur la notion de « compétence » en pédagogie.

Carte conceptuelle du chapitre 1
Le concept⁸³ de compétence



(p. 16)

C'est la dernière en date, la « conception systémique de seconde génération » de la compétence qui convient le mieux à la DLC en général, et à la perspective actionnelle en particulier, parce qu'aussi bien l'utilisateur que l'apprenant d'une langue culture sont confrontés, en tant qu'acteurs sociaux, à la nécessité de mettre en œuvre un « savoir-agir complexe ». J'ai pu valider la grande pertinence de ce modèle pour la compétence culturelle en DLC dans un article de 2011, dans lequel je note que l'on retrouve, dans les différentes ressources internes citées pour la compétence en tant que savoir-agir (les connaissances, les attitudes, les valeurs et les schèmes), les différentes composantes de mon « modèle complexe de la compétence culturelle » : composantes trans-, méta-, inter-, multi- et co-culturelles (voir (PUREN 2011j, chap. 2.4 « Validation de type cognitif », pp. 10-11). Si l'on retient, comme je le propose, la compétence générale visée dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères comme un savoir-agir en langue culture, ces différences composantes de la compétence culturelle peuvent être considérées de deux manières différentes :

⁸³ Dans ce contexte, où sont présentées des conceptions différentes de la compétence, le terme de « notion », qui peut avoir une valeur générique, aurait sans doute été plus adéquat (ou alors le pluriel « les concepts de compétence »).

- dans la perspective générale du « savoir-agir en langue-culture », ce sont des ressources au service de cette compétence générale ;
- dans la perspective particulière de chacune des configurations didactiques correspondantes (cf. [Document 029](#)), ce sont des compétences, chacune d'elle étant la compétence culturelle visée prioritairement dans la configuration dont elle relève.

C'est à un modèle du type de celui de J. Tardif, et en tout cas lui aussi d'inspiration cognitiviste, que semblent se référer les auteurs du CECRL lorsqu'au chapitre 2.1 intitulé « Une perspective actionnelle », dans le seul paragraphe du document où ils ébauchent une description de cette perspective, ils écrivent :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les 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. (p. 15)

On trouve d'ailleurs dans la bibliographie finale de la version originale anglaise du *Cadre* quelques références à des textes abordant la question de la cognition, parmi lesquelles celle d'un auteur français bien connu des didacticiens de FLE, mais avec deux erreurs dont l'une grossière sur son nom : « **Gaotrac L.**, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection LAL, Paris, Hatier, 1987 » (au lieu de **Gaonac'h D.** [Daniel], *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*). Ces deux erreurs ont été imperturbablement copiées-collées à l'identique sans doute dans les 40 versions existantes du *Cadre*⁸⁴, dont la version française elle-même (p. 189) !

Dans le modèle de J. Tardif, la définition de « compétence » est « un savoir-agir », le reste étant de l'ordre de la description par caractérisation (1) de la qualité de cet agir (« complexe »), (2) des moyens de sa mise en œuvre (« prenant appui sur une mobilisation et combinaison efficaces d'une variété de ressources de type interne/externe ») et (3) de ses conditions de mise en œuvre (« dans une famille de situations »). Par rapport à l'ensemble du modèle, le qualificatif de « complexe » attribué au « savoir-agir » est inutile, puisqu'on peut lire plus bas, dans la description de ce savoir-agir, qu'il « correspond à [une] démarche heuristique s'exerçant dans une situation à haut degré de **complexité** » (je souligne). Contrairement aux « savoir-faire », qui sont simples, les compétences sont des « savoir-agir » toujours complexes, comme l'explique J. Tardif un peu plus loin dans son ouvrage :

Le degré de complexité est très élevé dans toute situation qui correspond à un savoir-agir, entre autres parce qu'il faut considérer une multitude d'éléments en concomitance, donner un sens particulier et contextuel à ces derniers, construire une représentation ad hoc de la situation tout en assurant sa variabilité selon la progression de la mise en œuvre du savoir-agir en question, et effectuer l'action en réduisant constamment l'écart entre le point d'arrivée et l'état de la réalisation. (p. 24)

Philippe PERRENOUD (1995), qui cite à ce sujet J. Tardif, défend la même idée :

Je propose de **réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau**⁸⁵, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les "éléments de compétence" dans la terminologie du collégial québécois, les capacités dans d'autres approches. Quel que soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994). (Je souligne.)

⁸⁴ Si je me fie à celles que j'ai consultées, en les prenant au hasard : albanaise, allemande, espagnole, esperanto, italienne, portugaise.

⁸⁵ L'auteur se réfère à J. Tardif, mais il utilise la notion de « savoir-faire de haut niveau » pour définir la savoir-agir, ce qui ne correspond pas à la terminologie de J. Tardif dans son ouvrage de 2006.

3.2.3.2. « Capacité/savoir-faire » versus « compétence/savoir-agir »

L'utilisation respective des notions de « compétence » et de « capacité » est très fluctuante dans le *CECRL*, avec de nombreux passages où la seconde est utilisée comme synonyme de la première, par exemple celui-ci :

*On fait également de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur **capacité à communiquer** dans des langues qu'ils n'ont pas apprises de manière formelle mais qui contribuent à leur développement plurilingue. (p. 22, je souligne)*

La définition-description des notions de « capacité » et de « savoir-faire » ne fait pas l'unanimité parmi les pédagogues, ni leur relation avec la notion de « compétence », mais ils admettent en général que ces deux couples de notions se distinguent l'un de l'autre, comme celles de « faire » et d'« agir », par leur degré de complexité – le premier se rapportant à des activités plus simples, le second à des activités plus complexes. Il me semble personnellement plus logique, et en tout cas plus clair, de suivre cette idée en DLC, et par conséquent de définir la compétence comme un « savoir-agir », la capacité comme un « savoir-faire », et de réserver l'opérateur « savoir » au premier, et les opérateurs « capacité à »/ « être capable de » au second.

Si l'on partage cet avis, il paraît alors tout aussi logique de suivre la proposition que font Jacques TARDIF et Philippe PERRENOUD, à savoir de considérer les capacités comme des ressources pour les compétences, ou, dit autrement, les savoir-faire, ainsi que les savoirs et le savoir-y-faire, comme des ressources que l'acteur doit mobiliser pour savoir-agir. Pour reprendre l'exemple du plombier, sa « compétence » se situe au niveau de l'ensemble de son agir professionnel, et il doit pour cela en particulier maîtriser une série de savoir-faire : savoir changer les joints, savoir démonter et remplacer les robinets, savoir couder les tubes en PVC, etc. Il doit aussi par exemple être au courant des différents produits disponibles (savoirs, ou connaissances), et savoir gérer ses relations avec les clients (savoir-y-faire). Pour un apprenant en langue, savoir conjuguer les verbes à l'imparfait et au passé composé et savoir gérer leurs emplois respectifs sont des savoir-faire au service d'un savoir-agir, qui est dans ce cas « savoir raconter une histoire ». Les savoirs sont les connaissances métalinguistiques qu'il a acquises sur ces conjugaisons et les emplois, le savoir-faire correspondant étant la capacité à appliquer ces connaissances en situation. Le savoir-y-faire est la manière, par exemple, d'adapter son récit à son auditoire, à l'histoire et à ses objectifs. En évaluation, les « descripteurs de compétence » sont des savoir-faire et des 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.

Prenons l'exemple de l'échelle proposée par les auteurs du *CECRL* pour évaluer la partie de la compétence de communication nécessaire à la réalisation de l'action langagière « s'adresser à un auditoire » (p. 50) :

S'ADRESSER À UN AUDITOIRE	
C2	Peut présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire. Peut gérer un questionnement difficile, voire hostile.
C1	Peut faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe, développant et confirmant ses points de vue assez longuement à l'aide de points secondaires, de justifications et d'exemples pertinents. Peut gérer les objections convenablement, y répondant avec spontanéité et presque sans effort.
B2	Peut développer un exposé de manière claire et méthodique en soulignant les points significatifs et les éléments pertinents. Peut s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquables.
	Peut faire un exposé clair, préparé, en avançant des raisons pour ou contre un point de vue particulier et en présentant les avantages et les inconvénients d'options diverses. Peut prendre en charge une série de questions, après l'exposé, avec un degré d'aisance et de spontanéité qui ne cause pas de tension à l'auditoire ou à lui/elle-même.
B1	Peut faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision. Peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide.
A2	Peut faire un bref exposé préparé sur un sujet relatif à sa vie quotidienne, donner brièvement des justifications et des explications pour ses opinions, ses projets et ses actes. Peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes.
	Peut faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier. Peut répondre aux questions qui suivent si elles sont simples et directes et à condition de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler une réponse.
A1	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.

Chaque niveau de compétence est décrit par un type de « faire » (« lire un texte », « faire un exposé », « développer un exposé », « présenter un sujet complexe »⁸⁶) mis sous forme de savoir-faire / capacité au moyen de l'opérateur « peut » (« peut lire un texte », « peut faire un exposé », etc.)⁸⁷. Ces types de « faire » sont ici des tâches langagières qui ont été sélectionnées par les auteurs de cette échelle parce qu'ils les ont considérées comme des caractéristiques particulières de l'action communicative langagière « s'adresser à un auditoire ».

Mais les savoir-faire seuls – la capacité de réaliser les tâches en elles-mêmes – ne suffisent généralement pas à décrire précisément un niveau, et elles ne suffisent jamais dans les cas, fréquents, où les mêmes tâches se retrouvent comme descripteurs à des niveaux différents (cf. « peut faire un exposé », qui est utilisé dans la grille ci-dessus en A2, B1, B2 et C1) : c'est pourquoi elles doivent être accompagnées de différents types de caractéristiques discriminantes, telles que, dans cet exemple de grille :

- les caractéristiques de la tâche : « texte » ou « exposé » ; « texte [...] très bref » ou « bref exposé »⁸⁸ ; exposé « élémentaire » ou « simple » ; « sur un sujet familier » ou « sur un sujet complexe » ;
- les modes de réalisation de la tâche : texte « répété »⁸⁹ ou exposé « préparé » ou avec un certain niveau d'improvisation (cf. « peut s'écarter spontanément d'un texte préparé », « [peut] structur[er] et adapt[er] l'exposé avec souplesse ») ;
- les conditions de réalisation de la tâche : « peut répondre aux questions qui suivent si... et à condition que... » ou « peut faire face à un nombre limité de questions simples et directes » ou « peut gérer les questions qui suivent mais peut devoir faire répéter si le débit était rapide », etc.

⁸⁶ Remarquons au passage l'erreur faite par les auteurs entre le niveau B2+ et C1 : « faire un exposé » devrait être en B2+ et non en C1, « développer un exposé » en C2 et non en B2+, pour respecter la progression entre « faire un exposé » (qui apparaît dès le niveau A2) et « développer un exposé ».

⁸⁷ Je reviendrai plus loin sur le choix de auteurs du *CECRL*, discutable, d'utiliser cet opérateur « pouvoir », et non « savoir ».

⁸⁸ La longueur n'est plus précisée pour les niveaux suivants, comme on aurait pu s'y attendre, bien que les développements indiqués fassent supposer qu'elle s'accroît progressivement.

⁸⁹ « Répété », ici dans le sens où on parle d'une « répétition théâtrale » : il y a eu entraînement préalable à la lecture de ce texte.

- les qualités de la production langagière réalisée à la fin de la tâche : « exposé [...] assez clair [...], points importants [...] expliqués avec assez de précision⁹⁰, ou « degré d'aisance et de spontanéité » ou « en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquable »⁹¹.

3.2.3.3. « Savoirs », « savoir-faire », « savoir-y-faire »

Cette échelle de compétence, « s'adresser à un auditoire », est en réalité un *référentiel de compétence*, puisqu'il porte directement sur un agir social (sur la différence entre référentiel et grille d'évaluation, voir ces entrées dans le [Document 013](#)) On peut le qualifier de « micro-référentiel » dans la mesure où l'agir en question est un cas particulier de « savoir agir en langue-culture ». Mais c'est un cas général par rapport, par exemple, à « savoir-agir en tant que conférencier ». Tous les cas encore plus particuliers imaginables (par exemple : « savoir agir en tant que conférencier dans un colloque international de didactique des langues cultures sur le thème de la compétence »...) conservent cependant en tant qu'actions sociales le même niveau de complexité que le « savoir-agir en langue-culture ». Le « savoir s'adresser à un auditoire » est considéré par les auteurs du *CECRL* dans sa seule dimension communicative en temps réel, mais si on la considère en tant qu'action sociale, il va impliquer bien d'autres activités (et donc d'autres savoir-faire et savoir-y-faire) que la simple activité langagière d'expression orale. Ces activités seront préalables à l'exposé lui-même, mais elles auront pourtant sur cet exposé un effet aussi important que le niveau de compétence du conférencier dans sa présentation orale : la recherche des attentes du public, la définition du sujet, la préparation de l'exposé, le choix de tel ou tel support technologique, etc., tout cela impliquant une gestion des contacts avec les commanditaires. Ce phénomène de conservation du même degré de complexité à tous les niveaux de particularité est bien connu des épistémologues, qui utilisent pour le décrire le modèle des images fractales, dont la structure d'ensemble se retrouve à l'identique jusqu'à l'échelle la plus réduite de reproduction.

Dans un référentiel, les descripteurs sont à la fois :

- des **savoirs** (ou « connaissances »), même s'ils ne sont pas explicités, comme dans la grille « S'adresser à un auditoire » du *CECRL* ; mais pour « présenter un sujet complexe » ou « faire un exposé clair sur un sujet complexe », il faut bien entendu maîtriser les connaissances correspondantes⁹² ;
- des **savoir-faire** (ou « capacités ») considérés comme représentatifs de chacun de ses niveaux, comme nous venons de le voir,

⁹⁰ « Assez de précision » par contre, n'est pas un descripteur... assez précis pour une grille qui se veut objective, pas plus que « souvent », un peu plus loin dans les exemples choisis ici.

⁹¹ La plupart des enseignants jugeront sans doute ce descripteur bien trop ambitieux pour un niveau B2. Il y a là, entre les niveaux B2 et C2, une interférence mal gérée par les auteurs du *CECRL* entre la progression en termes de qualité de la production et la progression en termes de type de production. Les auteurs ont fait un choix de progression en termes de type d'improvisation (prendre en charge une série de questions → suivre les points intéressants soulevés par les auditeurs → gérer les objections → gérer un questionnement difficile, voire hostile et la qualité de ces improvisations), et sont passés d'un type d'improvisation à un autre en notant successivement chacun d'eux comme parfaitement géré, alors qu'en toute rigueur chacun de ces types d'improvisation aurait dû être décrit à chacun des trois niveaux B2, C1 et C2 avec une progression dans le degré de qualité. Il n'est pas vraisemblable, par exemple, qu'un conférencier capable de « s'écarter spontanément d'un texte préparé pour suivre les points intéressants soulevés par des auditeurs en faisant souvent preuve d'une aisance et d'une facilité d'expression remarquable » (niveau B2) ne soit pas capable d'un point de vue langagier de commencer à gérer, même imparfaitement, « un questionnement difficile » (niveau C1) ; cela est plus vraisemblable s'il s'agit d'un questionnement agressif, mais ce n'est plus alors seulement une question de compétence de communication : même un locuteur natif et maîtrisant parfaitement son sujet peut alors être déstabilisé, ou provoquer encore plus d'agressivité par des réactions inappropriées.

⁹² Ces connaissances constituaient, dans l'approche communicative, la composante ou compétence dite « référentielle » de la compétence de communication. On les désignait souvent par l'expression « connaissances sur le monde ».

– et ce que je propose donc d'appeler, à la suite de plusieurs auteurs, des « **savoir-y-faire** »⁹³ qui sont les 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 ce référentiel du CECRL, 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 suite⁹⁴ : la gestion complexe de cet environnement à la fois externe et interne demande un mode d'action particulière, de « conduite de projet », que l'on appelle en entreprise la « démarche projet ». Le « savoir-y-faire » n'est donc pas seulement, comme l'écrit G. Le Boterf, « savoir se conduire [vis-à-vis des autres] », mais aussi « savoir conduire [son action] ».

Cette conception large du « savoir-y-faire » me semble correspondre, chez l'acteur social, à l'ensemble de ce que J. Tardif appelle, dans son schéma du concept de compétence (cf. *supra*, p. 49), les « ressources internes », ressources qu'il relie lui aussi à l'environnement, mais en concevant celui-ci de manière aussi limitative que ne l'était la « situation de communication » dans l'approche communicative (cf. « dans une famille de situations »). Nous avons vu que les différentes composantes de ces ressources se trouvent correspondre aux différentes composantes disponibles de la compétence culturelle (cf. [Document 020](#) et [PUREN 2011j](#), chap. 2.4 « Validation de type cognitif », pp. 10-11). Trois remarques me semblent nécessaires à ce propos :

1) En ce qui concerne la compétence culturelle d'usage, j'ai proposé depuis plusieurs années d'appeler « conceptions [de l'action] » les ressources spécifiques à la dernière perspective actionnelle (cf. [Document 045](#) et [Document 029](#) configuration n° 5 et colonne 2 : « compétence sociale de référence... culturelle »). J'ai déjà écrit à plusieurs reprises qu'à mon avis, le concept de « conception [de l'action] » est à la perspective actionnelle actuelle ce que celui de « représentations » a été à l'approche communicative-interculturelle.⁹⁵

L'auteur (anonyme) d'un document en ligne pour un cours de l'Université de Genève (UNIVERSITÉ DE GENÈVE 2001) énumère, parmi les ressources mobilisables dans les compétences, je cite : « des habiletés, des savoir-faire (savoir y faire) ». Il y a là une erreur manifeste : « savoir y faire »⁹⁶ a en français un sens clairement différent de « savoir-faire », et

⁹³ Le premier à l'utiliser dans le domaine des compétences est à ma connaissance Guy LE BOTERF. Dans son ouvrage de 1994, il intègre à l'intérieur de sa typologie des différents savoirs, – je cite – les « savoir-faire expérientiels (*savoir y faire*, savoir se conduire) » (je souligne).

⁹⁴ Cf. *supra* au début de ce chapitre 3.2.3.3 l'exemple des activités préalables à une conférence.

⁹⁵ J'ai par ailleurs critiqué l'usage abusif des « représentations » à la place des « conceptions », qui provient du paradigme interculturel encore dominant non seulement en DLC, au Conseil de l'Europe mais aussi dans d'autres organismes internationaux tels que l'UNESCO et l'OCDE, dans un billet de blog en date du 4 mai 2011 ([PUREN 2011/05/04](#)).

⁹⁶ Il existe en français une autre expression synonyme, elle aussi d'usage courant, « s'avoir s'y prendre ». L'expression « savoir-y-faire » a l'avantage de faire écho à celle de « savoir-faire » tout en suggérant clairement la distinction entre les deux notions.

on y trouve en particulier ce que l'auteur place ensuite, faute de mieux, dans une rubrique intitulée « autres ressources » :

- *des attitudes ;*
- *des valeurs, des normes, des règles intériorisées ;*
- *un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir.*

Or on retrouve précisément ces différents éléments, avec d'autres, dans les composantes sémantiques de la *conception* de l'action (cf. à nouveau le [Document 045](#)).

Pour l'instant, je considère les notions de « conceptions [de l'action] », « culture d'action » et « savoir-y-faire d'acteur social » comme synonymes. Mais c'est une question pour laquelle j'imagine aisément qu'on puisse avoir des avis différents solidement argumentés, et sur laquelle il me faudra sans doute revenir dans un autre travail.

2) Les savoir-y-faire retenus par les auteurs du *Cadre* dans leur référentiel « s'adresser à un auditoire » l'ont sans doute été parce qu'ils les supposaient universels (ou du moins universellement pertinents et efficaces)⁹⁷. Ils sont certes relativement normés pour des exposés dans des conférences scientifiques internationales, mais c'est là une exception. Ils sont en effet le plus souvent très dépendants de l'environnement. S'adresser à un auditoire mobilise des « savoir-y-faire communicatifs »⁹⁸ fort différents s'il s'agit par exemple d'une institutrice au milieu de son groupe d'enfants, d'un étudiant-chercheur devant son jury de soutenance de thèse, d'un patron devant son conseil d'administration, d'un syndicaliste devant les ouvriers d'une entreprise en grève ou d'un leader politique sur une barricade un jour d'émeute. Mais dans tous les cas, aussi importants que ces « paramètres de la situation de communication », il y a les paramètres de la « situation d'action », dont font partie les acteurs eux-mêmes mais qu'ils sont en mesure de modifier dans une bonne mesure. Dans l'ancien concept de « situation de communication », l'agir communicatif du locuteur était considéré comme principalement déterminé par les paramètres de cette situation, même si intervenaient aussi, mais de manière très limitée, ses « intentions de communication ». Le nouveau statut de l'acteur dans le *Cadre*, qui fait référence aux « ressources cognitives, affectives, volitives » de l'acteur social, à ses « stratégies » et à la « visée actionnelle » des tâches qu'il réalise (*CECRL*, p. 15-16) aurait exigé une révision radicale de la compétence culturelle, le concept-clé de l'approche communicative-interculturelle – les « représentations » – se révélant totalement inadéquat pour prendre en charge toute ces ressources ; à ce que les philosophes analytiques (cf. NEUBERG 1991) appellent les « dimensions cognitive et volitive » de l'action – désirs, croyances, choix, intérêts, motifs, décisions –, il faut en effet ajouter les « conceptions » de l'action avec les finalités, objectifs, principes, normes, modes opératoires et critères d'évaluation partagés par les acteurs ([PUREN 2011/05/04/](#)). Le fait que les « experts » de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe soient revenus au seul concept d'« éducation *interculturelle* » depuis le milieu des années 2000 ([PUREN 2012/06/21](#)) trahit chez eux une incompréhension totale des implications didactiques des nouveaux enjeux sociaux, et une grande inconscience.

3.2.3.4. Le « savoir-agir » comme intégrateur des différents « savoirs »

Ce qui caractérise une compétence définie comme un savoir-agir, c'est non seulement qu'elle mobilise différents savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire), mais que ceux-ci y sont *intégrés*⁹⁹, ce qui veut dire que non seulement ils fonctionnent conjointement, mais qu'ils le font

⁹⁷ L'aspect « euro-centrique » des descripteurs de compétence est l'un des nombreuses critiques adressées au *Cadre* par les didacticiens germanophones dès 2002 : cf. FRIEDRIKE DELOUIS Anne 2008, p. 8.

⁹⁸ Les composantes sociolinguistique et pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement du *CECRL* entrent à l'intérieur de ce concept ; elles sont difficiles à séparer si l'action est considérée dans sa dimension sociale.

⁹⁹ Cf., dans la « carte conceptuelle » du « concept de compétence » de J. Tardif, p. 49, le « caractère intégrateur » signalé comme première caractéristique du « savoir-agir complexe ».

en fonction les uns des autres¹⁰⁰ et qu'ils y « entrent en synergie »¹⁰¹. Les référentiels visent donc à donner une image globale de la compétence : ce sont à la fois des guides pour l'élaboration des grilles d'évaluation, et des outils de présentation sommative et synthétique des résultats obtenus par un candidat une fois sa production évaluée au moyen des différentes grilles d'évaluation utilisées. Les référentiels peuvent être proposés cependant à des niveaux de généralité différents : à un niveau d'activité langagière particulière, comme dans la grille ci-dessus ; ou au niveau le plus général possible, comme dans la grille intitulée « Échelle globale » de la page 25 du *CECRL*, où ce sont les différents niveaux de compétence qui sont eux-mêmes décrits ; ou encore à un niveau de généralité intermédiaire, par activités langagières, comme c'est le cas dans la « Grille pour l'autoévaluation » aux pages 26-27 du *CECRL*, dont voici ci-dessous une reproduction partielle :

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

La confusion très regrettable que génère la grille ci-dessus (elle n'est pas levée par les auteurs dans leur document, ni ailleurs, à ma connaissance¹⁰²), c'est de laisser penser que les activités langagières seraient aussi des compétences, alors que cette grille indique seulement que ces **activités peuvent être réalisées à des niveaux de compétence différents**. Il en est de même dans la grille d'évaluation critériée ébauchée à partir du micro-référentiel « s'adresser à un auditoire » (voir page suivante) : les différentes caractéristiques de la production langagière (« durée », « clarté », « rigueur », etc.) ne sont bien sûr pas des « compétences », même s'il est possible de les formuler elles aussi en termes de « capacité à » (« être capable de respecter la durée impartie », « être capable de s'adapter au public », etc.) : ce sont des caractéristiques de la production des candidats simplement décrites à des degrés de qualité correspondant aux

¹⁰⁰ Cf. par ex. ce qu'écrit Daniel GAONAC'H de la conceptualisation de la langue par les apprenants : « La tâche de l'élève est la constitution d'un système de règles fonctionnelles, c'est à dire l'acquisition d'une compétence fonctionnelle, et pas seulement grammaticale... C'est dire que l'activité de l'élève est une activité d'observation du fonctionnement du discours en situation ; s'il y a une activité métalinguistique de la part de l'élève, il ne s'agit pas (pour l'essentiel) d'une activité de formalisation, mais d'une **activité orientée vers l'action** » (1983, p. 335, je souligne). L'action, en l'occurrence, est l'action globale d'apprentissage.

¹⁰¹ Cette dernière expression signifie que l'effet global est supérieur à la somme de chaque effet séparément.

¹⁰² L'ouvrage de J.-C. Béacco cité plus haut n'a fait que renforcer cette confusion, qui a contaminé, comme nous l'avons vu, l'inspection de l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères, avec leur proposition de constitution de groupes de compétence(s) interclasses.

différents niveaux de compétence. En termes de savoir-agir, « s'adresser à un auditoire » n'est pas un cas particulier de « s'exprimer oralement », parce que, contrairement à cette activité langagière qui correspond à un découpage abstrait de l'objet langue, l'agir langagier est toujours « situé et incarné »¹⁰³.

Les « grilles d'évaluation » sont, contrairement aux « référentiels de compétence », des outils d'évaluation, et pour ce faire leur conception est analytique, c'est-à-dire qu'elles portent non pas sur des savoir-agir (qui en tant que tels, comme nous l'avons vu, intègrent des savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire), mais sur des critères de qualité de la production langagière¹⁰⁴, avec des descripteurs suffisamment détaillés et concrets pour être directement opérationnels : ils peuvent aller jusqu'à inclure des éléments de langue et même des exemples de productions d'apprenants. Si l'on s'appuie sur le référentiel « s'adresser à un auditoire » pour élaborer une grille d'évaluation critériée (en extrayant les critères de qualité et en les portant en ordonnées), on produit une grille qui, étant donné son objet (l'action de s'adresser à un auditoire) est de type « pragmatique » :

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Durée						
Clarté						
Rigueur						
Complexité						
Spontanéité						
Adaptation au public						
Interaction avec le public						

C'est le type de grille proposé par exemple dans le *CECRL* pour les « Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (p. 28). L'organisation y est inverse de celle de la grille ci-dessus, à savoir que les critères sont en abscisses (« étendue », « correction », « aisance », « interaction », « cohérence ») et les niveaux en ordonnées, mais ce n'est qu'une simple différence de présentation, qui ne change en rien la relation entre les données du tableau, ni sa lecture.¹⁰⁵

3.2.3.5. La question des « familles de situations »

L'expression de « familles de situations » n'apparaît jamais dans le *Cadre*, alors que la notion est importante dans la description de la compétence comme savoir-agir (cf. le schéma de J. Tardif, *supra* p. 49). Elle est délicate à mettre en œuvre mais nécessaire, comme l'explique bien l'auteur de ces notes de lectures sur les concepts-clés de l'approche par compétences, disponibles sur le site de l'Université Catholique de Louvain (UCL)¹⁰⁶ :

Une famille de situations est en quelque sorte un fichier de situations semblables qui peuvent être proposées en apprentissage et/ou en évaluation pour installer une compétence. Il s'agit de situations inédites de même niveau sur lequel s'exerce le même type de compétences. Si une compétence n'était définie qu'à travers une seule situation, le second exercice de la compétence serait la reproduction pure et simple. Si les situations étaient trop éloignées, on ne mettrait pas l'élève dans des conditions similaires pour vérifier la maîtrise de sa compétence.

¹⁰³ Je reprends là une expression-clé de la « théorie de l'énaction » de Francisco Varela, dont l'idée centrale est que le sens du monde et des choses émerge de l'action elle-même. Cette théorie est sans doute, pour ceux que l'absence de théorie de la compétence dérangent vraiment (ce n'est pas mon cas), une piste intéressante pour ajouter un étayage scientifique de plus à la compétence en perspective actionnelle, où elle servirait également de contrepoids très utile à la théorie constructiviste trop exclusivement dominante.

¹⁰⁴ Ce type de grille et d'évaluation est appelé pour cette raison « critériée ».

¹⁰⁵ On retrouve pour cette grille la même ambiguïté relevée au point précédent 3.2.3.4, p. 55, à propos de la « Grille pour l'autoévaluation » des pages 26-27 du *CECRL*, qui semble elle aussi évaluer les activités langagières comme des compétences...

¹⁰⁶ « Notes à propos des concepts de compétence, de situation-problème, de familles de situations, d'évaluation critériée formative et certificative, de seuil ou de degré de maîtrise d'une compétence », www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ages/documents/NoteConceptsBaseCompetence.pdf (document non signé et non daté, dernière consultation 05/08/2016).

Cette notion est elle aussi attaquée par les auteurs critiques de la notion de « compétence », comme Marcel CRAHAY (2006), pour qui « la notion de famille de situations est problématique. À notre connaissance, elle n'est ni opérationnalisée, ni conceptualisée. Nous pensons même qu'elle est érigée sur un vide théorique. » (pp. 103-104)

Cette critique non plus n'a pas de quoi impressionner les didacticiens de langue-culture, qui n'ont jamais, à ma connaissance, songé à critiquer les notions de « situation de communication » et de « paramètres de la situation de communication », qui leur sont nécessaires parce que les modes de réalisation de l'agir communicatif, à savoir les actes de parole, dépendent de ces paramètres situationnels. Dans la pratique, les manuels communicatifs introduisent au début des unités didactiques les quelques variations indispensables pour réaliser les actes de parole effectués dans les situations les plus communes de la vie quotidienne ; les situations de « réemploi semi-libre »¹⁰⁷ proposées en fin d'unité, quant à elles, sont choisies suffisamment « semblables » ou « similaires » (pour reprendre les termes de l'auteur du document de l'UCL cité plus haut) pour que les apprenants aient au moins l'occasion de reproduire ces actes de parole avec le vocabulaire notionnel correspondant ; mais ceux qui en sont capables, parce qu'ils se sont approprié ces formes, se donneront des marges de variation voire d'improvisation qui en feront des situations plus ou moins « inédites » en combinant ces formes de manière personnelle voire originale. Les didacticiens de langues-cultures n'ont jamais utilisé la notion de « familles de situations », mais si on leur demandait de le faire (je prends ici le risque de répondre en leur nom...), ils en donneraient sans doute une description toute empirique, non étayée du point de vue théorique, mais parfaitement opérationnelle dans le cadre de l'approche communicative : une « famille de situations (de communication) », ce sont des situations qui permettent l'emploi d'un certain nombre de mêmes formes langagières, en particulier de mêmes actes de paroles et de mêmes notions. » Il en est de même pour les « familles d'action », lorsque les unités didactiques fondent leur cohérence non plus sur une situation de communication, mais sur une action – tâche communicative, « tâche actionnelle » ou mini-projet.¹⁰⁸

Le Document B5 intitulé « Cohérence dans le calibrage des descripteurs », est intéressant à analyser. Il s'agissait, pour les auteurs du *Cadre*, de mettre en évidence les caractéristiques communes aux contenus des descripteurs des différentes grilles du *Cadre*. L'une des catégories qu'ils considèrent comme les plus pertinentes est « Étendue : situations », qu'ils retrouvent dans les niveaux de compétence A2 et B1 (p. 160) :

ÉTENDUE : SITUATIONS					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> – Besoins communicatifs élémentaires – Survie simple et prévisible – Besoins concrets simples : information sur soi, le quotidien, demande d'info 	<ul style="list-style-type: none"> – Transactions quotidiennes courantes – Situations et sujets familiers – Situations quotidiennes au contenu prévisible 	<ul style="list-style-type: none"> – La plupart des sujets relatifs à la vie quotidienne : loisirs familiaux, travail, voyage, actualité 		

Les auteurs commentent ainsi ce tableau et les deux autres qui l'accompagnent : « La position occupée sur l'échelle par certains éléments de contenu manifeste un niveau élevé de cohérence [...] dans toute la batterie des descripteurs calibrés. » Ce que montre effectivement cette échelle, c'est qu'un niveau élevé de cohérence est repérable dans la conception de la macro-situation de communication retenue pour l'évaluation jusqu'au niveau B1, celle annoncée dans les *Niveaux Seuils* pour l'approche communicative, à savoir le voyage touristique (voir [PUREN 2014a](#), chap. 1, pp. 4-7). Mais cette échelle montre aussi que cette situation de communication ne peut

¹⁰⁷ Voir PUREN 2016c, chap. 2.6.2, p. 23.

¹⁰⁸ Sur cette typologie, cf. [Document 050](#).

pas donner le principe de cohérence des niveaux supérieurs (B1, C1, C2), où l'enjeu n'est plus seulement de communiquer, mais de savoir agir socialement en utilisant la communication comme moyen d'action.

J'ai déjà montré ailleurs (PUREN 2009c), en analysant en détail plusieurs grilles du *Cadre*, l'insuffisance des seuls critères communicatifs, qui ne peuvent évaluer, bien évidemment, que l'interaction langagière, et non l'action sociale. Pour ne pas simplement me répéter ici, je reprendrai deux de ces grilles, « Coopérer » et « Notes, messages et formulaires » (traités respectivement pp. 22-23 et 24-26 dans mon article de 2009), en proposant des descripteurs « actionnels » (je mets en gras ces descripteurs que j'ajoute pour les niveaux qui n'ont pas de descripteurs spécifiques dans le *Cadre*).

1)

COOPÉRER	
C2	Sait proposer l'arrêt de la discussion pour prendre les décisions nécessaires à la poursuite de la coopération.
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci.
	Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion.
	Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit. Sait indiquer qu'elle ne suit pas ce qui se dit à tel ou tel moment.
A1	Sait décliner l'invitation à coopérer langagièrement s'il ne se sent pas capable, pour ne pas gêner les autres.

(CECRL p. 71, mes ajouts en gras)

Les auteurs du *Cadre* écrivent, pour justifier les absences de descripteurs spécifiques, fréquentes dans leurs exemples de grilles :

Il peut ne pas y avoir de descripteurs pour toutes les sous-catégories à chaque niveau puisque certaines activités ne peuvent pas être entreprises tant qu'on n'a pas atteint un niveau de compétence donné, tandis que d'autres ne sont plus un objectif au-dessus d'un certain niveau. (p. 29, je souligne)

Mais c'est parce qu'ils ne considèrent que les seuls objectifs communicatifs. La prise en compte de l'action amène à considérer les cas où elle peut exiger de savoir ne pas communiquer. Dans mon article de 2009c, je critique aussi le descripteur du niveau C1 : un acteur social responsable peut être amené, au contraire, à s'opposer fermement à ses interlocuteurs, jusqu'à interrompre (provisoirement ou pas) la communication, s'il veut assumer les véritables enjeux, qui ne sont pas les enjeux communicatifs, mais les enjeux actionnels.

2)

NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	
C2	Sait (faire) évaluer l'efficacité de l'ensemble de son activité pour en tirer profit pour la suite.
C1	Sait communiquer l'information à la/aux bonne(s) personne(s) au bon moment.
B2	Sait sélectionner et présenter l'information en fonction des besoins du/des destinataires.
B1	Peut prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.
	Peut laisser des notes qui transmettent une information simple et immédiatement pertinente à des amis, à des employés, à des professeurs et autres personnes fréquentées dans la vie quotidienne, en communiquant de manière compréhensible les points qui lui semblent importants.
A2	Peut prendre un message bref et simple à condition de pouvoir faire répéter et reformuler.
	Peut écrire une note ou un message simple et bref, concernant des nécessités immédiates.
A1	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.

(CECRL p. 69, mes ajouts en gras)

L'incapacité des auteurs du Cadre, dans la grille ci-dessus, à proposer des descripteurs pour les niveaux B2 à C2, vient du fait qu'ils en sont restés aux situations de communication et aux critères d'évaluation de la seule communication, alors qu'ils auraient dû prendre en compte, pour les niveaux supérieurs, les situations d'action et la compétence d'action, qui est ici un « savoir-agir par et sur les contenus de la communication » : j'ai repris pour cette composante, dans mon article cité de 2009, l'appellation bien connue – en dehors de la DLC... – de « compétence informationnelle ».¹⁰⁹

Le concept de « situation d'action », qui aurait dû apparaître dans le *Cadre* s'il avait réellement intégré lui-même la perspective actionnelle qu'il annonce, est d'usage courant dans d'autres domaines scientifiques comme l'ergonomie, et même dans les didactiques d'autres disciplines d'enseignement, comme celle des mathématiques.

Il est logique que la notion de « famille de situations » n'apparaisse pas dans le *Cadre*. Celle de « situation de communication » n'apparaît pas non plus, ce qui peut surprendre étant donné la prégnance de l'approche communicative dans l'ensemble de ce document. La notion de « situation de communication » est certes impliquée dans la « compétence sociolinguistique », que les auteurs décrivent ainsi :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (p. 18)

Mais on voit qu'il s'agit, comme dans l'approche communicative, de mettre l'accent sur la diversité des paramètres de toute situation de communication, et non pas de les classer pour délimiter des « familles de situation ». Dans l'approche communicative, c'est traditionnellement le « lieu fonctionnel » de la communication qui donne un « air de famille » aux différents dialogues proposés au début des unités didactiques des manuels (cf. les titres des manuels communicatifs de première génération : « Au restaurant », « À la Poste », « À la gare », etc.)¹¹⁰ ; on invite ensuite les apprenants à varier les paramètres internes, de manière à ce que leurs productions soient relativement « inédites », c'est-à-dire pour qu'il s'agisse de réemploi, et non d'une simple reproduction des formes langagières (notions et fonctions) introduites dans l'unité didactique.

Pour résumer en filant la métaphore familiale : les auteurs du *CECR*, à la suite des concepteurs de l'approche communicative, ne se posent pas le problème des familles de situation parce qu'ils n'ont repris de cette approche qu'une seule et grande famille, la macro-situation de communication du voyage touristique¹¹¹ : le problème qu'ils peuvent se poser est donc seulement de repérer les différences entre les différents membres de cette famille unique, d'où l'importance donnée aux « paramètres de la situation de communication ».

Les paramètres privilégiés dans le *Cadre* sont les « conditions » et « contraintes » des situations de communication. Elles sont affichées pour toutes les situations (usage, apprentissage et évaluation) :

¹⁰⁹ Voir l'article intitulé « "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 » ([PUREN 2009c](#)) où je fais par ailleurs un commentaire détaillé de cette grille et de quelques autres (pp. 24-26).

¹¹⁰ Voir [PUREN 2004c](#) et [PUREN 2006h](#).

¹¹¹ Ce qui est paradoxal, étant donné ce qu'ils présentent – à juste titre – comme la grande nouveauté du *Cadre*, est la formation d'acteurs sociaux dans une société multilingue et multiculturelle, ce qui est assurément très différent de la situation d'un touriste de passage.

4.1.3 Conditions et contraintes

[...]

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas

- **comment les conditions matérielles dans lesquelles l'apprenant sera amené à communiquer affecteront ce qu'il doit faire**
- **comment le nombre et la nature des interlocuteurs affecteront ce que l'apprenant doit faire**
- **avec quelles contraintes de temps l'apprenant devra opérer.**

(p. 42)

Ces paramètres n'avaient pas dans l'approche communicative un tel statut privilégié, qui provient dans le *Cadre*, clairement, du souci de standardiser les situations d'évaluation. L'encadré ci-dessus est précédé de ce paragraphe :

Il faut s'assurer que tous les candidats à un test de compréhension de l'oral jouissent des mêmes conditions. De même, il faut tenir compte des données équivalentes en ce qui concerne la compréhension de l'écrit et sa production. Les enseignants et les examinateurs doivent aussi prendre conscience de l'effet des conditions sociales et des contraintes de temps sur le processus d'apprentissage, l'interaction en classe ainsi que sur la compétence de l'apprenant et sa capacité à agir langagièrement dans une situation donnée. (p. 42)

On retrouve très souvent, sous une forme ou une autre, ces conditions et contraintes dans les descripteurs de niveaux de compétence. Pour reprendre l'exemple de la reproduction partielle de la « Grille pour l'autoévaluation » *supra* p. 55, on y trouve les énoncés suivants :

- « [...] *si les gens parlent lentement et distinctement* (Écouter, A1)
- « [...] *si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte* » (Écouter, B1)

3.2.4. Analyse critique de la notion de « compétence » dans le CECRL

J'ai déjà eu l'occasion, à plusieurs reprises, de critiquer certains choix (ou absence claire de choix) notionnels dans le *Cadre*, et de faire des contre-propositions personnelles. Il s'agit ici, dans ce chapitre 3.2.4, de reprendre en les développant au besoin les quelques points qui me paraissent les plus importants.

3.2.4.1. Les énoncés définitoires de la compétence

Nous avons vu plus haut, à propos de l'exemple de la définition-description de la notion d'« exercice », que (je me cite) :

*Comme la définition porte sur l'identité, un test pour vérifier qu'il s'agit bien d'une définition est la possibilité d'utiliser le verbe « être » : « l'exercice **est** une forme de tâche particulière », « l'exercice **est** une activité intensive d'apprentissage ». S'efforcer d'utiliser le verbe « être » ou un marqueur d'identité équivalent dans l'énoncé définitoire d'une notion est en même temps un exercice de rigueur, et une exigence que l'on doit à ses lecteurs, pour ne pas les laisser dans l'ambiguïté que provoquent inmanquablement des formulations de type « renvoie à... », « correspond à », etc., qui peuvent introduire aussi des descriptions (*supra* chap. 1.2, p. 12)*

Sur ce point, la rédaction du *Cadre* manque très souvent de rigueur. C'est le cas, parmi la série des « définitions » des concepts-clés aux pages 15-16 (je souligne), pour les notions suivantes :

- Le contexte **renvoie à** la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- Les activités langagières **impliquent** l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- Le processus langagier **renvoie à** la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.

Ou encore, à la page suivante (p. 17) : « La notion de savoir-apprendre [...] **réfère** en général à des capacités **tenant** : - à des savoir-être [...] ; à des savoirs [...] ; à des savoir-faire. » (je souligne)

Les auteurs donnent de la « compétence à communiquer langagièrement », en page 17, une définition par extension, qui consiste donc à énumérer les composantes de la notion¹¹² : « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » Le problème est que ces composantes ne sont pas véritablement définies à la suite (je souligne les expressions en cause) :

- La compétence linguistique est **celle qui a trait aux** savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et... [...].
- La compétence sociolinguistique **renvoie aux** paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue.
- La compétence pragmatique **recouvre** l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. (pp. 17-18)

Les différentes expressions soulignées ci-dessus (*impliquer, renvoyer à, référer à, tenir à, avoir trait à, recouvrir*) sont trop vagues pour énoncer une définition, que ce soit en extension ou en intension. Je ne peux que conseiller aux étudiants-chercheurs, à la fin de la rédaction de leur mémoire ou de leur thèse, d'en rechercher toutes les occurrences dans l'ensemble de leur texte pour s'interroger sur la pertinence de chacune d'entre elles...

Il faut aller à la page 87 du *CECRL* pour trouver une définition correcte en intension de la compétence linguistique, « définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser »¹¹³, et immédiatement à la suite, même si elle n'est pas présentée comme telle, une définition en extension de la même notion :

Le plan qui suit n'a pour ambition que de présenter comme outils de classification des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique et comme base de réflexion. Les praticiens qui préféreraient utiliser un autre cadre de référence doivent se sentir libres de le faire, là comme ailleurs. Il leur faudrait alors identifier la théorie, la tradition et la pratique qu'ils adoptent. Nous distinguerons ici

- compétence lexicale (5.2.1.1)
- compétence grammaticale (5.2.1.2)
- compétence sémantique (5.2.1.3)
- compétence phonologique (5.2.1.4)
- compétence orthographique (5.2.1.5). (je souligne)

Les définitions suivantes, par contre, sont énoncées d'emblée dans le *Cadre* de manière satisfaisante :

- **Est définie comme** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, 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. [...]
- **Est considéré comme** stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (p. 15)

Mais on peut regretter que la définition des deux principales notions du *Cadre*, « compétence » et « tâche », ne soient pas traitées avec la rigueur qu'on aurait pu attendre :

- « Les compétences **sont** l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (p. 15)

¹¹² Sur son usage en DLC pour la compétence de communication, et pour ma définition personnelle de la compétence culturelle, voir [PUREN 2013c](#), pp. 1-2. Sur l'autre type de définition, la définition « en intension », cf. l'introduction du chap. 1. (« Définition et description des notions »), p. 9 et note 6 p. 9.

¹¹³ Remarquons cependant que la compétence linguistique n'est pas la « connaissance » des ressources formelles, mais le savoir les mobiliser. C'est le passage entre les savoirs sur la langue et les savoir-faire correspondants qui est travaillé à la suite des exercices de conceptualisation, dans la procédure standard d'exercitation, au moyen des exercices d'application puis d'entraînement (cf. [PUREN 2016c](#)).

Je souligne : les connaissances, habiletés et dispositions ne peuvent être, en tout état de cause, que des ressources au service des compétences : elles ne peuvent pas être ces compétences elles-mêmes.

– « 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. » (p. 16, je souligne)

Je rappelle la critique que j'ai faite à propos de cet énoncé au chapitre 1.6, p. 23 : « une tâche ne peut pas « être », mais seulement « avoir » une visée ».

Dans un travail de recherche universitaire, le fait que certains concepts soient flous par nature (cf. *supra* le chap. 3.1.1, pp. 38-40) renforce la nécessité de les énoncer le plus rigoureusement possible, ce qui implique de rechercher la meilleure formulation, et de s'y tenir ensuite, de manière à éviter au moins des contradictions logiques telles que celles qui apparaissent dans les quelques exemples suivants (je souligne) :

Exemple 1

Dans un paragraphe important du *Cadre*, à savoir le texte introductif de la série paradigmatique des concepts-clés de ce document que j'ai analysée précédemment (cf. chap. 2.2.3, p. 33), on trouve la phrase suivante :

*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.*** (p. 15, je souligne).

La ponctuation du passage souligné – la position de la virgule – n'est pas correcte, alors qu'elle l'est dans toutes les autres occurrences de « notamment ») dans le document (par ex. p. 85 : « De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par... ». Cette erreur traduit sans doute l'embarras de la traductrice face à un passage mal rédigé dans le texte original (« [...] develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences »¹¹⁴ (p. 9). La traduction, comme l'original, laissent penser que la compétence communicative serait une composante des composantes générales, alors qu'elles sont bien présentées comme distinctes dans deux sous-chapitres séparés du chapitre 5 :

5.1. *Compétences générales* (p. 82)

5.2. *Compétences communicatives langagières* (p. 86)

Exemple 2

Autre extrait du *Cadre* :

5.2.1.2 *Compétence grammaticale*

C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. (p. 89)

5.2.2 *Compétence sociolinguistique*

La compétence sociolinguistique **porte sur la connaissance** et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. (p. 93)

« Être » et « porter sur » n'expriment pas le même rapport logique entre les deux termes ainsi reliés, et ne sont pas interchangeable. Un énoncé rigoureux de définition de la notion de « compétence grammaticale » serait, par exemple : « savoirs sur la grammaire et savoir-faire en grammaire que l'on sait mobiliser pour son apprentissage et son usage de la langue ». Si, pour ajouter une description, on croise cette définition avec la typologie usage/apprentissage et avec la « procédure standard d'exercisation en langue » ([Document 009](#) et [PUREN 2016c](#)),

– dans l'apprentissage, les savoirs sont les produits de la conceptualisation (les savoirs sur la langue, ou savoirs « métalinguistiques », sont ceux que fournit la réflexion sur la

¹¹⁴ La formulation rigoureuse, d'après les collègues anglicistes que j'ai consultés, serait « both general and particular, and in particular communicative language competences ».

langue), et les savoir-faire sont les savoir-réaliser toutes les activités de la procédure d'exercitation, y compris la conceptualisation elle-même en tant que processus ;

– dans l'usage, la compétence grammaticale est fondamentalement le savoir-réemployer les formes langagières pour son expression et son action personnelles, même si, en cas de doute ou d'erreur sur des formes non entièrement automatisées, l'utilisateur devra mobiliser les savoir-faire de repérage et de conceptualisation pour les retrouver et se corriger.

Exemple 3

Les savoir-apprendre (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », [...] (CECRL, p. 17)

Les composantes « savoir découvrir l'autre » et « être disposé à découvrir l'autre » ne représentent pas la totalité des ressources indiquées comme devant être mobilisées pour le savoir-apprendre (il manque les savoirs), et elles ne suffisent donc pas à « paraphraser » ce « savoir-apprendre ». ¹¹⁵

Exemple 4

On trouve en page 17 du CECRL cette définition des savoir-apprendre :

*Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des **savoir-être**, des **savoirs** et des **savoir-faire** et s'appuient sur des **compétences** de différents types. (p. 17)*

En en page 85 :

5.1.4. Savoir-apprendre

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Les aptitudes à apprendre se développent au cours même de l'apprentissage. Elles donnent à l'apprenant la capacité de relever de façon plus efficace et plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue, de repérer les choix différents à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes.

Elle a plusieurs composantes, telles que

- conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1)*
- aptitudes phonétiques (5.1.4.2)*
- aptitudes à l'étude (5.1.4.3)*
- aptitudes (à la découverte) heuristiques (5.1.4.4).*

On se demande pourquoi les auteurs présentent en page 17 le savoir-apprendre comme multiple (cf. « **les** savoir-apprendre »), alors qu'ils le définissent ensuite au moyen d'une capacité unique (cf. « Elle [la capacité] a plusieurs composantes [...] »). La compétence à communiquer langagièrément, qui a pourtant elle aussi différentes composantes (linguistique, socioculturelle et pragmatique), est toujours présentée quant à elle comme unique.

3.2.4.2. « Savoir communiquer » et « savoir-agir »

J'ai déjà eu à de nombreuses reprises, dans des articles ou conférences, l'occasion de montrer à quel point les auteurs du *Cadre*, alors même que dans leur texte émerge fortement le paradigme de l'action, en restent, dans leurs propositions concrètes concernant l'évaluation, au paradigme de la communication. ¹¹⁶ La prégnance chez eux de l'approche communicative se note dans tous les passages, fréquents dans leur texte, où ils utilisent « activités communicatives » en lieu et place d'« activités langagières » :

Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) (p. 29).

¹¹⁵ Je laisse de côté le fait de considérer l'énumération des différentes ressources d'une compétence comme une « paraphrase » de cette compétence. Même si on présente ces ressources comme des composantes (comme dans l'énoncé « Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, p. 16), elles constitueront une définition (par extension), et non une « paraphrase ».

¹¹⁶ Voir en part. [PUREN 2009c](#) et [PUREN 2013e](#).

Ce passage est en contradiction par exemple avec le suivant, où les activités mobilisant les stratégies ne sont pas seulement communicatives :

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). (p. 19)

Les auteurs annoncent bien que leur perspective est « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux » (p. 15), et ils le rappellent au début du chapitre 2.1 :

*Le **modèle** d'ensemble ainsi esquissé est **de type résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données. (p. 19, souligné dans le texte)*

Mais le « savoir-agir » en tant qu'un acteur social n'apparaît pas dans le document, le seul agir d'usage considéré¹¹⁷, et le seul proposé à l'évaluation, étant communicatif. On le voit dès le sommaire du chapitre 5 intitulé « Les compétences de l'utilisateur/apprenant » (p. 81), qui se présente ainsi (j'ai supprimé les sous-chapitres de rang 4, qui n'ont pas d'importance ici) :

5.1 Compétences générales

5.1.1 Savoir

5.1.2 Aptitudes et savoir-faire¹¹⁸

5.1.3 Savoir-être

5.1.4 Savoir-apprendre

5.2 Compétences communicatives langagières

5.2.1 Compétence linguistique

5.2.2 Compétence sociolinguistique

5.2.3 Compétence pragmatique

D'autre part, l'approche est analytique : les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont séparés de la compétence communicative, contrairement à ce qui se passe dans le modèle systémique de la compétence en tant que « savoir-agir », où ils sont intégrés. Il y a même dans le *Cadre*, de ce point de vue, une régression par rapport à la compétence de communication de l'approche communicative, qui intégrait la composante « référentielle » (la « connaissance du monde ») et la composante « socioculturelle », que les auteurs du *Cadre* placent dans les « compétences générales ». La compétence culturelle – qui devrait être, dans une perspective actionnelle, un « savoir agir en culture – se retrouve, dans le *Cadre*, parmi les « compétences générales » : la « prise de conscience interculturelle » dans « savoir », les « aptitudes et savoir-faire interculturels » dans « aptitudes et savoir-faire ». Elle est elle aussi séparée de la compétence de communication, qui n'intègre de la culture que les marques formelles, c'est-à-dire ce qu'un examinateur peut directement observer dans les productions des candidats à l'évaluation :

5.2.2 Compétence sociolinguistique

5.2.2.1 Marqueurs des relations sociales

5.2.2.2 Règles de politesse

5.2.2.3 Expressions de la sagesse populaire

5.2.2.4 Différences de registre

5.2.2.5 Dialecte et accent (Sommaire du chap. 5, p. 81)

En définitive, ce que l'on constate là, et qui est constant dans le *Cadre*, c'est un appauvrissement d'une réflexion didactique qui se soumet aux limitations imposées par les contraintes de l'évaluation-certification.

¹¹⁷ J'aborderai au chap. 3.2.4.3, pp. 65-66, la question du savoir-agir d'apprentissage, qui correspond à l'expression consacrée « apprendre à apprendre ».

¹¹⁸ On peut légitimement s'interroger sur la différence que font les auteurs du *Cadre* entre les notions d'« aptitudes », de « savoir-faire » et de « capacité », les deux premières n'étant définies l'une et l'autre, dans ce chapitre 5.1.2, qu'en termes de « capacité à... ».

3.2.4.3. « Savoir-apprendre »

Les auteurs du *Cadre* considèrent que « 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 [...]. (p. 15). Cela donne en principe à la compétence d'apprentissage la même importance que la compétence d'usage. Le savoir-apprendre est effectivement traité dans ce document non comme une composante d'une compétence (comme les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique de la compétence de communication), mais comme une compétence complexe que l'on peut appeler « de premier niveau », c'est-à-dire pour laquelle doivent être mobilisés à la fois des savoirs, des savoir-faire et des « savoir-être » :

Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. (p. 17)

Paradoxalement, la compétence communicative, seule compétence d'usage prise en compte dans le *Cadre*, n'intègre pas quant à elle les « savoir-être » : elle est définie directement par ses composantes techniques ...

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. (p. 17)

... alors que la description des savoir-être par les auteurs eux-mêmes montrent qu'ils sont tout autant mobilisés dans le savoir-communiquer que dans le savoir-apprendre :

Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. (p. 17)

C'est là, me semble-t-il, un héritage non questionné de l'approche communicative : la « compétence à communiquer langagièrement » est décrite dans le *Cadre*, comme dans cette approche, par ses composantes techniques, sans intégrer les « savoir-être » (ou « savoir-y-faire ») qui lui sont indispensables. C'est sans doute pour cette raison qu'elle reste définie en tant que « compétence », et non comme un « savoir-agir langagièrement », ni même comme « savoir-communiquer langagièrement ».

L'absence de distinction claire entre le savoir-agir et le vouloir-agir (ou, en d'autres termes, l'intégration de la composante volitive dans la définition même de « compétence »¹¹⁹) amène par ailleurs les auteurs du *Cadre* à une définition très contestable du savoir-apprendre :

The Common European Framework	CECRL
Ability to learn (<i>savoir apprendre</i> , see 5.1.4.) mobilises existential competence, declarative knowledge and skills, and draws on various types of competence. Ability to learn may also be conceived as 'knowing how, or being disposed, to discover "otherness"' – whether the other is another language, another culture, other people or new areas of knowledge.	Les savoir-apprendre (voir 5.1.4) mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance , « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. (p. 17)

La traduction impropre de « also » par « en la circonstance » dans la version française y renforce l'inexactitude de la définition (si tant est que l'expression très vague « être paraphrasé comme » puisse être interprétée ici comme « être défini comme ») : des apprenants peuvent en effet être tout à fait « disposés à découvrir l'autre » tout en ayant beaucoup de difficulté à apprendre sa langue parce qu'ils utilisent des stratégies inadaptées et inefficaces. On peut penser qu'il s'agit

¹¹⁹ Cf. la définition de la compétence par Le Boterf et mes commentaires chap. 3.2.2, *supra* pp. 46-47, et la citation du *Cadre supra* p. 49 et p. 54.

là, de la part des auteurs du *Cadre*, d'un souci d'articuler l'approche interculturelle avec l'approche communicative, mais l'opération se révèle particulièrement maladroite.¹²⁰

Si l'on passe de la compétence d'usage de la langue de communication à l'action sociale, comme le *Cadre* lui-même y invite par ailleurs, on aboutit à deux compétences fondamentales en perspective actionnelle, 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](#), et la compétence de communication comme une des ressources mobilisées dans la mise en œuvre de l'un et de l'autre.

Le « savoir-agir d'apprentissage » est une notion qui assurément mériterait l'attention des étudiants-chercheurs en DLC. Elle permet en effet, avec les différents types de savoirs qu'elle mobilise comme ressources, de penser conjointement les problématiques jusqu'ici dispersées des méthodes de travail, profils, stratégies, cultures et méthodologies individuelles d'apprentissage, et surtout – ce qui n'a pas été fait jusqu'à présent en DLC, à ma connaissance – de les penser globalement comme un système dans lequel interviennent tout aussi fortement (1) la dimension enseignement (le « savoir-apprendre avec l'enseignant ») et (2) la dimension collective (le « savoir apprendre avec les autres apprenants »). La problématique de l'autonomie, par exemple, s'en trouve renouvelée par rapport à celle qui a été développée en FLE dans les années 1980, avec l'idée d'une réciprocité nécessaire entre la plus grande autonomie des élèves dans la conception et la réalisation de leurs projets, et la plus grande directivité de l'enseignant dans le guidage de leur travail sur la langue ; ainsi qu'avec l'idée d'« autonomie collective » (Voir [PUREN 2014d](#)). Dans son ouvrage de 2000, Guy LE BOTERF consacre même tout un chapitre (le chap. 6) à la notion de « compétence collective ».

Le travail sur le « savoir-agir d'apprentissage » permet aussi de réactiver, à condition de le faire de manière pertinente, le vieil argument de l'apprentissage d'une langue comme une gymnastique intellectuelle : cela correspond d'ailleurs à la motivation de certains apprenants, en particulier âgés, pour qui l'apprentissage d'une nouvelle langue est une manière de se maintenir intellectuellement (et socialement) actif.

Il y a longtemps (cf. [PUREN 1998g](#)) que j'ai par ailleurs proposé de mettre en avant, pour certains publics tels que ceux relevant du français sur objectifs spécifiques (FOS), l'apprentissage d'une langue comme permettant une sorte de « gymnastique culturelle » : la classe de langue étrangère est un lieu et un temps où les enseignants peuvent accompagner, guider et aider les apprenants à se former, dans un environnement à la fois exigeant et bienveillant, intensif et sécurisé (comme le sont les « incubateurs d'entreprise »), à des composantes culturelles particulièrement sollicitées dans le monde professionnel, telles que le goût et la compétence pour le travail collaboratif, l'esprit d'initiative, la maîtrise de l'information, l'ouverture à la différence et à la nouveauté, la créativité, le débat collectif, la démarche réflexive, la tolérance à l'incertitude, la capacité à gérer la complexité (par une attitude proactive et la maîtrise de la démarche de projet, en particulier) et à mettre à profit les erreurs, la maîtrise des différents types et modes d'évaluation : ces finalités formatives, souvent appelées « compétences transversales »¹²¹, font naturellement partie d'un enseignement-apprentissage scolaire des langues vivantes, mais elles ont été occultées pendant toute la période de l'approche communicative.

Avec d'autres publics, ce sont les dimensions prises en compte par ce que l'on appelle les « approches non conventionnelles », qui font appel à la spontanéité, au vécu, à l'affectif, au jeu,

¹²⁰ Je passe sur l'usage très dégradé du concept « l'autre », dont l'approche interculturelle fait un très fréquent usage, mais ici sans les majuscules de rigueur dans sa discipline d'origine, la philosophie : les auteurs du *CECRL* vont jusqu'à y inclure des personnes concrètes et même de simples connaissances (cf. la citation *supra*).

¹²¹ Un travail de recherche dont l'une des notions-clés est la compétence peut difficilement, cependant, faire l'impasse sur cette notion de « compétences transversales », quitte à la critiquer ou en montrer les limites. La littérature qui en traite est elle aussi très abondante.

au relationnel, au corporel (voir [PUREN 1999c](#)) que l'on pourra choisir de travailler plus particulièrement.

Toutes ces approches centrées sur le savoir-apprendre, qui mettent l'accent sur la qualité du processus d'apprentissage autant sinon plus que sur les objectifs de compétence, pourraient être qualifiées d'« approches expérientielles ». Elles ont parfois été utilisées en remplacement, mais le plus souvent en combinaison, avec les méthodologies « classiques » (méthodologies directe et audiovisuelle, approche communicative), et elles font partie à ce titre du patrimoine historique de la didactique des langues-cultures : j'ai d'ailleurs rajouté ces approches expérientielles au document intitulé « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle » ([Document 052](#)).

3.2.4.4. « Savoir-être » et « savoir-y-faire »

La définition en extension du « savoir-être » est donnée une première fois dans le *Cadre* en page 17 :

Les savoir-être (voir 5.1.3) sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes¹²², qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale.

Elle est reprise, toujours en extension et de manière beaucoup plus détaillée, au chapitre 5.1.3 qui lui est consacré (pp. 84-85) :

5.1.3 Savoir-être

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par 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. Cela recouvre :

1. les attitudes, telles que le niveau de l'utilisateur/apprenant en termes
 - d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations
 - de volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturels
 - de volonté et de capacité de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles
2. les motivations [...]
 - internes/externes
 - instrumentales/intégratives
 - désir de communiquer, besoin humain de communiquer
3. les valeurs comme, par exemple, l'éthique et la morale
4. les croyances, par exemple religieuses, idéologiques, philosophiques
5. les styles cognitifs (convergent/divergent ; holistique/analytique/synthétique)
6. les traits de la personnalité [...]
 - silencieux/bavard
 - entreprenant/timide
 - optimiste/pessimiste
 - introverti/extraverti
 - pro actif/réactif
 - sens de la culpabilité ou pas
 - (absence de) peur ou embarras
 - rigide/souple
 - ouverture/étroitesse d'esprit
 - spontané/retenu
 - intelligent ou pas
 - soigneux/négligent
 - bonne mémoire ou pas
 - industrieux/paresseux
 - ambitieux ou pas
 - conscient de soi ou pas
 - confiant en soi ou pas

¹²² Je dois avouer que cette notion de « dispositifs d'attitudes » me laisse perplexe, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une traduction littérale du texte anglais, où est employé simplement (p. 11) le terme « attitudes ».

- (in)dépendant
- degré d'amour-propre
- etc. [sic !]

La très longue, pourtant incomplète (cf. « etc. ») et quelque peu surréaliste énumération des « traits de personnalité », que j'ai tenu à reproduire ici *in extenso*, se termine par la remarque suivante :

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication mais aussi leur capacité d'apprendre. Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important. (p. 85)

La notion de « savoir-être » est sans doute la plus critiquée, après celle de « compétence », dans les différents domaines ou disciplines où elle est utilisée, tels que la formation d'adultes et le management. On dénonce son aspect « fourre-tout » ; on pointe la difficulté voire l'impossibilité d'évaluer certaines de ses composantes (c'est le cas en particulier, dans la liste du CECRL, de tout ce qui concerne les attitudes vis-à-vis des autres cultures) ; et on dénie surtout à l'enseignant le droit d'inclure dans ses objectifs, et à l'évaluateur dans ses critères, tout ce qui a trait à l'identité et à la personnalité des candidats. À ma connaissance, seul Louis PORCHER a relayé cette dernière critique en DLC, dans un billet de blog publié originellement sur le site de l'ASDIFLE en 2009 :

Depuis une bonne trentaine d'années, aucun stage de formation, aucun échange d'idées au cours d'une rencontre quelconque en didactique des langues sans que n'apparaisse sur le tapis la sempiternelle trilogie : savoir, savoir-faire, savoir-être, qui est proclamée constituer l'Alpha et l'Omega de cette discipline. [...] Savoir et savoir-faire, c'est-à-dire les concepts et leur application, ne méritent, certes, aucun commentaire. Ils sont bien à leur place. Mais le savoir-être est proprement insensé. Un enseignant de langue serait-il qualifié pour transmettre à qui que ce soit les modalités éthiques d'une conduite personnelle adéquate ? Et au nom de quoi ? Pourquoi, surtout, quelqu'un dicterait-il à d'autres (de cultures multiples d'appartenance, par hypothèse) la manière juste d'être ? (PORCHER 2009, p. 90)

La manière dont est utilisée la notion de « savoir-être » dans le *Cadre* montre d'ailleurs sa fragilité et son inconsistance dans l'esprit même des auteurs. Elle n'apparaît que lorsqu'ils l'abordent en elle-même, mais jamais dans les descripteurs de compétence, où n'est utilisée que la notion d'« attitude » (cf. p. 56, 58 et 95 dans les échelles du CECRL, et par ailleurs p. 168, 170 et 171 dans les échelles citées de DIALANG). Elle n'apparaît pas plus dans des contextes où elle aurait dû accompagner les savoirs et les savoir-faire en tant que l'un des grands types de ressources considérés par les auteurs comme nécessaires à la mise en œuvre du savoir-agir : là aussi, ils se contentent de la seule notion d'« attitude » :

*Le Conseil soutient également les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui aident les jeunes, mais aussi les moins jeunes, à se forger **les savoirs, savoir-faire et attitudes** dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. (p. 4, comme illustration des « principes fondamentaux » à l'origine du *Cadre*)*

*Le dispositif de paramètres, de catégories et d'exemples présenté au Chapitre 3, synthétisé page 25 et détaillé dans les Chapitres 4 et 5 entend exposer clairement les compétences (**savoir** [sic], **savoir-faire et attitudes**) que l'utilisateur de la langue se forge au fil de son expérience [...]. (p. 5)*

*[...] il apparaît clairement que le *Cadre* de référence ne peut se limiter **au savoir** [sic], **aux aptitudes et aux attitudes** que les apprenants doivent acquérir afin de fonctionner en utilisateurs compétents de la langue, mais qu'il doit aussi traiter du processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue ainsi que des méthodes d'enseignement. (p. 21)*

*En conséquence, dans les Chapitres 4 et 5, on s'efforce d'exposer ce qu'un utilisateur réellement compétent de la langue est capable de faire et quelles sont **les connaissances, les savoir-faire et les attitudes** qui rendent possible son activité langagière. (p. 104)*

Nous avons vu auparavant que les auteurs du *Cadre* sacrifient parfois la complexité de la réflexion sur l'enseignement-apprentissage pour le limiter aux contraintes de l'évaluation (cf. chap. 3.2.4.2, p. 64. Dans le cas présent, ils auraient été bien inspirés de le faire, ce qui leur aurait évité, dans l'énumération des « traits de personnalité » et comme cela leur arrive à d'autres reprises dans leur texte¹²³, d'être victimes d'une véritable obsession de l'exhaustivité : on attend d'un « *Cadre* », par définition et même s'il se veut paradoxalement « ouvert », autre chose que ce qu'on attend d'un catalogue.

Pour la perspective actionnelle en tout cas, qui ne prétend pas, comme l'approche interculturelle dans l'esprit de certains de ses promoteurs, modifier la personnalité voire l'identité des apprenants, mais se propose modestement de les rendre plus efficaces dans leur agir en langue-culture étrangère, la notion de « savoir-y-faire » me paraît raisonnable et suffisante.

Cette notion de « savoir-y-faire » attend elle aussi ses chercheurs en DLC, et ils devront l'appliquer tant à l'agir d'usage qu'à l'agir d'apprentissage. Voici, en commençant par le passage ci-dessus du *Cadre*, les quelques idées que j'ai pour l'instant sur la question, qui ne se révéleront peut-être pas toutes pertinentes :

1) Le « savoir-y-faire », pour reprendre la définition que je proposais plus haut au chapitre 3.2.3.3, pp. 52-54, sont les manières de faire (attitudes et comportements) pertinentes et efficaces vis-à-vis des 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).

2) Le savoir-y-faire mobilise effectivement des ressources cognitives, qui sont toutes celles nécessaires pour parvenir à ce que l'on appelle « l'intelligence de la situation » et « l'intelligence de la tâche ». ¹²⁴

3) Les ressources affectives sont elles aussi mobilisées dans le savoir-y-faire : elles sont en effet indispensables au choix et au maintien d'attitudes et de comportements pertinents et efficaces.

4) Par contre, les ressources volitives n'en font pas partie, si du moins on considère que le « vouloir agir » est distinct du « savoir-agir » (cf. ma critique de notion de compétence développée par Le Boterf, *supra* chap. 3.2.2, pp. 46-47).

(5) Le savoir-y-faire mobilise aussi des savoirs et des savoir-faire fournis par les connaissances et l'expérience concernant les cultures d'action, qui sont les cultures d'apprentissage, les cultures d'enseignement et les cultures d'action sociale (celles de l'environnement le plus proche, comme les cultures familiales, jusqu'à celles de l'environnement le plus global, la « culture mondialisée », en passant par les cultures professionnelles, les cultures nationales, etc.).

(6) Les auteurs du *Cadre* soulignent à juste titre l'importance des stratégies dans l'agir social :

*Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, **les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences** et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. (p. 19, je souligne)*

On retrouve malheureusement dans ce passage une de ces formes d'expression « passe-partout » auxquels les auteurs du *Cadre* nous ont habitués : les stratégies sont « **liées à** des compétences » (je souligne). Certes, mais la question intéressante est de savoir de quel type de lien il s'agit, et, puisque les auteurs écrivent « liées à **des** compétences », de quelles compétences il s'agit. Les stratégies sont considérées comme des ressources pouvant elles-mêmes sélectionner et organiser d'autres ressources, comme le laisse d'ailleurs penser cet autre passage du *Cadre* :

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences

¹²³ Cf. 4.1.3 « Conditions et contraintes », p. 42 ; 4.6.2 « Genres et types de textes », pp. 76-77 ; 6.4.3 « Rôle des textes », pp. 112-113, etc. etc.

¹²⁴ Une recherche sur Internet avec ces expressions donne de nombreuses références bibliographiques, qui attendent qu'on les exploite pour les adapter à la DLC.

de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. (p. 48)

Mais ce passage aussi pose problème par ailleurs : en raison du paradigme dans lequel ils restent enfermés, les auteurs limitent le périmètre de mise en œuvre des stratégies aux situations de communication et aux tâches communicatives, et ils ne prennent pas en compte la stratégie collective d'enseignement-apprentissage.

Il en est souvent ainsi dans le *Cadre*, dont l'analyse dans une perspective de critique universitaire se révèle aussi éprouvante qu'insatisfaisante en raison du très grand nombre d'ambiguïtés, d'approximations, de flottements, voire de contradictions, tant dans les notions-clés elles-mêmes que dans leurs relations à l'intérieur de leur champ sémantique. Cela s'explique en partie par la complexité du domaine de la compétence, mais aussi par l'entre-deux dans lequel se maintiennent les auteurs entre le paradigme communicatif et le paradigme actionnel... ainsi que par les choix affichés d'impartialité et d'exhaustivité, bien commodes en cette affaire pour éviter toute prise de risque : un client ne peut pas reprocher à un catalogue son grand nombre de propositions d'achat, puisque c'est à lui de faire son marché... Les auteurs du « *Cadre* » (il faut vraiment mettre les guillemets en l'occurrence...) affirment même n'être pas exhaustifs, et ils vont jusqu'à inviter les lecteurs, en ce qui concerne les questions méthodologiques, à rajouter leurs propres idées :¹²⁵

[...] *le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. À ce niveau on ne peut que signaler quelques-unes des options relevées dans les pratiques existantes et demander aux utilisateurs du Cadre de référence de les compléter à partir de leur propre connaissance et de leur expérience. (p. 110)*

3.2.4.5. Évaluation par les compétences et paradigme de simplification

Les outils d'évaluation proposés dans le *Cadre*, qui s'appuient tous sur la notion de « compétence », ont été conçus sur le modèle réducteur de l'évaluation certificative traditionnelle : elles sont (a) individuelles, (b) analytiques, (c) certificatives, (d) monolingues. La notion de compétence, telle qu'elle est développée dans le même document et/ou en pédagogie générale dans la perspective tant de l'usage et que de l'apprentissage d'un acteur social, exigerait au contraire la prise en compte des dimensions :

(a') *collective* : un acteur social n'est pas compétent seul et pour lui-même, mais avec les autres et pour les autres, d'où l'émergence, depuis quelques années, de la notion de « compétence collective »¹²⁶ : tout un champ de recherche s'ouvre à la DLC sur la question des stratégies communes d'apprentissage et des stratégies communes d'enseignant-apprentissage en enseignement collectif ;

(b') *synthétique* : le savoir-agir général en langue-culture, de même que toutes les composantes qui apparaissent lorsqu'on considère cet objet à des échelles plus réduites (depuis le savoir-agir particulier de chaque configuration didactique¹²⁷ jusqu'au savoir-agir singulier de toute situation d'action concrète)¹²⁸, ont comme caractéristique fondamentale leur pouvoir d'intégration de tous les éléments des différents types de savoir mobilisés (savoirs, savoir-faire, « savoir-y-faire »)¹²⁹

(c') *formative* : on trouve bien entendu la question de l'évaluation formative abordée dans le *Cadre* (chap. 9.3.5, « Évaluation formative/Évaluation sommative », p. 141), mais elle est traitée en quelques lignes, et surtout comme si elle se réduisait aux informations détaillées et objectivantes données par l'enseignant à chaque apprenant

¹²⁵ Pour une critique de la position des auteurs en ce qui concerne la méthodologie, voir [PUREN 2006b](#).

¹²⁶ On trouve sur Internet de très nombreuses références à cette notion.

¹²⁷ Cf. *supra* point 1a, p. 43.

¹²⁸ Par ex « s'adresser à un auditoire » lorsqu'il s'agit soutenir une thèse sur tel thème dans telle université devant tel jury, avec tout ce que cela implique en termes d'histoires et d'enjeux personnels et relationnels...

¹²⁹ Cf., dans le schéma de Tardif, p. 49, le « caractère intégrateur » de la « conception systémique » de la compétence conçue comme un « savoir-agir complexe ».

individuellement dans le but très général de « l'amélioration de l'apprentissage ». Les auteurs n'ont pas pris en compte, sans doute parce qu'ils n'en n'avaient pas conscience, du fait que dans la formation d'acteurs sociaux agissant tant dans société extérieure que dans la microsociété classe, *l'évaluation formative [est] au cœur du processus d'apprentissage.*¹³⁰

(d') *plurilingue* : les auteurs du *CECRL* proposent comme nouvel objectif de l'enseignement des langues la « compétence plurilingue » (chap. 6.1.3, pp. 105-106), et ils ajoutent, aux quatre activités langagières classiques et à l'interaction communicative, l'activité de médiation (chap. 4.4.4.1 et 4.4.4.2, pp. 71-72). Mais les modes d'évaluation qu'ils proposent ne prennent pas en compte ces évolutions, et en particulier le fait que les apprenants agissent en tant qu'acteurs sociaux dans un environnement – leur classe – qui est naturellement plurilingue, puisque s'y trouvent au moins leur langue maternelle et la langue étrangère.

On retrouve là l'effet déjà signalé plus haut de la perspective de l'évaluation certificative sur la réflexion didactique (cf. par ex. *supra* la fin du chap. 3.2.4.2., p. 64). Par rapport à la complexité des composantes intégrées dans le savoir-agir en langue-culture, le choix de la seule compétence de communication, et, pour cette compétence, des seules composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique est extrêmement réducteur. Il se justifie peut-être par les contraintes de l'évaluation certificative, où les domaines et critères pris en compte doivent être limités pour que le dispositif soit opérationnel, mais en faire un modèle global pour tout type d'évaluation, et *a fortiori* pour la conduite de l'enseignement ne peut qu'y provoquer de graves phénomènes de régression.

Pour enchaîner sur cette dernière idée et conclure ce chapitre 3.2.4 sur « la notion de compétence dans le *CECRL* », je dirai que ce n'est pas d'un *Dictionnaire pratique du CECR* (ROBERT & ROSEN 2010, souligné dans le titre), dont auraient éventuellement besoin les étudiants-chercheurs en DLC ; ni même d'un *Dictionnaire critique du CECR* : il faut effet maintenant, comme je l'ai proposé dans le titre d'un compte rendu d'ouvrage, « en finir avec le *CECRL* » ([PUREN 2012b](#)), et je ne peux ici que reprendre les lignes suivantes de mon introduction dans ce compte rendu d'ouvrage :

Sur la question de la perspective actionnelle, ce sont même tous les commentaires [sur le CECR] qu'il faut arrêter, parce que les ambiguïtés et les confusions de ce texte y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline. (p. 2)

Cela m'avait donné l'idée, il y a quelques années, de proposer, mi plaisamment, mi sérieusement, une grille de niveaux de compétence didactique basée sur la capacité à critiquer ce document¹³¹ :

¹³⁰Titre d'un ouvrage récent de Maria-Alice Médioni (MÉDIONI 2016).

¹³¹ Échelle non publiée, utilisée dans les diaporamas d'appui de plusieurs conférences ces dernières années : Luxembourg 01/2013, Tunis 11/2013, Turin 04/2016.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE FORMATION DE PROFESSEURS DE LANGUES-CULTURES ETRANGERES	
1. Niveaux communs de référence	
1.1. Compétence didactique	
<i>Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues</i>	
C2	Je peux exploiter les insuffisances, ambigüités, confusions et incohérences du CECRL dans la conception de projets collectifs de recherche didactique.
C1	Je peux critiquer le CECRL de manière pertinente et convaincante, et profiter de ces critiques pour faire progresser ma réflexion didactique personnelle
B2	Je suis capable d'analyser et d'interpréter le CECRL dans une perspective interne et dans une perspective externe (en particulier historique).
B1	Je suis capable de présenter quelques aspects du CECRL de manière compréhensible pour un non spécialiste.
A2	J'ai quelques connaissances élémentaires en ce qui concerne les contenus du CECRL.
A1	Je sais que le CECRL existe et je peux dire en termes généraux de quoi il traite.

Conclusion du chapitre 3

Trois conclusions principales me semblent se dégager de ce chapitre 3 sur « la notion de compétence » :

1) La DLC n'a pas attendu l'émergence de cette notion de « compétence » en pédagogie générale pour l'intégrer dans son cadre conceptuel et dans les pratiques de classe :

– La distinction entre savoirs et savoir-faire y est structurellement nécessaire. Même dans la méthodologie traditionnelle de l'enseignement scolaire des langues anciennes et vivantes, l'acquisition du savoir déclaratif des règles (au moyen de leur apprentissage par cœur et récitation) était suivie d'exercices devant assurer leur transformation en savoir procédural (au moyen des traductions d'application). Depuis plus d'un siècle, avec la méthodologie directe des années 1900, la DLC a élaboré une procédure longue et complexe visant à conduire les apprenants depuis le repérage des nouvelles formes langagières jusqu'à leur « assimilation » ou « appropriation », qui est un « savoir les réutiliser ».

– Depuis l'approche communicative et les *Niveaux seuils* du milieu des années 1970 s'est imposé en DLC un savoir-agir, même s'il est limité à l'agir de référence de cette méthodologie, qui est l'agir communicatif réduit lui-même, au moins dans les débuts de l'apprentissage, à l'acte de parole. C'est pourquoi la notion centrale y est une « compétence », la « compétence de communication », définie en extension par ses différentes composantes.

2) La notion de compétence définie comme un « savoir-agir complexe¹³² en langue-culture étrangère » convient parfaitement non seulement à la nouvelle perspective actionnelle – du moins si celle-ci est élaborée pour prendre réellement en compte ses implications en tant que perspective de l'agir social d'usage et d'apprentissage –, mais aussi à l'ensemble des configurations didactiques disponibles pour adapter l'enseignement à la pluralité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage. On définira alors en extension le « savoir-agir » général en langue-culture, à un premier niveau, par une série de savoirs particuliers adapté chacun à des grands objectif sociaux et situations sociales de référence « savoir "expliquer"¹³³ un document authentique », « savoir interagir langagièrement », « savoir se comporter dans un environnement multilingue et multiculturel » et « savoir co-agir » (cf. le tableau de la p. 43), chacun de ces savoir-agir particuliers se définissant lui-même en extension en savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire d'usage, ainsi qu'en savoirs, savoir-faire et savoir-y-faire d'usage d'apprentissage (le « savoir-apprendre »), avec les intersections possibles entre usage et apprentissage, comme je l'ai schématisé il y a quelques années dans le [Document 025](#).

¹³² Pour reprendre l'expression de J. Tardif (cf. *supra* p. 49), redondante (du moins si l'on considère que l'« agir », contrairement au « faire » est complexe par nature), mais de ce fait plus claire.

¹³³ « Savoir expliquer » un document authentique, objectif de référence de la méthodologie active des années 1920-1960 dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères, consiste à savoir en extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles et savoir mobiliser, à l'occasion de cette « explication », les connaissances langagières et culturelles déjà acquises (voir par ex. [PUREN 2008e](#), p. 7).

J'y ajoute maintenant le « savoir-apprendre une langue-culture » et les « approches expérientielles », comme nous l'avons vu à la fin du chapitre 3.2.4.3 (pp. 66-67).

3) Il existe un décalage énorme entre la complexité de la définition-description(s) de la compétence comme un « savoir-agir en langue-culture », et la simplification extrême du dispositif d'évaluation de cette compétence tel qu'il est proposé dans le *Cadre*, qui porte sur les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique de la seule « compétence à communiquer langagièrement ». Il faut assurément abandonner, si tant est qu'ils nous aient un jour impressionnés, les fantasmes scientistes des docimologues, et faire son deuil de l'espoir insensé de rationaliser l'enseignement des langues-cultures à partir du seul dispositif d'évaluation, quel qu'il soit ; d'autant plus que celui proposé dans les exemples de grilles du *Cadre* est de type certification, qu'il est limité à la compétence communicative, et qu'il ne prend donc en compte ni le processus d'enseignement-apprentissage¹³⁴, ni les autres compétences correspondant à autres objectifs d'apprentissage possibles (cf. *supra* le schéma de la page 43).

¹³⁴ À propos de la complexité de l'évaluation en didactique scolaire, en particulier en raison de ses multiples fonctions et de la diversité de ses destinataires, voir [PUREN 2001e](#).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comme annoncé dans l'introduction générale, l'objectif premier de ce texte était « d'illustrer concrètement à l'intention des étudiants-chercheurs, en le réalisant moi-même sous leurs yeux de lecteurs, le processus d'élaboration des notions, concepts et champs sémantiques dans cette discipline, et leur présentation dans un travail de recherche ». C'est bien sûr d'abord à eux de tirer leurs propres conclusions, pour eux-mêmes, en groupe si ce texte est utilisé en formation, et/ou par des commentaires laissés sur la page www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/.

J'ai inséré dans mon texte, à chaque fois que cela me semblait utile, des conseils concernant ce processus d'élaboration, en assumant le risque de tenir de ce fait un discours relativement prescriptif ; au point que la plupart de mes conseils peuvent être retrouvés automatiquement en faisant sur ce texte une recherche avec comme mot-clé « il faut », puis une autre avec le mot-clé « doit »...

Pour ma part, je tire les quelques conclusions générales suivantes :

1. Il y a une grande complexité en elles-mêmes des notions-clés de la perspective actionnelle – « tâche », « agir » et « compétence » –, ainsi que de l'ensemble du champ dans lequel elles s'insèrent. Cette complexité prend la forme de toute une série de phénomènes que nous avons vus à l'œuvre tout au long du présent texte, et que j'énumère ici avec quelques exemples ou rappels de références¹³⁵ :

– *Dualités* fondamentales entre le processus et le produit ; entre l'apprentissage et l'évaluation ; entre l'usage et l'apprentissage, avec, dans le cadre de ce dernier couple, toute une série d'intersections (cf. [Document 025](#)) : les notions et concepts-clés de la perspective actionnelle se présentent et se manient de manière différente selon que l'on adopte l'une ou l'autre de ces doubles perspectives.

– *Pluralité* des composantes du savoir agir en langue-culture (savoirs, savoir-faire, savoir-y-faire, savoir-apprendre) ; des savoir-agir visés selon les différents objectifs de référence (savoir expliquer les documents authentiques, savoir communiquer, etc.) ; des niveaux d'agir impliqués (opérations cognitives, actes de parole, activité langagière, tâche, action sociale, cf. [Document 054](#)).

– *Interrelations* très étroites entre les différentes composantes du savoir-agir, qui y sont intégrées et y fonctionnent en synergie (cf. *supra* chap. 3.2.3.4) ;

– *Variabilité du statut* de ces composantes, qui peuvent être considérées en elles-mêmes comme des compétences ou comme des ressources au service de la compétence plus globale. Ce statut peut varier aussi en fonction de la subjectivité des acteurs, comme nous l'avons vu à propos de la tâche et de l'action sociale (cf. *supra* l'exemple « faire ses courses », p. 36).

– *Emboîtement* de ces composantes¹³⁶, qui sont articulées entre elles à la manière des poupées russes : chaque composante du savoir-agir en langue-culture peut être

¹³⁵ Une autre manière de rendre compte de cette complexité serait de reprendre, en les illustrant des exemples présents dans ce texte, les différentes composantes de la complexité telles qu'elles sont présentées dans le [Document 046](#).

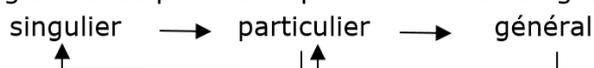
¹³⁶ Ce phénomène est relevé dans un cours en ligne de l'Université de Genève : « Il existe des emboîtements, tant pour les compétences que pour les capacités. Les capacités évoquées plus haut

considérée comme une compétence en elle-même – le savoir-communiquer langagièrement, par exemple –, de même que les composantes de cette composante – la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique, pour continuer avec le même exemple – (cf. en particulier, au chap. 3.2.1., les mises au point n° 3 et 4, *supra* p. 44).

– *Fractalité* : quelle que soit l'échelle de l'agir prise pour décrire une composante du savoir agir social, on se retrouve, lorsqu'on la découpe en composantes et sous-composantes, avec le même niveau de complexité (cf. *supra* chap. 3.2.3.3., p. 52).

Les notions et concepts du champ de l'agir sont ainsi soumis à des « oscillations » sémantiques permanentes qui les rendent flous lorsqu'on observe chacun d'eux dans ses différents emplois, et qui les font considérer comme imprécis si l'on s'attend à ce que chaque terme corresponde à un sens unique et stable. Mais le langage humain n'est pas le langage mathématique : la DLC, et tout particulièrement la problématique de la compétence en langue-culture, relève d'une épistémologie différente de celle de la didactique des sciences exactes.

2. La récursivité, qui est l'un des modes privilégiés de traitement de la complexité¹³⁷, s'impose, ici appliquée au modèle « singulier/ particulier / général », comme un mode de gestion incontournable de cette complexité : je renvoie sur ce point à l'introduction du chapitre 2 et à la note 49, *supra* page 28. Il est impossible de prendre en compte concrètement, dans un travail de recherche, toute la complexité de la problématique générale de la compétence en langue-culture. La démarche d'ensemble, comme toute démarche complexe, doit être récursive : elle doit partir du singulier pour aller vers le particulier puis le général, mais elle doit ensuite, à l'inverse, redescendre du général au particulier pour revenir au singulier :



Dans tout travail de recherche en DLC, il faut partir du terrain et de ses réalités forcément singulières :

- parce que la logique de la recherche en DLC est une logique fondamentalement contextuelle (cf. [PUREN 2003b](#), chap.2, pp. 2-3, ou encore [PUREN 2000b](#), p. 4) ;
- parce que c'est le seul moyen, pour les chercheurs débutants, d'être originaux et de pas se limiter à de la compilation de lectures (cf. [PUREN 2013a](#), Avertissement, p. 2) ;
- enfin, sur la question de la compétence, parce que l'agir social, qu'il soit d'usage ou d'apprentissage, est toujours un agir hautement contextualisé (cf. [PUREN 2009b](#), chap. 12, p. 20). Mais sur cette même question, il faut aussi avoir pris conscience de sa complexité générale pour en sélectionner les composantes particulières adaptées à son terrain de recherche. C'est le seul moyen de *réduire sans simplifier*, c'est-à-dire de *modéliser* (sur la modélisation, cf. les Documents [014](#) et [015](#) ; sur la modélisation dans la recherche en DLC, cf. [PUREN 2015a](#), chap. 3.1 et 3.2, pp. 15-17).

3. Pendant longtemps, la DLC a souffert d'un manque de prise en compte de l'évaluation : les méthodologies s'imposaient plus par leurs grands modèles de référence – qu'ils aient été, empiriques, pédagogiques, linguistiques et/ou cognitifs – que par leurs résultats effectifs. L'évaluation par les compétences, avec ses exigences de rigueur et d'objectivation, ses critères de validité et de fiabilité, a constitué clairement une réaction salutaire. Mais on connaît aussi l'excès contraire, celui de la « pédagogie par objectifs », qui appauvrit les pratiques d'apprentissage en les limitant à celles dont les résultats peuvent être évalués isolément de manière précise (cf. *supra* p. 47 et note 80). Il en est de même de la réflexion et de l'intervention

mobilisent elles-mêmes certaines des capacités de base inventoriées par Dolz, Pasquier et Bronckart (1993). De même, la compétence de mener une conversation est elle-même une ressource au service de compétences plus globales, par exemple "entretenir une relation". » Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Sciences de l'éducation, www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html (dernière consultation 02/09/2016).

¹³⁷ Cf. la dialogique, [Document 022](#). La récursivité, forme de la logique dialogique, doit aussi s'appliquer aux trois perspectives constitutives de la discipline « didactique des langues-cultures », méthodologique, didactique et didactologique : cf. [PUREN 2002a](#), p. 7.

didactiques. Le *CECRL*, dont le sous-titre est « • Apprendre • Enseigner • Évaluer », donne souvent lieu à ce type de dérive, dans laquelle les référentiels et leurs grilles d'évaluation viennent d'autant plus réduire le pluralisme méthodologique et limiter la créativité didactique, dans les travaux de recherche, qu'elles ont été construites sur la seule référence à l'approche communicative. Le travail d'élaboration des notions, des concepts et du champ sémantique de l'agir social en didactique des langues-cultures a tout à gagner à redonner à la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement leur indispensable marge d'autonomie.

BIBLIOGRAPHIE DE RÉFÉRENCE

– BERKAINE MOHAMMED Saïd. 2015. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse doctorale, Université Paul-Valéry Montpellier 3, direction Bruno Maurer, 2 T. 884 p. + 1 T. d'annexes 362 p. Disponible en ligne : [Document 064](#).

COUNCIL OF EUROPE. sd. [2000].. *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 p., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_EN.pdf (dernière consultation 27 août 2016).

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 192 p. Strasbourg : Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf (dernière consultation 26/08/2016).

CRAHAY Marcel. 2006. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 97-110. Disponible en ligne : <https://rfp.revues.org/143> (dernière consultation 24 juillet 2016).

CUQ Jean-Pierre (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE-CLÉ international, 304 p.

FRIEDERIKE DELOUIS, Anne. 2008. « Le CECL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone ». *Les Langues Modernes* n° 2, avril-mai-juin, Paris : APLV, pp. 19-31. [Compte-rendu de : BAUSCH Karl-Richard et al. (dir.), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 2003], www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779 (dernière consultation 03/09/2016).

GALISSON Robert, COSTE Daniel (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 612 p.

GAONAC'H Daniel. 1983. « Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère ». *Les Langues modernes* n° 4 1983. Paris : APLV, pp. 327-338.

HABERMAS Jürgen. 1981. *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Trad. fr. Paris : Fayard, 1987, 448 p. [1^e éd. *Theorie des kommunikativen handels*, Francfort : Suhrkamp Verlag, 1981.]

LE BOTERF Guy. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 1995, 176 p. [1^e éd. 1994].

– 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 6^e éd. 2013 [1^e éd. 2000], 302 p.

LE MOIGNE Jean-Louis. 1987. « Qu'est-ce qu'un modèle ? », *Confrontations psychiatriques*, <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/lemoign2.pdf> (dernière consultation 30/11/2013).

MARION Henri. 1988. « La méthode active ». Texte de 3 pages disponible en ligne sur le site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/henrimarion.pdf> (dernière consultation 31/07/2016).

MATHERON Yves. 2007. « Quelques réflexions pour initier le débat sur les "pédagogies des compétences" », <http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/en-debat/competences/matheron/> (dernière modification 29/01/2007, dernière consultation 31/07/2016).

MÉDIONI Maria-Alice. 2016. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 208 p.

MOIRAND Sophie. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 188 p.

MOLES Abraham A., *Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil 1990, 254 p.

MORIN Edgard. 1986. *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986, 256 p.

– 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.

– 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : UNESCO, 67 p. Ouvrage disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf> (dernière consultation 24/07/2016).

NEUBERG, Marc (dir.), 1991. *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, Liège : Pierre Mardaga éd., 318 p.

PERRENOUD Philippe. 1995. « Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, octobre, pp. 20-24.
www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html (dernière consultation 03/08/2016).

PORCHER Louis. 2009. « Savoir, trois fois savoir », billet de blog sur le site de l'ASDIFLE, republié p. 90 par Barthélémy Fabrice dans une compilation de billets de l'auteur intitulée *Sur le bout de la langue*, Paris : CLÉ international, 2014, 158 p.

PUREN Christian

[Les textes sans références de publication ont été publiés uniquement sur mon site. Tous les liens sont à jour au moment de mise en ligne du présent texte, en septembre 2016.]

– 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

– 009. « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

– 010. « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/.

– 013. « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

– 014. « Modélisation et modèles". Bernard WALLISER 1977 », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.

– 015. « Théories externes versus modélisations internes ». Selon Edgar MORIN et Richard RORTY, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.

– 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

– 017. « Instances cognitives d'enseignement-apprentissage. Modèle "RIMERAI" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/.

– 018. « Modèle des différents types de grammaire en DLC », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/.

- 022. « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/.
- 025. « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/.
- 026. « Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/.
- 027. « Taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (adaptation à la DLC) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/027/.
- 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 030. « Le champ sémantique de l'"environnement" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
- 041. « Analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.
- 045. « Composantes sémantiques du concept de "conception" [de l'action] » www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/.
- 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.
- 048. « Les trois références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.
- 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/.
- 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- 054. « Différents niveaux de l'"agir" en classe de langue-culture : TP sur la notion de "compétence" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/054/.
- 063. « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Édition numérisée décembre 2012, 302 p. [1^e édition Nathan-CLE international, 1988], www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre, pp. 359-383, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris: Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997. Paris : Didier-Érudition, pp. 111-125, www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.
- 1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », pp. 7-14 in : Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), « L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices ». Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1998g/.
- 1999a. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes* n° 3/1999, Paris : APLV, pp. 26-41, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/.

- 1999c. « "My taylor is different !" : "Approches différentes" et didactique plurielle des langues ». *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv., Paris : EDICEF, pp. 187-191, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/.
- 2000a. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1/2000, Paris : APLV, pp. 68-70, www.christianpuren.com/mes-travaux/2000a/.
- 2000b. « Pour une didactique complexe ». pp. 21-29 in MARQUILLO LARRUY Marine (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2000b/.
- 2001a. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 123-124, juillet-décembre 2001, Paris : Klincksieck, pp. 293-418, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/.
- 2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* n° 2/2001 ("Évaluation et certification en langues"). Paris : APLV, pp. 12-29, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/.
- 2002a. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de linguistique appliquée* n° 126, juil.-sept. 2002, pp. 321-337, www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/.
- 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2004c. « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ». Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Le nouveau bulletin de l'ADEAF, n° 89, avril 2005, pp. 40-51, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/.
- 2004e. « La problématique des "objectifs" dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures », *Administration et Éducation* (Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation), n° 101, 1er trimestre 200, pp. 129-143, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004e/.
- 2006b. « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre », www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/.
- 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », 14e Congrès RANACLES, Université de Poitiers, 24 novembre 2006, www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.
- 2006h. « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique ». *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44. Fiche pédagogique correspondante : "Entrées libres", p. 91. Paris : FIPF-CLE international, www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/.
- 2007b. « Quelques questions impertinentes à propos d'un *Cadre Européen Commun de Révérence* », conférence à la Journée des langues de l'IUFM de Lorraine du 9 mai 2007, www.christianpuren.com/mes-travaux/2007b/.
- 2007c. « 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, pp. 127-143, www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.
- 2008e. De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel, pp. 173-194 in : *La France et la francophonie : stéréotypes et réalités. Image de soi, regard de l'autre*, Actes du colloque international Journées de la Francophonie, XVIIe édition, Iasi, 25-26 mars 2011, textes réunis par Felicia Dumas, Iași : Éditions Junimea, www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/.

- 2009b. « Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », pp. 154-167 in : ROSEN Évelyne (coord.), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial 45 « Recherches et applications », janvier, 192 p. Version longue en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.
- 2009c. « 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 », www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.
- 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes, 3, 4 et 5 juin 2010. Publié dans *Les Cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et recherche*, Volume XXX, n° 1, février 2011, pp. 11-24, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.
- 2010h. « À propos des "groupes de compétences" », pp. 271-281 in : ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Hors Série Numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010h/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/.
- 2011/05/04. « Les représentations, un concept de plus en plus fumigène » [billet de blog], www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/.
- 2012/01/18. « À propos de "la leçon dite 'd'adieu' d'André Giordan"... et des modèles cognitifs d'apprentissage en DLC » [billet de blog], www.christianpuren.com/2012/01/18/a-propos-de-la-lecon-dite-d-adieu-d-andre-giordan-et-des-modeles-cognitifs-d-apprentissage-en-dlc/.
- 2012/06/21. « Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ? » [billet de blog], www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-debat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/.
- 2012b. « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR ». Article-compte-rendu de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.), www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/.
- 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/>.
- 2013c. « La compétence culturelle et ses composantes », *Savoirs et Formations* Hors-série n° 3, Montreuil : Fédération AEFTI, pp. 6-15, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/>.
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.
- 2014d. Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/.
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc,

- HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle et al. (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, EME Intercommunications, 312 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
 - DLC-MR4 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 4 : « Élaborer sa problématique de recherche », www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/.
 - DLC-MR5 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 4 : « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.
 - RICHER Jean-Jacques. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*, Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications, 194 p.
 - ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Éditions Ophrys, 372 p.
 - TARDIF Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 474 p.
 - 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal [Québec] : Chenelière Éducation, 2006, 363 p.
 - UNIVERSITÉ DE GENÈVE. 2001. « Quelques définitions et citations à propos des compétences », Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, UF TC I.01 de premier cycle, année 2001-2002, www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html (dernière consultation 6 août 2016)
