

De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle

Christian Puren

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Mots-clés : *didactique des langues-cultures, approche par les tâches, perspective actionnelle, perspective co-actionnelle, co-action, perspective co-culturelle, co-culturalité*

Résumé : *L'auteur de cet article part de la comparaison entre l'approche par les tâches telle qu'elle a été développée par les didacticiens anglo-saxons à l'intérieur de l'approche communicative depuis deux décennies, et la « perspective actionnelle » proposée dans le Cadre européen commun du Conseil de l'Europe en 2001. Sur la base d'une définition opposée de « tâche » (activité d'apprentissage) et « action » (activité sociale) dont il montre l'intérêt qu'il y a à les maintenir à un haut niveau d'abstraction, il passe en revue l'évolution historique des méthodologies depuis un siècle, en montrant l'homologie qu'elles ont toujours maintenue entre leur conception des tâches et des actions en langue (leur « perspective langagière ») et en culture (leur « perspective culturelle »). La dernière évolution ébauchée par le Conseil de l'Europe correspond en fait à une perspective nouvelle, que l'auteur appelle « co-langagière co-culturelle », mais qu'il propose en même temps de considérer non pas comme une nouvelle révolution devant se substituer aux ruptures antérieures, mais comme un nouvel enrichissement de la panoplie des différentes perspectives à la disposition des apprenants et des enseignants.*

From a task-based approach to a co-actional perspective

Christian Puren

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Key words: *didactics of languages and cultures, task-based approach, actional perspective, co-actional perspective, co-action, co-cultural perspective, co-culturality.*

Abstract: *The author starts with a comparison between the task-based approach that didacticians in the English-speaking world have been developing for two decades within the communicative approach, and the “actional perspective” put forward by the Council of Europe in the Common European Framework of 2001. Based on the conflicting definitions of “task” (learning activity) and “action” (social activity), the article reviews the historical evolution of methodologies during the past century. The author states that the latest evolution, which he calls “co-linguistic co-cultural”, corresponds to a new perspective that he does not consider as a new revolution at odds with the former approaches, but rather as a new contribution enriching the range of various perspectives at the disposal of learners and teachers.*

Introduction

Les idées présentées dans ce texte ont fait l'objet de ma part, pendant ces trois dernières années, d'élaborations et de publications successives, à l'occasion en particulier : 1)

d'une conférence au Colloque TESOL du 16 novembre 2001 intitulée « Chronique d'une évolution méthodologie annoncée : la 'perspective actionnelle' » ; 2) d'un article dans la revue *New Standpoints* ;¹ 3) cette même année, d'un article dans la revue *Les Langues modernes* (Puren 2002).

Le présent article reprend et développe certaines des idées présentées dans ma conférence et mon atelier au XXV^{ème} Congrès de l'APLIUT à Auch (IUT de Toulouse III) des 5, 6 et 7 juin 2003. Ce Congrès s'intitulait « À la recherche de situations communicatives authentiques : l'apprentissage des langues par les tâches ». C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de me concentrer ici sur l'analyse de la relation entre d'une part cette approche par les tâches – connue dans le monde anglo-saxon en particulier sous le nom de TBL, *Task-Based Learning* (Candlin et Murphy 1987, Nunan 1989), mais aussi ailleurs en Europe, comme en Espagne sous le nom de *Enfoque por tareas* (Zanón 1999) – et d'autre part la « perspective actionnelle » ébauchée par les experts du Conseil de l'Europe dans le chapitre 2.1 du *Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues* (2001).

1. Approche par les tâches et approche communicative

Pour ce Congrès de l'APLIUT de juin 2003, les organisateurs avaient diffusé l'appel à communications suivant :

Cette approche centrée sur l'apprenant est particulièrement adaptée aux étudiants d'IUT dans la mesure où elle permet de mobiliser les connaissances existantes, de renforcer la motivation et de faciliter l'insertion professionnelle.

Plutôt que de concevoir son enseignement à partir d'une liste de points grammaticaux, lexicaux, de fonctions du langage ou d'autres items à apprendre, le pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un « monde réel » à l'issue de leur formation (présentation professionnelle, entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaires,...).

Lors de l'exécution d'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. (Je souligne)

La conception de la tâche qui apparaît dans ces lignes est parfaitement « standard » : elle correspond ainsi à la définition qu'en donne l'un des auteurs de référence de l'approche par les tâches, David Nunan : « *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 : 19, je souligne). Comme on le voit, il s'agit en fait de la description d'une tâche communicative. Brumfit et Johnson (1979, selon Zanón 1999 : 9) considèrent d'ailleurs cette approche par les tâches comme une orientation interne à l'approche communicative (« *una opción innovadora dentro del denominado Enfoque comunicativo* »). Et Mario Gómez del Estal Villarino, sur le site Web de l'Instituto Cervantes (« DidactiRed », à la date du 3 mai 2001) la définit même comme un outil au service de la communication (« *una **herramienta** que nos permite, por un lado, presentar los contenidos lingüísticos necesarios para la **comunicación** y, por otro, reproducir en el aula procesos de **comunicación reales*** », je souligne).

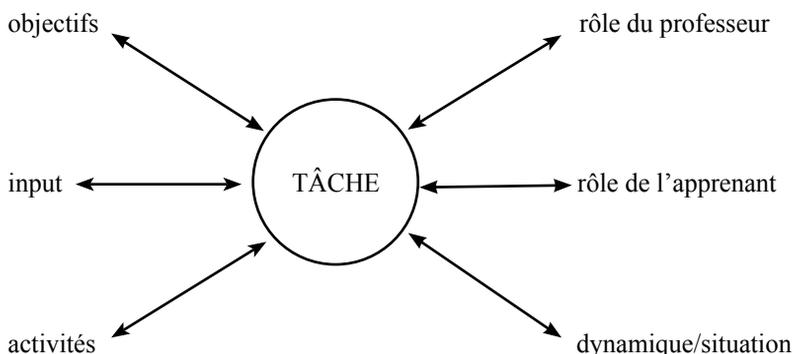
Or le mot « tâche », tout comme ses équivalents anglais (*task*) et espagnol (*tarea*), ont en langue un sens très général que l'on retrouve d'ailleurs dans la définition de Nunan (*a piece of work*). Mais ce sens se retrouve dans la tradition anglo-saxonne, reprise par les Espagnols, strictement enfermé dans les limites du paradigme en vigueur (en l'occurrence, communicatif). C'est là un phénomène constant dans l'histoire de la

didactique des langues : à l'époque de la méthodologie dite « traditionnelle » de la fin du XIX^{ème} siècle, où l'on était en régime de paradigme indirect (on considérait que parler une langue étrangère c'était penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment en langue étrangère), on concevait tout aussi naturellement qu'une tâche d'apprentissage ne pouvait être qu'une tâche de traduction (version ou thème). Réagissant en 1891 à une virulente campagne de presse contre l'incapacité et l'inefficacité des enseignants de langue, Louis Morel défendait ainsi sa corporation dans la revue française spécialisée de l'époque :

[L'un des arguments pour prouver que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais parce que la méthode suivie par les enseignants est mauvaise est celui-ci :] « Vous imitez les professeurs de latin et de grec, puisque vous faites faire comme eux des versions et des thèmes ». Le cas n'est pas niable ; et telle est la puissance des mots que, malgré leurs efforts pour paraître modernes, voilà des gens soupçonnés de s'attarder à une méthode artificielle, toute formelle et scolastique ! Et cependant, par quoi pourrait-on bien remplacer ces exercices aux noms mal sonnants ? Écouter un étranger pour interpréter sa pensée, c'est faire une version ; lui répondre en sa langue, c'est faire un thème. Nous serions curieux d'apprendre quel travail on pourrait imaginer qui ne se réduise en dernière analyse à l'une ou l'autre de ces deux opérations : traduire une pensée étrangère dans notre langue, ou notre pensée dans une langue étrangère.

Ce ton d'« intime évidence » (comme on dit que l'on a une « intime certitude ») est la caractéristique même d'un effet de paradigme : ce qui nous apparaît évident ne l'est en effet que dans la mesure où notre système de pensée ne nous permet pas d'adopter une autre perspective. Un siècle plus tard, lorsqu'Evelyne Bérard écrit : « Il est **certain** qu'apprendre ou enseigner une langue **ne** peut se faire **que** dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est **forcément** question de communiquer en langue étrangère » (1991 : 62-63, je souligne), son affirmation relève exactement du même mécanisme, et elle n'est valable, tout comme celle de Louis Morel, que dans le cadre du paradigme (cette fois, communicativiste) à l'intérieur duquel elle est énoncée.

Dans l'histoire intellectuelle (parce que je ne pense pas que la loi se limite à la didactique des langues...), on constate par conséquent que les concepts sont d'une nature que l'on pourrait qualifier de « spongieuse » : ils tendent mécaniquement à s'imprégner du liquide dans lequel ils se trouvent plongés. Lorsque celui-ci est peu abondant (comme dans le cas de la méthodologie traditionnelle), leur volume est limité (en l'occurrence, les tâches de référence se limitent à la traduction) ; lorsqu'il est très abondant, les tâches enflent jusqu'à devenir le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage. Et c'est le cas chez David Nunan, dont on peut représenter de la manière suivante le statut qu'il assigne à la tâche dans son ouvrage de 1989 :



Cette imprégnation constante des concepts didactiques fondamentaux par l'environnement méthodologique et idéologique du moment peut se comprendre – sinon se justifier – d'un point de vue interne (elle renforce la cohérence conceptuelle d'ensemble de chaque méthodologie), mais elle produit des effets négatifs qui ne sont pas négligeables. En particulier, elle rend impossible toute véritable comparaison interméthodologique, méthode de base pour la formation des enseignants puisqu'elle seule permet ensuite en classe la diversification des procédés, elle-même indispensable pour gérer la diversité des apprenants, des environnements et des dispositifs d'enseignement/apprentissage. C'est la raison pour laquelle il faut affirmer, à l'encontre des attentes pratiques de beaucoup d'enseignants et des orientations empiristes de trop de spécialistes et formateurs, qu'il est indispensable de maintenir la **définition** des concepts didactiques à leur plus haut niveau d'abstraction, en ne confondant pas cette définition avec les **descriptions**, lesquelles seules peuvent et doivent se faire en fonction des environnements particuliers correspondants. L'une des très rares lois « scientifiques » de notre discipline peut s'énoncer de la manière suivante : « Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement particulier dans lequel elle a été élaborée. » Je suis toujours fasciné, lorsque j'assiste à des colloques d'enseignants, par le fait que les interventions qui ont le plus de succès sont les plus « pratiques », c'est-à-dire paradoxalement celles qui sont *a priori* les moins transposables puisque les plus liées à la personnalité de l'intervenant, à son environnement particulier et à ses expériences personnelles. C'est pourquoi je propose ici la définition didactique la plus abstraite possible du concept de « tâche » : « **unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage** ».

J'ai volontairement fait en sorte que cette définition n'entre pas dans la question de la segmentation des unités, qui peut être très fine (souligner le mot le plus important d'un texte, par exemple) ou très large (un projet couvrant toute une année). Elle n'entre pas non plus dans la question du type de cohérence, qui peut être aussi bien grammatical (travail sur une structure syntaxique) que sémantique (travail sur un champ sémantique, un thème de civilisation), matériel (travail sur un document) qu'intellectuel (discuter d'une idée, d'une décision à prendre). Mais cette unité de cohérence est à la fois d'enseignement et d'apprentissage : une tâche qui serait purement d'apprentissage dans le sens où elle ne serait pas guidée, aidée, accompagnée ou du moins provoquée par le processus d'enseignement n'entre pas dans le champ de compétence de la didactique des langues-cultures, qui se limite pour moi au domaine de la relation enseignement-apprentissage. Pour démontrer *a contrario* la loi énoncée ci-dessus (*i.e.* démontrer son inverse : « Plus une idée est abstraite, et plus elle peut s'adapter à des environnements différents »), voici un tableau présentant les différentes orientations que peut prendre, en didactique des langues, une tâche définie de cette manière. J'ai imaginé tous les types de tâches possibles à partir de la notice de montage d'un appareil, notice qui serait proposée en L1 et/ou en L2 (en l'occurrence, l'espagnol).

CONSIGNE	ORIENTATION ² PRINCIPALE DE LA TÂCHE	CRITÈRE PRINCIPAL DE RÉUSSITE
1. Réécrivez cette notice rédigée en L2 en passant de la 2 ^{ème} personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^{ème} personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction
2. Choisissez entre les différentes traductions suivantes en L2 de cette notice rédigée en L1, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion de son apprentissage par l'apprenant lui-même
3. Un utilisateur natif ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre nouvelle traduction en L2 de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé (voir exemples joints de notices authentiques en L2).	produit	adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. La société française inventrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2 : a) Rédigez-la à partir du schéma suivant de montage. b) Testez-la auprès de quelques utilisateurs étrangers. c) Proposez enfin à votre commanditaire une traduction en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final.	action	réussite du projet
7. a) Classez les schémas de montage suivants dans l'ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats, choisis dans la liste ci-dessous.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement au résultat ou au produit final

Nota : Qu'il y ait seulement un type de tâche « orientée communication » ne signifie pas qu'il n'y ait pas de communication dans des tâches orientées différemment, mais qu'elles y sont un moyen, et non une fin. Les tâches « orientées communication », quant

à elles, sont par définition celles qui visent d'abord la communication en elle-même et pour elle-même, en d'autres termes, celles où la communication est à la fois fin et moyen : on y apprend à communiquer en communiquant. Les tâches communicatives sont souvent présentées comme orientées à la fois communication et résultat, mais on peut par exemple parfaitement faire comprendre à quelqu'un ses arguments... sans le convaincre !

Une seule de ces six tâches, la n°3, est « communicative » dans le sens restreint qu'a pris généralement l'« interaction » dans l'approche communicative, celui d'un échange d'informations entre deux interlocuteurs. Mais il n'existe actuellement aucune raison didactique – ni théorique, ni pratique – pour qu'un professeur s'interdise *a priori* de proposer les autres tâches. Le problème n'est pas (n'aurait jamais dû être) de savoir quel est en soi le meilleur type de tâche, mais de choisir le type qui va être le plus adapté aux apprenants et à l'environnement d'enseignement/apprentissage (quels objectifs, quels supports, quels lieux, quelle durée, quel matériel, etc.), et le plus cohérent avec l'ensemble du dispositif élaboré par l'enseignant en fonction de cet environnement. Autrement dit, nous devons désormais passer en didactique des langues – comme d'autres l'on fait avant nous, en particulier en management d'entreprise – d'un *paradigme de l'optimisation* – où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un *paradigme de l'adéquation* – où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire.³

L'un des tous premiers à avoir annoncé ce nécessaire changement dès la fin des années 60 a été Herbert A. Simon, Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978 et Médaille Turing (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition. Ce qu'il dit de l'homme économique dans son ouvrage de 1969 me paraît s'appliquer exactement à l'enseignant dans sa classe :

Les théories normatives de l'économie ont montré que les solutions exactes aux grands problèmes d'optimisation du monde réel sont hors de vue ou hors d'atteinte. Confrontées à cette complexité, les entreprises du monde réel se tournent vers des procédures qui permettent d'élaborer des réponses « assez bonnes » aux questions dont les réponses « idéales » ne peuvent être trouvées. Ainsi, la micro-économie normative, en montrant que l'optimisation du monde réel est impossible, démontre que l'homme économique est en fait un « adéquateur » (*satisficer*), une personne qui accepte des solutions « assez bonnes », plutôt qu'un « optimisateur » ; non pas parce qu'il préfère le moins au plus, mais parce qu'il ne peut pas trouver « la meilleure ». Même s'il le veut, il n'a pas le choix. (32)

Au tout début du chapitre 3.1 qu'ils lui consacrent, les auteurs du *Cadre européen commun* présentent la nouvelle « perspective actionnelle » de la manière suivante :

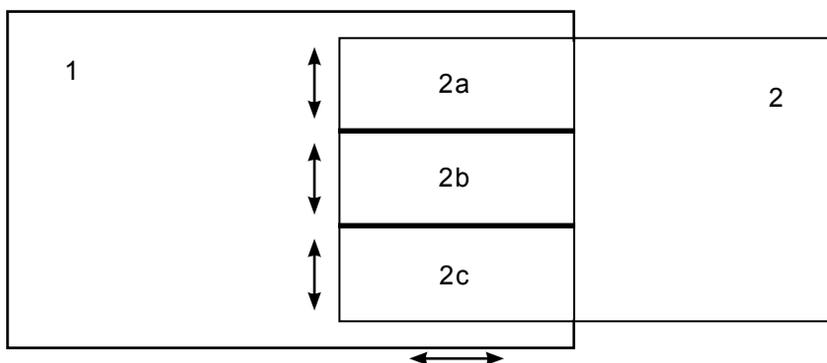
Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des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

Il y a dans ces lignes deux affirmations – les actions en contexte social ne passent pas toujours ou pas entièrement par le langage ; les actes de parole n'ont de sens qu'à l'intérieur de ces actions – qui constituent une implicite mais très claire prise de distance vis-à-vis de l'approche communicative, dont on connaît le rôle central qu'elle assigne à la communication langagière et aux fonctions langagières (les actes de parole).

2. Tâche (d'apprentissage) et action (sociale)

L'évolution méthodologique à peine ébauchée dans ce passage du *Cadre européen de référence* me semble pouvoir être prolongée utilement à partir du rappel salutaire, fait dans ce même paragraphe, de la différence existant entre l'apprenant/l'apprentissage d'une langue, d'une part, l'usager/l'usage d'une langue, d'autre part, distinction que le procédé privilégié de la simulation tend à gommer dans l'approche communicative : l'apprentissage de l'usage s'y fait en effet en simulant en classe des situations d'usage dans lesquelles l'apprenant joue le rôle d'un usager.⁴ Je propose d'appliquer cette différence pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société.

Cette distinction entre tâche (d'apprentissage) et action (sociale) permet d'élaborer immédiatement un modèle efficace d'analyse des méthodologies successives (y compris l'approche communicative) et de diversification des dispositifs d'enseignement apprentissage :



1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage/enseignement).
 - 2a. La classe comme micro-société à part entière.
 - 2b. La simulation
 - 2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Chaque méthodologie, et au-delà chaque pédagogie, élargit ou au contraire restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2 (cf. la double flèche horizontale), et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection 2a, 2b et 2c (cf. les trois doubles flèches verticales). Dans la « pédagogie Freinet », par exemple, on accorde aux aires 2a et 2c la plus grande surface, alors que l'approche communicative – élaborée initialement pour l'enseignement aux adultes – privilégie massivement l'aire 2b aux dépens des deux autres, qui sont celles que vont naturellement privilégier les professeurs de l'enseignement scolaire dans leur fonction sociale d'éducateurs. Il ne s'agit pas, ici non plus, de se demander quel est dans l'absolu le meilleur recoupement ni même la meilleure proportion entre les différents recoupements : il faut appliquer aussi à ce modèle le paradigme de l'adéquation présenté plus haut : chaque professeur doit être capable de moduler l'importance respective, la combinaison et l'articulation de ces différents recoupements en fonction de l'ensemble global apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage.

Si nous croisons ce modèle avec le précédent (celui des différentes orientations des tâches), nous remarquons que dans la zone 2 se situent les orientations langue, processus et procédure, dans la zone 2c l'orientation produit, et dans la zone 2b l'orientation communication (simulée). Quant à l'orientation action, sa grande flexibilité lui permet de couvrir à la fois ces trois aires tout en variant leur importance respective : un projet peut ainsi être entièrement réalisé en classe pour la classe, comme dans la préparation par un groupe restreint d'un dossier de civilisation présenté ensuite en grand groupe (2a) ; être entièrement simulé, comme dans les simulations globales professionnelles réalisées en classe (2b) ; être entièrement réalisé en classe mais à destination de la société extérieure, comme dans la préparation en classe d'une exposition présentée ensuite dans le hall de la mairie de la ville (2c) ; ou encore combiner différemment ces trois types. C'est la raison pour laquelle on peut prévoir dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle – au moins en didactique scolaire des langues-cultures –, une forte réactivation pour les années à venir de la « pédagogie du projet ». Contrairement à ce qui se passe dans l'approche communicative où la communication simulée (zone 2b) est privilégiée, l'application à cette perspective actionnelle du paradigme de l'adéquation amènera à varier les réglages, combinaisons et articulations des cinq grands types de communication que dégage ce modèle.

3. « Perspective actionnelle » et « perspective co-actionnelle »

L'expression de « perspective actionnelle » utilisée par les auteurs du *Cadre européen commun* pour nommer la nouvelle orientation didactique ne me paraît pas satisfaisante, dans la mesure où en réalité chaque méthodologie constituée a eu par le passé sa propre « perspective actionnelle » qui la différencie des autres,⁵ du moins si nous donnons aussi à cette expression, comme je le propose, le sens le plus abstrait de « conception de la relation entre l'apprentissage de la langue étrangère (les tâches) et son usage social (les actions) ». Chacune de ces méthodologies historiques a élaboré en effet sa propre perspective actionnelle en fonction de son « objectif social de référence », c'est-à-dire en fonction de l'ensemble des actions (sociales) que l'on voulait que les apprenants fussent capables de réaliser en langue étrangère à la fin de leur formation linguistique.⁶

Si nous considérons toute cette évolution historique, nous nous rendons compte que la spécificité de la perspective actionnelle récemment proposée par les auteurs du *Cadre européen commun* est d'être une perspective que je propose d'appeler « co-actionnelle » parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions. Alors qu'à l'époque des « Niveaux seuils », au début des années 1970, l'objectif social de référence était la gestion correcte des rencontres ponctuelles et individuelles avec des étrangers (et par conséquent l'échange le plus rapide et efficace d'informations réciproques), les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi de **travailler collectivement avec** des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. C'est pour cette raison que la didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées –, en passant en particulier du concept d'**interaction** (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de **co-action** (qui est un *agir* avec les autres), et du concept d'**interculturalité** (désignant principalement les phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus⁷) à celui de **co-culturalité** (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune *par et pour* l'action collective).

Il ne s'agit pas du tout ici, de ma part, de soutenir que cette perspective co-actionnelle (et la perspective co-culturelle qui l'accompagne) devrait remplacer désormais l'approche communicative et la perspective interculturelle dans les manuels, les classes et les contenus de formation. En cohérence avec le paradigme de l'adéquation, je dirais que la seule chose qu'il faille abandonner, c'est la conception traditionnelle du *progress*

par substitution au profit de celle du *progrès par diversification* : la nouvelle perspective actionnelle ébauchée par le Conseil de l'Europe élargit l'éventail des disponibilités didactiques, mais seul le professeur, en tant que professionnel responsable, peut décider devant ses apprenants lesquelles (y compris les plus « traditionnelles »), combinées ou articulées de quelle manière au sein de quels dispositifs seront les plus efficaces parce que les mieux adaptées à l'ensemble apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage.

Conclusion

L'histoire de notre discipline est l'un des deux instruments à la fois les plus immédiats et puissants au service de cette diversification.⁸ C'est pourquoi je propose en conclusion à mes lecteurs une modélisation de l'évolution historique de notre discipline sur la base d'un autre concept – celui d'« entrée », lui aussi nécessairement très abstrait puisqu'il doit pouvoir s'appliquer à des méthodologies différentes. Je renvoie à l'Annexe 1 pour ce modèle et à l'Annexe 2 pour son commentaire. J'ai ajouté en Annexe 3 la présentation des contenus du premier matériel didactique dans lequel, à ma connaissance, les concepteurs aient appliqué en France l'entrée par l'action : on voit en effet que la première colonne, celle de gauche par laquelle commence naturellement la lecture, est celle des « projets ».⁹

On aura compris qu'à ces différentes entrées que nous a léguées l'histoire de notre discipline, j'estime que l'on doit également appliquer le paradigme de l'adéquation : la question n'est pas de savoir quelle est la meilleure « entrée » dans l'absolu, mais quel est la meilleure articulation et/ou combinaison de ces différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques d'enseignement/apprentissage.

C'est au moment-même où émerge en Europe cette nouvelle « entrée par l'action » à laquelle correspond ce que j'ai proposé d'appeler la « perspective co-actionnelle », qu'il importe de la replacer d'emblée dans la longue durée historique. Il s'agit bien en effet d'en faire une nouvelle « révolution » didactique, mais non dans le sens habituel de ce mot (celle de rupture radicale par rapport à un passé que l'on considère comme entièrement et définitivement révolu), mais dans le sens que ce mot devrait toujours avoir (eu) dans notre discipline, celui qu'il a dans l'expression de « révolution orbitale ». Dans ce dernier sens, le fait qu'une approche, perspective, démarche, technique ou méthode soit « dépassée » signifie simplement que l'on aura à repasser par elle plus tard au moment venu, avant de la dépasser à nouveau : en d'autres termes, la logique naturelle en régime de paradigme de l'adéquation est de type récursif ou « dialogique ».

Pour filer cette métaphore astronomique, je dirais que chercheurs et praticiens, de toute évidence, ne se sont pas trouvés jusqu'à présent dans notre discipline sur la même trajectoire : les premiers se sont donné une orbite si large qu'ils se sont créé pour eux-mêmes l'illusion valorisante d'un progrès linéaire. Jusqu'il y a peu, ils ont imposé aux seconds cette illusion, mais comment pourraient-ils encore la maintenir alors même qu'ils leur demandent de se « centrer sur l'apprenant », c'est-à-dire de se placer simultanément, en enseignement collectif, sur plusieurs dizaines d'orbites courtes, aléatoires et en constante interférence les unes avec les autres ?

De toute évidence, il est temps, dans notre discipline, de basculer dans un paradigme post-copernicien : en didactique des langues-cultures comme ailleurs, il ne peut y avoir de centre unique, de principe de cohérence universel et permanent, et les « tâches » n'ont pas plus de vocation que les autres concepts didactiques – y compris ceux que je propose ici, de co-action et de co-culturalité – à occuper une place qui n'existe pas.

Annexe 1

Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France

		ORIENTATION OBJET ¹⁰ (LE CONNAÎTRE)			ORIENTATION SUJET ¹⁰ (L'AGIR)	
		LEXIQUE	CULTURE	1	2	ACTION
DOMAINE	GRAMMAIRE	les documents				
ENTRÉE PAR...	les exemples (phrases isolées)	<i>visuels et textuels</i> (représentations et descriptions)	<i>textuels</i> (récits)	<i>audiovisuels</i> (dialogues)	<i>tous types de documents</i> et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	<i>scénarios, projets</i>
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE2 ¹¹	EO	combinaison ¹² CE-EO	combinaison CO-EO	Juxtapositions ¹² variées CE, CO, EE, EO	Articulations ¹² variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES¹³	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000 - ?

Annexe 2

Commentaire du tableau de l'annexe 1

1. Dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la leçon étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence (le nom, l'article, l'adjectif, le verbe, la proposition,...).

2. Avec la méthodologie directe s'opère une première rupture fondamentale, puisque l'on passe de la forme au sens. Ce n'est plus la grammaire, mais le lexique qui sert à la fois d'entrée (l'unité de la leçon est donnée par un champ lexical, d'ailleurs repris dans son titre : « le corps humain », « les repas », « les voyages »,...); et la progression d'enseignement suit l'ordre des « centres d'intérêt » concentriques, qui partent de l'environnement le plus immédiat de l'élève et s'en éloignent de plus en plus jusqu'à aboutir aux mots abstraits : la salle de classe, la cour de récréation, la maison familiale, la ville, la campagne, les saisons, le commerce, la vie sociale, qualités et défauts,...

3. Avec la méthodologie active s'opère un recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues. La cohérence de chaque leçon et la progression d'une leçon à l'autre en deviennent d'autant plus complexes à construire que la conception contemporaine de la culture oblige à combiner dans sa didactique trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. C'est la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document unique servant de support pour un enseignement simultané de la langue (lexique et grammaire) et de la culture étrangère. C'est le dispositif dit « d'intégration didactique maximale ».

Deux remarques importantes sont à faire, à ce moment du parcours historique :

1) Lorsqu'une nouvelle « entrée principale » apparaît, les autres continuent à être prises simultanément en compte (comme « entrées de service », pour filer la métaphore). C'est ainsi que dans les manuels actifs, les textes littéraires sont choisis en fonction de leurs contenus culturels, mais aussi de leurs contenus lexicaux et grammaticaux.

2) Pendant un demi-siècle (1920-1960), l'enseignement scolaire des langues en France va en fait combiner l'entrée par le lexique et l'entrée par les documents, la première dominant en premier cycle (de la classe de 6^{ème} LV1 ou 4^{ème} LV2 à la classe de 3^{ème}), la seconde dans le second cycle (de la classe de 2nd à la classe terminale). L'entrée par les documents s'est conservée jusqu'à nos jours comme modèle de l'évaluation au baccalauréat, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

4. Dans la méthodologie audiovisuelle et dans l'approche communicative, on assiste à un affaiblissement progressif de l'intégration didactique,¹⁴ mais l'entrée principale reste fondamentalement la même, et c'est l'entrée par les documents (désormais un ou plusieurs dialogues fabriqués).

5. La « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe, ou l'entrée par les tâches.

Dans le *Cadre européen commun de référence* de 2001 s'amorce – en particulier dans son chapitre consacré à la « perspective actionnelle » – une seconde rupture fondamentale dans la conception de la cohérence didactique (après celle de la méthodologie directe des années 1900-1910), avec un passage à une « entrée par les tâches ». Le moteur du changement est l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe :

a) Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec

des documents de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique.

b) Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec les différents *Niveaux seuils*), qui s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaît pas, l'enjeu naturel est la communication, dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme dans le troisième modèle ci-dessous.

c) La perspective (co-)actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.¹⁵

Annexe 1 Progression linguistique des projets 1 à 6 de Busy Box (Matériel pour l'enseignement de l'anglais au primaire)			
PROJETS	FONCTIONS	LEXIQUE ET STRUCTURES	CULTURE
1. Les héros Réaliser un poster de ses héros préférés	– Saluer – Se présenter – Compter jusqu'à 7	– <i>Hello! Good morning!</i> – <i>My name's Sarah.</i> – <i>One, two, three... seven</i>	– Les héros anglo-saxons (TV, cinéma, littérature,...) – Les pays anglophones
2. Les animaux Enregistrer une émission de radio sur les animaux	– Dire ce qu'on possède – Compter jusqu'à 12	– <i>I've got a cat.</i> – <i>I haven't got a dog.</i> – <i>How many...?</i> – <i>Six, seven, eight... twelve</i> – <i>Formation du pluriel : eight cats</i>	– Les animaux dans la culture britannique : cinéma, littérature, etc.
3. Joyeux Noël Préparer un spectacle de Noël Dossier de consolidation	– Demander poliment, remercier – Décrire (couleurs) – Fonctions des projets 1 et 2 (révision)	– <i>This is for you.</i> – <i>Thank you!</i> – <i>Red, white, black,...</i>	– La fête de Noël en Angleterre – Les personnages de contes de fées
4. Bon anniversaire Fêter un anniversaire à l'école	– Dire son âge – Donner le mois de son anniversaire – Compter jusqu'à 20	– <i>How old are you?</i> – <i>I'm nine.</i> – <i>When's your birthday?</i> – <i>My birthday is in May.</i> – <i>Thirteen, fourteen... twenty</i>	– Fêter un anniversaire en Angleterre
5. La nourriture Faire ses courses en anglais	– Dire ce qu'on aime / ce qu'on aime pas – Dire si l'on a faim / soif	– <i>Do you like... ?</i> – <i>I like... I don't like...</i> – <i>He / She likes...</i> – <i>I'm hungry / thirsty.</i>	– Ce que les écoliers anglais mangent à l'école – Lieux de restauration en Grande-Bretagne
6. Mini-Olympiades Organiser des mini-Olympiades à l'école DOSSIER DE CONSOLIDATION	– Dire ce qu'on peut faire – Demander à quelqu'un ce qu'il peut faire – Compter jusqu'à 60 – Fonctions des projets 1 à 6 (révision)	– <i>I can run, I can't jump.</i> – <i>Can you walk?</i> – <i>Thirty, forty, fifty, sixty</i>	– Le sport en Grande-Bretagne – Sportifs anglo-saxons célèbres

Bibliographie

- Bérard Évelyne. 1991. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE international.
- Brumfit & Johnson (Dir.). 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Candlin C. N. et Murphy (Dir.). 1987. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation. 2001. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg. Paris : Didier.
- Morel L[ouis]. 1891. « Les Langues modernes dans les Études secondaires », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 8, 1891-1892 : 218-223.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Puren Christian. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Les Langues modernes*, n° 3/2002 : 55-71. Paris : APLV.
- 2003. « Pour une didactique comparée des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°129, janv.-mars : 121-126. Paris : Didier-Érudition.
- Simon Herbert A. Simon. 1991. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. «Afcet Système»), 1991, 230 p. [1^{ère} éd. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981].
- Zanón Javier (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid : Edinumen.

Notes

¹ « Innovation et cohérence en didactique des langues » (Paris : Nathan, avril 2002, pp. 3-7).

² L'« orientation » d'une tâche est définie en fonction de son critère premier de réussite. On dira qu'une tâche est « orientée langue » lorsqu'elle est évaluée principalement sur la correction de la forme, qu'elle est « orientée communication » lorsqu'elle est évaluée sur l'efficacité dans la transmission de l'information, etc.

³ Dans une certaine tradition didactique anglosaxonne, je trouve en définitive très paradoxal que l'orientation empirique soit très forte et très fortement revendiquée (voir l'importance des pratiques, des exemples concrets et des témoignages dans les interventions lors des colloques et congrès), alors même qu'elle se trouve souvent très strictement et explicitement encadrée par l'orthodoxie du moment (actuellement, l'approche par les tâches communicatives).

⁴ Cf. dans l'appel à communication pour ce Congrès de l'APLIUT : « le pédagogue élabore une série de tâches cibles que les apprenants auront besoin d'effectuer dans un 'monde réel' à l'issue de leur formation (présentation professionnelle entretien d'embauche et CV, conversation téléphonique, tournage de spots publicitaires,...) ».

⁵ En France : la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, les méthodologies directe et active des années 1900-1960, la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970, l'approche communicative des années 1980-1990.

⁶ Pour la description comparative de ces différentes perspectives actionnelles, je renvoie à mon article de 2002.

⁷ Les contacts collectifs ne sont pris en compte qu'en tant que stéréotypes sociaux.

⁸ Le deuxième est la comparaison synchronique (entre langues différentes et pays différents), et c'est pourquoi j'ai créé l'année dernière à l'Université de Saint-Étienne un Centre d'Étude en Didactique comparée des langues-cultures (CEDICLEC). Sur le programme de recherche de ce Centre, on pourra lire mon article de 2003, et consulter le site <www.univ-st-etienne.fr/celec/>

⁹ Je remercie l'un des relecteurs (anonymes) du Comité de lecture, qui me signale plusieurs pages de propositions de projets dans l'ouvrage de J. Brewster et G. Ellis, *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow : Penguin, 2002.

¹⁰ Sur les orientations objet/sujet en didactique des langues : cf. Puren Ch., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n°109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

¹¹ CE = compréhension écrite, CO = compréhension orale, EE = expression écrite, EO = expression orale.

¹² Dans la *combinaison*, les différentes activités se réalisent de manière simultanée (par ex. CE-EO : les apprenants commentent oralement en classe un texte écrit que l'on vient de mettre sous leurs yeux, à partir des questions de compréhension que leur pose l'enseignant). Dans la *juxtaposition*, les activités se réalisent chacune de manière autonome, (par ex. CE, EO : les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM, sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe). Dans l'*articulation*, au contraire, les activités sont programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante (par ex. CE/EO : les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées).

¹³ Les périodes indiquées n'ont bien entendu qu'une valeur symbolique. Les trois premières correspondent à l'enseignement scolaire.

¹⁴ Il y a intégration maximale lorsque tous les domaines d'enseignement/apprentissage (compréhensions et expressions écrites et orales, grammaire, lexique, phonétique et culture) sont travaillés à partir d'un support unique ; il y a intégration minimale lorsque plusieurs documents sont utilisés pour un seul domaine (par exemple plusieurs documents écrits pour un travail de compréhension écrite, ou pour un repérage de formes grammaticales, ou encore pour un relevé de champs sémantiques).

¹⁵ Il semble que les auteurs du *Cadre européen commun de référence*, qui se sont surtout concentrés dans ce document sur les outils d'évaluation (les « grilles de référence »), n'ont pas pris toute la mesure de cette perspective actionnelle qu'ils y annoncent, comme on le voit dans leur difficulté à la distinguer de l'approche communicative. La lecture du *Guide général d'utilisation* élaboré par J.L.M. TRIM [Strasbourg, Conseil de l'Europe, décembre 1997, CC-LANG (98) 1, 41 p., multigr.] est à ce propos particulièrement révélatrice.