



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

APLV-LanguesModernes.org

le site de l'APLV

L'article ci-dessous est un article original rédigé spécialement pour le site de l'APLV, APLV-LanguesModernes.org.

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications de ce site et de sa revue *Les Langues Modernes*, pensez qu'elles sont possibles grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte : adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES : UN AGIR ENSEMBLE QUI S'AFFIRME

par Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Centre de Langues – Université Lumière Lyon-2

SOMMAIRE

Introduction.....	.....
1. Apprendre c'est agir.....	.....
1.1. <i>L'évolution historique des méthodologies en langues.....</i>	.....
1.2. <i>La question de l'activité.....</i>	.....
1.3. <i>Le socioconstructivisme.....</i>	.....
2. L'agir en langue.....	.....
2.1. <i>De la motivation à la mobilisation.....</i>	.....
2.2. <i>De la tâche à l'activité intellectuelle.....</i>	.....
2.3. <i>Pour un cadre de travail permettant l'agir en langues.....</i>	.....
3. Agir ensemble.....	.....
3.1. <i>Le groupe comme ressource.....</i>	.....
3.2. <i>La co-construction... pour les enseignants aussi.....</i>	.....
3.3. <i>Vers une « didactique complexe ».....</i>	.....
Conclusion.....	.....
Annexe 1.....	.....
Annexe 2.....	.....

Introduction

L'objet de cet article est de présenter le travail du Secteur Langues du GFEN¹ et ce qu'il peut apporter à la réflexion sur la question des langues, aujourd'hui, au moment où le monde de l'enseignement des langues se trouve confronté à un bouleversement de taille, avec l'irruption sur le plan institutionnel d'une entrée dans la langue par l'agir social. Il s'agit maintenant de concevoir l'apprentissage de la langue à travers des situations qui obligent à agir ensemble, mais de façon différente. Notre expérience, notre histoire, les outils que nous avons construits ensemble au sein du GFEN², et plus particulièrement au sein du Secteur Langues, peuvent contribuer, me semble-t-il, à éclairer la réflexion et à ouvrir des pistes quant à la question de l'agir dans l'apprentissage d'une langue.

Depuis quelques années, cette conception de la langue est affirmée – dans le sens de validée, reconnue et proclamée – de façon précise et permanente par tous les textes de référence, le *CECRL*, bien évidemment, mais aussi les *I.O.*, dont je citerai deux exemples montrant l'évolution rapide et la rupture introduite par le Cadre :

– B.O. du 2/07/98

Le maître choisit des situations qui suscitent une dynamique d'apprentissage chez l'élève : essais, expérimentations, hypothèses, reformulations, etc., sont encouragés.

– B.O. 8/2007

Capacités

Un apprentissage centré sur des activités langagières de communication

« Chaque séance de langue repose sur des situations et des activités qui ont du sens pour les élèves, suscitent leur participation active, favorisent les interactions et l'entraide dans le groupe et développent l'écoute mutuelle.

Dans cette démarche pédagogique – « nouvelle » dans le discours institutionnel –, le rôle de l'enseignant consiste principalement à construire les tâches par lesquelles les apprenants sont mis en activité, en prenant appui sur des documents et matériaux porteurs d'énoncés en langue-cible. Ces orientations constituent une avancée importante et rassurante pour beaucoup de collègues par rapport à une époque où cette conception n'était pas aussi autorisée, voire même était combattue (cf. l'histoire de la pédagogie du projet). C'est aussi une nécessité de plus en plus admise et mise en œuvre dans les pratiques : les enseignants sont amenés, de ce fait, à se poser différemment aussi la question de l'activité des élèves ainsi que de leur activité professionnelle. Le rôle de l'enseignant devient pédagogique plus que linguistique. Son activité est davantage pensée aujourd'hui comme une activité de construction de situations d'apprentissage.

1. Apprendre c'est agir

Activité et apprentissage vont de pair. Le centre de gravité de la situation d'apprentissage, c'est l'activité de l'apprenant. Aujourd'hui, cela semble relever de l'évidence. Mais ce ne fut pas toujours le cas, et on pourrait dire que le chemin a été long et rude pour y parvenir.

Un bref rappel historique me semble ici nécessaire, pour se rafraîchir la mémoire et comprendre comment les choses se sont construites, à la fois à propos de l'enseignement-apprentissage des langues, mais aussi en ce qui concerne les théories de l'activité, longtemps restées ignorées dans la formation des enseignants.

¹ Le site du Secteur Langues du GFEN : <http://gfen.langues.free.fr/>.

² Le site du GFEN : <http://www.gfen.asso.fr/>.

1.1. L'évolution historique des méthodologies en langues

Elle est marquée par ruptures et cohabitation suivant un mouvement de balancier constant à travers les différentes époques. Je renverrai le lecteur au tableau éclairant de Christian Puren³, qui montre comment chaque méthodologie a privilégié une entrée et des modes d'agir en fonction d'un contexte social, politique et économique. Le CECRL, en 2001, constitue un coup de tonnerre dans le paysage de la didactique des langues en introduisant une rupture d'importance : il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre mais d'agir avec les autres dans un contexte européen où les actions collectives prennent le pas sur les simples échanges.

1.2. La question de l'activité

Les questions de l'action, de la coopération et du projet sont désormais mises en avant. Or elles sont depuis longtemps au centre de nos préoccupations et de nos démarches au GFEN, car nous portons dans notre héritage même la problématique de l'action dans la langue. Jean Piaget et Henri Wallon ont été membres tous deux du GFEN : Piaget, en a été un temps le Secrétaire national, et Wallon le Président de 1946 à 1962.

Je tenterai de résumer ici, de façon très sommaire, l'héritage et le patrimoine qui nous permettent d'agir.

Jean Piaget (Neuchâtel 1896-Genève 1980) développe l'idée selon laquelle c'est dans l'activité pratique ou cognitive du sujet que se situe l'origine de la connaissance : « *On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant.* »⁴ De plus, l'action est selon lui une action concrète qui s'effectue sur des objets concrets : l'enseignement doit donc confronter le sujet à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif.

Lev Vygotski (1896-1934) introduit la dimension sociale dans cette théorie de la connaissance : le sujet, tout seul, pourrait ne rien apprendre du tout. Quand il parle de la « zone proche de développement »⁵, Vygotski parle d'un espace où ce que l'enfant ne peut pas faire encore seul, il pourra le faire à l'aide d'un autre, d'un adulte, qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement. C'est l'apprentissage qui pilote le développement :

*Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. [...] L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement.*⁶

Autre apport essentiel de Vygotski : le rôle central des interactions sociales et du langage. Le sujet est d'abord un sujet social en communication avec autrui, qui parle aux autres et qui transforme son environnement et lui-même.

Jerôme Bruner (New-York, 1915) va, dans la lignée de Vygotski, développer l'approche basée sur la découverte active qui permet des acquisitions plus solides et des démarches de pensée réinvestissables et débouchant sur la construction d'une plus grande autonomie. L'adulte joue le rôle de médiateur qui met en place les conditions d'entrée dans la culture.

Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. »⁷

C'est **Henri Wallon** (Paris, 1879-1962) surtout qui introduit le plus nettement la dimension sociale. L'enfant vit dans un milieu social et physique. Il est un être génétiquement social, impuissant à sa naissance, dans une dépendance totale à l'égard d'autrui, pour les conditions mêmes de sa survie. C'est du groupe que

³ Christian Puren, « Évolution historique des modes d'« entrée » en cohérence en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France », « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII n° 1, février 2004.

⁴ Jean Piaget, *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthier Denoël, 1970, p. 85.

⁵ Appelée aussi « zone proximale de développement » (NDLR).

⁶ Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions sociales, Messidor, 1985, p. 273 et 274.

⁷ Jerôme Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF, 1991, p. 263.

l'individu reçoit le matériel – l'outillage mental. Mais ce réel ne peut pas s'appréhender par la seule expérience pratique. Il doit faire l'objet d'un travail, d'une élaboration où intervient l'intelligence discursive, le langage qui permet l'activité de connaissance : « *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action* ». Mais il ne s'agit plus de la même action. La responsabilité de l'école doit être d'organiser l'activité de l'élève pour qu'il s'approprie les savoirs qui lui permettront d'agir sur le réel, en construisant des situations qui ne le coupent pas de la vie mais sont au contraire propres à lui faire rencontrer des objets et des notions que la vie, seule, ne peut lui enseigner.

Ces apports conséquents de Piaget et de Wallon, entre autres⁸, ont nourri notre réflexion depuis une cinquantaine d'années au GFEN, et nous ont permis de construire des ateliers et démarches en langues dans une perspective actionnelle, bien avant les prescriptions officielles. Les lecteurs en trouveront de nombreux exemples dans nos ouvrages cités en bibliographie et sur notre site.

1.3. Le socioconstructivisme

Rappelons, s'il en est besoin, que notre travail au GFEN s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste dont j'emprunterai la définition à Étienne Vellas, du Groupe Romand d'Éducation Nouvelle (GREN)⁹.

Le socioconstructivisme

n'est ni un mode d'enseignement, ni une méthode, ni une pratique pédagogique. Il n'est pas plus une théorie de l'enseignement. Ce n'est qu'une réponse, celle de l'ensemble de la recherche, à la question générale : qu'est-ce qu'apprendre ? comment les êtres humains apprennent-ils ? Cette théorie dit que chaque être humain construit sa connaissance. Que tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun. Que sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré. Elle insiste en outre sur le rôle majeur des interactions sociales pour que cette activité de construction ait lieu (d'où le mot socio ajouté au mot constructivisme).

Étienne Vellas, « Le socioconstructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement ! » consultable à l'adresse <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>.

2. L'agir en langue

Dire que l'activité est centrale dans l'apprentissage oblige à un certain nombre de constats, qui, même s'ils semblent de l'ordre de l'évidence, sont pourtant utiles à rappeler :

- on agit quand le jeu en vaut la chandelle
- on agit quand il y a quelque chose à faire
- on agit quand il y a un cadre qui permet d'agir

Qu'est-ce qui fait en effet qu'un élève se pique au jeu ?

Comment sont créés la curiosité, l'intérêt, au départ, et pendant la totalité du cours ?

Qu'est-ce qui permet à l'élève de s'investir suffisamment longtemps, sans décrocher, en acceptant la part d'inconnu, d'incertitude liée à l'apprentissage et qui met nécessairement en insécurité ?

À quelle(s) condition(s) l'élève peut-il accepter l'inconfort ressenti comme valant la peine d'être vécu ?

Autrement dit : *Quelles sont les conditions de la mobilisation des élèves dans l'activité ?*

⁸ Voir Maria-Alice Médioni, « K comme Korczak et les autres », in : *GFEN, Repères pour une Éducation Nouvelle. Former et (se) former*, Lyon : Chronique sociale, 2001, pp.56-69.

⁹ Site du GREN : <http://www.gren-ch.org/GREN/Accueil.html>.

2.1. De la motivation à la mobilisation

Tout enseignant aimerait bien qu'elle soit présente, cette mobilisation, dès le début. En fait, ce n'est pas du tout, ou alors rarement, le cas. Jean-Paul Narcy-Combes rappelle que la motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'*a posteriori* : « *C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation.* »¹⁰ C'est dire que cette motivation – implication, engagement, mobilisation – résulte de l'activité, à la fois comme dispositif créé par l'enseignant et comme actions accomplies par l'apprenant.

Du côté du dispositif, de l'organisation prévue par l'enseignant, la plupart des auteurs s'accordent sur l'importance de l'environnement : la motivation se construit dans un environnement favorable qui prend en compte les personnes et non pas les rôles.

La classe est un espace où se rencontrent d'une part :

- un enseignant capable
 - de transmettre sa conviction et sa passion,
 - d'avoir un regard positif, inconditionnel, sur les capacités de ses élèves : pari de l'éducabilité de Philippe Meirieu, du « Tous capables » du GFEN,
 - de prendre en considération les difficultés,
 - de valoriser les réussites de chacun,
 - d'installer un climat de confiance,
 - de représenter un système de valeurs ;
- et d'autre part des élèves rendus capables, par la situation installée, de prendre les risques nécessaires pour apprendre, et de s'engager.

Le sens des apprentissages, qui est à construire, passe nécessairement par une situation suffisamment insolite

- pour piquer la curiosité,
- pour créer un enjeu et faire en sorte que les élèves acceptent de jouer ce jeu-là, un « jeu » qui « en vaut la chandelle »¹¹.

Il nous faut donc installer une situation fonctionnelle, qui peut faire appel au ludique sans pour autant en rester à un aspect trop extérieur à la personne, qui n'engagerait pas vraiment quelque chose d'elle-même.¹²

Il faut, à ce propos, distinguer entre besoin et enjeu. Le besoin est facilement identifiable, lié à une situation précise, un manque à combler ; l'enjeu est, lui, plus essentiel à la personne et peut donc permettre une mobilisation réelle.

C'est ce qu'écrit André Giordan, en réponse à la question, « Qu'est-ce qu'une activité désirable ? » :

Sont « désirables » des situations qui présentent de la nouveauté plutôt que de l'habitude, donnent l'occasion de faire des choix, conduisent à des questions plutôt qu'à des réponses ; des situations où l'individu se sent largement autonome. »¹³

La construction du sens – la motivation, diront certains¹⁴ – se fait aussi, à notre avis, à travers une situation

- qui laisse à l'autre sa place,
- qui ménage des entrées différentes dans l'activité et permet erreurs et tâtonnements,
- qui soit également suffisamment « questionnante »,
- et qui permette, à travers le dispositif mis en place, de se construire des réponses au moyen de l'activité même de recherche qu'elle propose.

¹⁰ Jean-Paul Narcy-Combes, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris, 2005, p. 51.

¹¹ Voir Maria-Alice Médioni, « Pour construire une situation d'apprentissage », *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon : Chronique sociale, 2005, p. 25.

¹² Hegel écrit dans *Principes de la moralité du droit* (« La moralité objective », Idées, Paris : Gallimard, 1940, p. 210 : « *La pédagogie du jeu traite l'élément puéril comme quelque chose de valable en soi, le présente aux enfants comme tel, et rabaisse pour eux ce qui est sérieux, et elle-même a une forme puérile peu considérée par les enfants.* »

¹³ André Giordan, « Vive la motivation ? », *Cahiers pédagogiques* n° 431, mars 2005, p. 58. CRAP

¹⁴ Je renvoie ici à l'article de Philippe Perrenoud : « Sens du travail et travail de sens à l'école », qui commence par ces mots : « Si je devais dresser la liste des dix mots que j'aime le moins, « motivation » y figurerait sans doute !. *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

Ce ne sont pas des réponses définitives, mais des réponses provisoires qu'il faudra croiser avec d'autres, construites dans d'autres situations, ce qui permettra de les réinterroger et par là même de les consolider.

Tout cela suppose que ces réponses ne soient nullement données par l'enseignant, qui serait le seul « détenteur » du savoir, car dans ce cas, l'élève risquerait de ne trouver d'autre sens que celui que l'enseignant a prévu pour lui : il se désintéresserait alors rapidement de ce qui lui est proposé, sans compter qu'il n'aurait nul besoin d'apprendre puisqu'il serait certain de toujours trouver la réponse, indéfiniment répétée par le maître.

En fait, ce qui valorise la recherche, le questionnement et la pensée critique, ce sont des situations dont les objectifs apparaissent comme des solutions aux questions que les élèves se posent et qui visent à développer un autre rapport au savoir. Le problème est donc moins relationnel qu'intellectuel, l'élément central étant le rapport que le sujet entretient avec le savoir qui crée un enjeu.

La motivation est elle-même une construction. Elle n'est pas première – ou rarement. En revanche, elle peut être construite à la fin d'une activité quand celle-ci a répondu à des enjeux. D'ailleurs, même quand il y a une motivation préalable, il y a certainement un déplacement de la motivation pendant l'activité. Un élève peut être motivé par l'espoir d'avoir une bonne note : c'est le point de départ, la motivation extérieure. Mais on vérifie bien souvent que cette motivation n'est pas suffisante ou ne fonctionne plus sur le long terme, sans doute parce que trop extérieure à la personne. La motivation qui va permettre à la personne de s'engager vraiment dans ce qu'elle fait et d'aller au bout de l'activité, de la recherche, c'est la mobilisation intérieure, produite par l'activité même, qui crée un enjeu suffisamment fort pour qu'elle apparaisse y compris a posteriori. C'est la dynamique de la mobilisation qui est aussi dynamique de la réussite.

Car ce qui va motiver le plus les élèves, c'est la possibilité de réussir dans une activité, un apprentissage, en dépassant certaines appréhensions et en constatant qu'ils peuvent aller plus loin que ce qu'ils avaient prévu au départ. À condition, bien sûr, qu'il y ait des moments de prise de conscience des réussites. Car il n'y a pas de motivation sans plaisir. Se surprendre à faire et à réussir, quoi de plus motivant ?

Motiver c'est donc mettre en mouvement, permettre aux élèves de s'engager dans une activité qui n'avait pas de sens auparavant pour eux, dans le sens de laquelle ils ne pouvaient pas entrer. Ce sens qui n'est pas donné d'avance se construit dans l'activité même.¹⁵

Pour autant, si l'entrée dans l'activité revêt une importance essentielle, il s'agit également de maintenir l'intérêt tout au long de la situation d'apprentissage. Jean-Pierre Astolfi, souligne que la mobilisation, « *ce n'est pas un état stable, mais un processus toujours remis en question, qui se construit et se renouvelle en permanence* ». ¹⁶

Les occasions de décrocher sont en effet toujours possibles. La fatigue, l'effort inhabituel ou trop constant, les obstacles, l'incertitude peuvent venir écorner le premier enthousiasme. Ce qui nous renvoie à l'activité de l'apprenant et aux ressources qui vont être mises à la disposition des élèves pour entretenir l'intérêt, pour favoriser la production d'actions qui peuvent permettre de dépasser les obstacles, y compris ceux décrits ci-dessus. C'est pour cela que les ressources doivent être considérées, selon Jean-Paul Narcy-Combes, moins comme des supports matériels que comme

*des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre.*¹⁷

Encore faut-il que les élèves les perçoivent ainsi...

Enfin, ce sens qui n'est pas donné d'avance se construit dans l'activité même et aussi et surtout dans l'analyse réflexive, dans le bilan, l'évaluation finale : qu'ai-je appris ? comment ? qu'est-ce qui a facilité ? qu'est-ce qui a gêné ?

¹⁵ Voir Maria-Alice Médioni, « M comme motiver », in : *GFEN, Repères pour une Éducation Nouvelle. Former et (se) former*, Chronique sociale, Lyon, 2001, pp.76-79.

¹⁶ Jean-Pierre Astolfi, « L'œil, la main, la tête » *Les cahiers pédagogiques*, n° 409, décembre 2002, p. 17. CRAP.

¹⁷ Jean-Paul Narcy-Combes, *op. cit.*, p. 128.

2.2. De la tâche à l'activité intellectuelle

« Associer le dire et le faire », c'est la formule qu'on retrouve dans les *I.O.* depuis 1989.

Le premier renversement que doit produire l'enseignant, c'est celui de se demander, non pas ce qu'il va faire dire à ses élèves, mais ce qu'il va leur faire faire. Cette nouvelle préoccupation motive la mise en place d'un dispositif qui oblige les élèves à s'interroger et à se mettre en recherche parce qu'il y a une tâche à remplir pour laquelle toutes les informations nécessaires ne sont pas données. Ce qui nous amène à la notion de tâche et à toutes les questions qui s'y rapportent.

Qu'entend-on par « tâche » en Didactique des Langues Étrangères (DLE) ? En particulier, quelle tâche structure l'activité des élèves ? Toutes les tâches se valent-elles ? Quels sont les moyens linguistiques utiles et nécessaires pour l'accomplir ? D'où va venir l'*input*¹⁸ ? Comment organiser l'étaillage¹⁹ ?

Revenons rapidement au *CECRL* : la perspective actionnelle est étroitement associée à la notion de tâche et me paraît caractériser la rupture introduite par ce *Cadre*, qui rejoint en cela les théories de l'activité : comme nous l'avons vu plus haut, c'est l'apprentissage qui pilote le développement, selon Vygotski ; de la même façon, l'apprentissage de la langue est le produit de l'activité du locuteur. Il ne s'agit plus d'acquérir une compétence qui rendrait l'accomplissement des tâches envisageable – apprendre pour parler –, mais il s'agit d'accomplir des tâches qui vont permettre le développement de compétences. Ce qui mène au paradoxe suivant : apprendre une langue consiste à utiliser des moyens linguistiques qu'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser. Nous retrouvons là encore Vygotski et la zone de proche développement : apprendre à aller plus loin que ce que l'on sait faire tout seul, et pour cela, nécessité d'être accompagné dans cette rupture par un autre, des autres.

Les définitions de la tâche en DLE ne manquent pas, depuis Nunan²⁰ qui la définit comme une unité de travail impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et l'interaction dans la langue cible, principalement centrée sur le sens plutôt que sur la forme. C'est cette référence qui est reprise dans le *CECRL*, avec la focalisation sur les activités langagières et le sens, mais ce *Cadre*, par moments aussi, adopte une formulation très générale permettant d'englober dans la tâche toute une série d'activités plus ou moins en accord avec la définition de Nunan, comme la suivante : « *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.* »²¹ Cette définition plus générale peut tout aussi bien concerner un exercice grammatical qu'une tâche de type projet. C'est bien cette ambiguïté qui règne à l'heure actuelle parmi les enseignants.

Christian Puren, de son côté, distingue les actions, ce qu'on fait en société, et les tâches, ce qu'on fait en classe, et insiste à son tour sur la question de la cohérence de l'activité et sur la notion de complexité. Les tâches peuvent être orientées différemment :

Tâche

*Désigne une unité de sens – et donc de cohérence – au sein de l'agir d'apprentissage. Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement dans un ordre fixe (orientées « procédure », donc).*²²

La tâche est conçue par l'enseignant pour mettre les élèves en activité, leur faire faire quelque chose. Mais toutes les tâches ne produisent pas les mêmes effets :

– certaines tâches n'engendrent pas d'activité dans la mesure où elles ne mobilisent pas l'intérêt,

¹⁸ *Input* : désigne les données langagières en entrée, l'apport en langue cible organisé par le processus d'enseignement.

¹⁹ L'étaillage, pour Jérôme Bruner (*Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1991, p. 263), « consiste essentiellement pour l'adulte à « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme ».

²⁰ David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : Cambridge University Press, 1989, p. 19 : « 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. »

²¹ *CECR*, p. 16.

²² Christian Puren, « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ? » APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006, p. 56. Sur le site de l'APLV : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/APLV_AG_Grenoble_A_c_valuation_v.2006_05_03_2.pdf (consulté le 11/5/08).

- d'autres débouchent sur une illusion d'activité – faire pour faire–,
- d'autres enfin déclenchent des opérations mentales génératrices d'apprentissages.

La difficulté réside dans l'observation de cette activité, comme l'explique Robert Bouchard :

L'ensemble du travail de l'élève, s'il est lui plus difficilement perceptible [que celui de l'enseignant], a aussi sa face apparente et sa face cachée. Ces deux faces du travail de l'élève s'articulent en miroir par rapport au travail du maître. L'élève passe d'une activité sociale, audible et visible, à une activité cognitive beaucoup plus difficile à repérer de réorganisation conceptuelle.

C'est sur la même difficulté qu'achoppent les recherches sur le travail cognitif d'acquisition naturelle des langues. On peut « facilement » étudier les moments où sont données des informations linguistiques, on peut également repérer les moments plus rares de « prise » de cette information par l'« acquérant »²³, quand il réutilise par exemple le mot qu'on lui a soufflé, dans les instants qui suivent cette proposition. Par contre il est beaucoup plus difficile de juger du la « saisie », c'est-à-dire du véritable travail cognitif d'intégration de la forme nouvelle dans le microsystème intermédiaire correspondant, qui lui donnera une stabilisation relative, qui lui assurera une possibilité de réutilisation à plus long terme.

Pour résumer, on pourrait caractériser une tâche de la façon suivante :

- *Une tâche est une activité contextualisée, un acte social en soi* : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière, dont l'objectif est extralinguistique : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette,... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. La tâche n'exclut pas pour autant l'exercice qui, lui, est décontextualisé mais peut être articulé à une tâche.
- *Une tâche est une activité qui présente un problème à résoudre*, un manque qui crée le besoin et oblige à agir. Cette action débouche sur des questions qui vont entretenir l'intérêt, la curiosité. L'obstacle à franchir, accessible à tous, impose toutefois l'invention d'un nouveau mode de pensée, l'acquisition d'un nouveau savoir.
- *Une tâche est une activité interactive* qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation, susceptible de relancer le questionnement quand on le croit épuisé, par les contradictions qu'elle risque de faire surgir.
- *Une tâche est une activité qui présente un enjeu* : l'obstacle à franchir, remettant en cause ce que l'on sait déjà, oblige au dépassement, confère du sens et un enjeu à l'activité et suscite l'engagement.
- *Une tâche est une activité finalisée* : elle présente un but à atteindre, une réalisation concrète de type social, impliquant un destinataire, comme réaliser une exposition au CDI, participer à un débat, présenter un spectacle aux autres,... C'est ce but concret – la réalisation finale identifiable et observable – qui peut permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques, qu'il s'est proposés.
- *une tâche est une activité complexe* qui oblige à mobiliser des savoirs différents, à s'organiser. Parce qu'elle est ouverte, elle permet différents cheminements, plusieurs réponses ou productions possibles : son résultat n'est pas entièrement prévisible. Elle se situe par là même très loin de l'exercice ou du problème classique avec des questions auxquelles il faut répondre car les questions ne sont pas fournies et c'est le problème, justement, qui les fait surgir.

Ces caractéristiques appellent quelques précisions.

La distinction entre tâche et exercice n'est pas qu'une affaire de terminologie. Si la tâche est une activité complexe, contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, l'exercice au contraire est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique. Pour autant, pour réaliser une tâche de type débat dont la complexité est très importante, il faut que les élèves puissent mettre en œuvre des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles à la fois, et pour ce faire, qu'ils aient été « nourris » par un *input* qui peut consister dans des exercices de compréhension et de production, y compris fermés.

²³ C'est l'*intake*, de l'apprenant, différent de l'*input*, de l'enseignant ou du manuel.

De la même façon, la distinction très en vogue entre « micro-tâche » et « macro-tâche » me paraît prêter le flanc à des confusions regrettables. « Micro » et « macro » renvoient le plus souvent, dans les expérimentations mises en ligne sur beaucoup de sites académiques par exemple, à une conception de type hiérarchique : les « micro tâches » seraient des tâches plus simples, plus secondaires, quand la « macro-tâche » serait la tâche importante, finale, valorisée. Je préfère, pour ma part, concevoir la question en termes d'articulation plutôt que d'emboîtement, chacune et l'ensemble contribuant à proposer un cheminement vers les apprentissages souhaités.

Parler de l'activité de l'apprenant, de la tâche qu'il a à accomplir, suppose qu'on se pose la question des ressources. J'ai dit tout à l'heure que l'activité de l'apprenant est le centre de gravité de la situation d'apprentissage. C'est dire que ce qui importe c'est moins l'apport de l'enseignant – l'*input* – que ce que l'apprenant va faire de cet apport un fois capté – l'*intake* ou saisie. Je reprends ici la citation de Nancy-Combes à propos des ressources, qui sont...

*... des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre.*²⁴

C'est dire que l'enseignant va avoir à organiser cette saisie des éléments qui vont permettre l'apprentissage. À cet égard, il nous faut insister sur l'importance des activités de réception, et particulièrement sur l'écoute et la compréhension, alors que jusqu'à présent, c'est plutôt la production qui s'est trouvée privilégiée dans la pratique ordinaire de la classe de langue, parce que considérée comme la seule possibilité, croyait-on, de vérifier qu'un élève avait compris.

Autre point important : vouloir développer l'autonomie langagière chez nos élèves, c'est accepter que le rôle de l'enseignant se transforme, puisqu'il n'est plus la ressource principale dans un contexte d'exposition à la langue. En revanche, il va penser la situation de façon à ce que ses élèves soient mis en rapport avec des documents dans lesquels ils vont trouver les informations et la langue dont ils ont besoin. Et principalement des documents sonores et visuels tels que enregistrements audio ou vidéo, mais aussi les autres élèves ou des interlocuteurs natifs.

Si la tâche est une activité finalisée débouchant sur un produit concret, « concret » ne renvoie pas ici seulement à l'idée de physique ou corporel, ou de simple. Il existe des tâches « concrètes » qui ne permettent pas d'apprendre parce qu'elles sont davantage pensées comme des propositions adaptées à l'idée que se font certains enseignants du public d'élèves auquel ils ont affaire. C'est en ce sens qu'il faut s'interroger sur l'inflation des fiches à remplir où les élèves ont à faire des associations ou remplir des blancs, « tâches concrètes » suivies d'une correction et d'un score, sanctionné, le plus souvent par une note. Sans exclure la dimension du sensible, de l'expérience, du vécu, dans les actions produites, ni même les fiches qui, comme je l'ai dit, peuvent faire partie de l'*input* nécessaire à la réalisation de la tâche, l'accent mis sur le concret nous met en vigilance sur la nécessité d'aboutir à un objet observable faisant partie des activités sociales et permettant un retour réflexif propice aux apprentissages.

Cette importance de la production, du but à atteindre, est ce qui va mobiliser l'élève, mais en même temps, elle comporte le risque de la prégnance de la tâche au détriment de l'activité intellectuelle. Les élèves, en effet, vont s'engager dans la situation d'apprentissage parce qu'il y a un véritable enjeu à écrire et interpréter des chansons, par exemple : c'est ce qui fait sens pour eux. Mais derrière ce but, il y a un objectif d'apprentissage qui a présidé à la conception de la séquence par l'enseignant, à savoir ce qui va être appris dans la réalisation de la tâche. Il faut que ces deux logiques puissent se rencontrer dans une tâche qui pose problème aux élèves, pour la réalisation de laquelle ils soient obligés de mettre en œuvre des connaissances, savoirs et compétences qu'ils n'avaient pas au début et qui se construisent dans la résolution de ce problème.

Le paradoxe consiste dans le fait que les élèves doivent être conscients du fait que, en même temps qu'ils sont mobilisés sur le résultat, ils sont en train d'apprendre des choses nouvelles. C'est ce que Pierre Bange appelle la bifocalisation :

*On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication.*²⁵

²⁴ Jean-Paul Nancy-Combes, *op. cit.*, p. 128.

²⁵ Pierre Bange, « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes

Cette bifocalisation représente un effort car elle nécessite de prendre en compte deux préoccupations souvent conflictuelles : les élèves ont du mal, dans l'action, à se concentrer sur la communication et le code linguistique. Cette difficulté à articuler ces deux pôles amène à de sérieux malentendus sur la notion de tâche et les conditions de la communication.

Sur la question des malentendus, je renvoie aux travaux d'E.SCOL²⁶, qui analysent comment certains élèves se réfugient dans des attitudes de conformité – focalisation sur la tâche – là où l'enseignant attend des attitudes d'appropriation du savoir qui requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique mais plutôt socialement différenciée. Pour apprendre, il faut passer d'un contexte singulier à un savoir plus abstrait. Ce passage nécessite un cadre explicite dans lequel les élèves puissent identifier les attentes de l'enseignant et les véritables enjeux de la tâche, au-delà du remplissage de la fiche ou du spectacle à représenter. Il nous faut absolument penser l'articulation entre les activités de communication et de métacognition — analyse réflexive — pour éviter ces malentendus. Ces aspects ont été mis en lumière par plusieurs auteurs : c'est, notamment, Basil Bernstein mettant en garde contre les « pédagogies invisibles » :

La différence fondamentale entre les deux types de pédagogie se trouve dans le mode de transmission des critères ainsi que dans le degré de spécificité de ces critères. Plus le mode de transmission est implicite et plus les critères sont diffus, plus la pédagogie est invisible ; plus les critères sont spécifiques et plus le mode de transmission est explicite, plus la pédagogie est visible.²⁷

Ou par Philippe Perrenoud, dans sa critique des « pédagogies élitaires »²⁸ qui « favorisent les favorisés », ceux qui possèdent déjà les codes de l'école. À ce propos, je voudrais dire un mot rapide de la pédagogie de projet qui revient sur le devant de la scène didactique comme mise en œuvre de la perspective actionnelle, et dont nous pensons depuis longtemps au GFEN qu'elle représente une avancée décisive dans l'organisation pédagogique parce qu'elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Or la pédagogie du projet peut présenter ce type de dérives si elle n'est pas sous-tendue par des exigences didactiques, si on n'en précise pas les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité, ou si elle confondue, comme c'est bien souvent le cas, avec la pédagogie par objectifs qui a largement montré ses limites.²⁹

Ces mouvements de balancier sont bien connus en DLE, et inévitables en l'absence d'une réflexion didactique d'une part, et d'un accompagnement d'autre part, sur le plan de la formation, qui permette de réfléchir aux propositions nouvelles et sans doute déstabilisatrices.

2.3. Pour un cadre de travail permettant l'agir en langues

Je voudrais revenir encore une fois et insister sur la question du cadre qui permet et favorise le travail. Dans ce cadre, il y a des règles à construire pour que l'apprentissage puisse se réaliser et qu'il n'y ait pas de confusion entre activité intellectuelle et agitation ou simple exécution de tâches. Ces règles ne peuvent pas être considérées comme des préalables par l'enseignant, elles doivent être présentées à travers les situations de travail, mises au jour, discutées – longuement parfois – pour pouvoir être construites par les élèves. Pour apprendre, il faut un climat de recherche, de questionnement et d'argumentation qui permette de passer du « métier d'élève » – conçu, aux yeux d'un trop grand nombre d'élèves, comme une exécution de tâches en vue de remplir leur contrat vis-à-vis de l'école –, à celui d'apprenant engagé dans une véritable activité intellectuelle.

Parmi les règles à construire, certaines me paraissent plus délicates et méritent sans doute que l'on s'y attarde. La première concerne le travail en groupe : j'y reviendrai dans la troisième partie, « Agir ensemble ».

La deuxième règle touche à l'utilisation de la L1 en classe de LE, et donc à la question de l'alternance L1/L2. Aujourd'hui, les travaux dans ce domaine se placent davantage dans une perspective plurilingue :

institutionnelles », *Aile*, 1, 1992, p. 56.

²⁶ Élisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, « Ces malentendus qui font les différences », in : Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, 1997, pp. 105-122. Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 2007, pp. 27-62.

²⁷ Basil Bernstein, *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, CERI/OCDE, Paris, 1975, pp. 6-7

²⁸ « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? », in : *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF, 1995, 2^e éd. 1996, chapitre 3.

²⁹ Jean-Pierre Boutinet, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 2005, pp. 191-192.

Peut-être vaudrait-il mieux examiner comment on peut résoudre les problèmes en tenant compte des deux langues plutôt qu'en les séparant. Se placer dans une perspective plurilingue invite à considérer les alternances non plus comme un élément négatif, mais plutôt comme un phénomène absolument inhérent au mode de fonctionnement bi- ou plurilingue ; de considérer que la L1 est là, présente, faisant partie – qu'on le veuille ou pas – des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions.³⁰

Ce sont ces décisions qui sont difficiles à prendre, car elles supposent une réflexion sur les rôles de l'alternance codique et la définition d'une « alternance codique d'apprentissage ».³¹ Il s'agit de distinguer, notamment dans les phases de travail en groupe, entre la langue de l'organisation qui est pendant un certain temps la L1, avec des élèves débutants et peu outillés, et la langue de la production, nécessairement la L2. La tâche doit offrir les conditions d'une alternance codique cohérente et favorable aux apprentissages.

La troisième règle intéresse les conditions de la communication : pour qu'il y ait communication, il faut que les conditions soient réunies pour qu'elle puisse avoir lieu, sans qu'elle soit interrompue. Or si l'enseignant est focalisé sur la correction linguistique, si prégnante du fait de la formation que nous avons reçue, la conséquence d'une telle attitude c'est justement l'interruption de la communication. Pierre Bange rappelle :

La correction n'est pas prioritairement exigée par la communication [...] La forme conventionnelle (correcte) n'est pas l'objectif premier d'un apprentissage visant la communication : elle vient seulement au terme de l'apprentissage. L'objectif premier, c'est l'intercompréhension, même si elle est d'abord limitée aux seuls interactants co-présents.³²

Plus encore, la correction n'est pas un étayage : « Étayer c'est frayer un chemin au novice et non imposer un résultat ; c'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche ».³³

La question de la correction de la langue doit être envisagée avant la situation de communication par le biais des ressources que l'enseignant mettra à disposition des élèves ; ou après la situation de communication, dans des moments de réflexion et de systématisation, ceux de l'analyse réflexive ; mais pas pendant la situation de communication, ou alors, il faudra le faire en ouvrant un tiroir, une parenthèse : « Bon, attendez, de quoi avez-vous besoin ? »...

La bifocalisation, ou la construction d'une conscience linguistique, nécessaire dans la conquête de l'autonomie langagière ne peut s'acquérir que par « l'action, l'action conjointe, l'interaction », dans un processus long³⁴, et par d'autres biais, au nombre desquels il faut compter les activités de mises à l'épreuve et de métacognition.

L'action conjointe dont parle Pierre Bange, c'est l'agir ensemble, et il convient maintenant de penser les conditions de sa mise en œuvre.

3. Agir ensemble

S'il est clair qu'aujourd'hui la perspective retenue sur le plan institutionnel, c'est la perspective actionnelle, il nous faut penser cette dimension de l'action de façon collective : c'est ce qui sous-tend la perspective co-actionnelle, telle que la définit Christian Puren, qui juge que le concept de « perspective actionnelle » du CECR ne lui paraît pas satisfaisante, car, dit-il, chaque méthodologie a eu sa propre « perspective actionnelle » par le passé en fonction de son objectif social de référence. La perspective co-actionnelle, c'est « un agir avec les autres » « parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions »³⁵.

Ce concept de « co-action » n'est pas nouveau : il est en particulier utilisé par certains psychologues constructivistes – parallèlement à celui de « conflit sociocognitif » –, et par l'Éducation nouvelle à travers le

³⁰ Margarida Cambra Ginés, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, LAL, Didier, Paris, 2003, pp. 248-249.

³¹ Voir à ce propos Véronique Castellotti, « Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », et Daniel Coste, « Alternances didactiques », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108, 1997, respectivement pp. 401-410 et pp. 393-400.

³² Pierre Bange, *op. cit.*, p. 23 et p. 46.

³³ *Id.*, p. 53.

³⁴ « Un enseignant ne peut pas ériger sa propre impatience en règle d'apprentissage », *id.*, p. 217.

³⁵ Christian Puren, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, VoL XXIII n° 1, février 2004.

concept d' « auto-socio-construction du savoir ».

3.1. Le groupe comme ressource

Dans une perspective socioconstructiviste, le groupe est une ressource d'importance. Conçu comme un « étayage entre pairs »³⁶, il peut permettre la confrontation des représentations, plus facilement que dans un « dialogue » enseignant-élève : l'élève peut ne pas oser faire part de ses conceptions, ses croyances, ses opinions, à un enseignant détenteur, à ses yeux, d'un savoir abouti. Il peut davantage prendre ce risque face à ses pairs. Pire, l'opposition qu'il peut manifester face à l'adulte l'amène à se cramponner à ses représentations et l'empêche de les remettre en question. Le débat dans le groupe permet le dépassement de ce type d'attitude : l'émergence de représentations et d'hypothèses diverses, entre pairs, peut piquer la curiosité et donner envie d'en savoir plus. Mais pour cela, l'enseignant doit mettre en place une situation qui oblige à coopérer plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres.

Parce que si le groupe est une ressource d'importance pour la résolution de la tâche, dans la perspective socioconstructiviste tout comme dans la perspective actionnelle, il peut s'avérer totalement contreproductif s'il n'est pas régi par des règles explicites qui assurent son fonctionnement comme ressource.³⁷

Christian Puren, à propos de la co-action, liste au moins quatre paramètres qui nous intéressent à cet égard :

1. *La co-action n'implique pas seulement la communication.*
2. *La communication peut gêner la co-action.*
3. *La co-action détermine la communication en amont (sa production).*
4. *La co-action détermine la communication en aval (son utilisation).*³⁸

Règles et conditions de fonctionnement du travail en groupe sont bien au centre de la conception de la tâche, si l'on veut que les objectifs qui lui sont assignés soient compris par les élèves.

La co-action doit être aussi langagière. Les élèves ont quelque chose à faire. Il faut bien entendu que ce faire les oblige à des échanges entre eux. Ces échanges ont lieu parce qu'il y a quelque chose à partager ou un manque à combler : les élèves ne disposent pas des mêmes informations, soit parce que l'*input* étant riche et complexe ils n'en retiennent pas les mêmes éléments, soit parce que chacun dispose de documents différents et donc d'un *input* varié et distinct de celui du (des) camarade(s).

Il faut donc que la tâche à réaliser soit une tâche communicative qui oblige à une mise en mots, à une production dans la langue cible, et non pas à une activité de type QCM, texte lacunaire ou autres, où l'échange pourrait ne concerner que les fiches d'exercices, sans qu'un seul mot ne soit échangé. Cet « échange »-là peut avoir son utilité, mais il ne peut être qu'une étape, un nouvel *input* nécessaire à la réalisation de la tâche.

3.2. La co-construction... pour les enseignants aussi

Penser l'activité dans ces termes pour nos élèves, c'est être amené logiquement à la penser aussi pour nous. Non pas pour répondre simplement à une quelconque injonction institutionnelle, « Travaillez en équipe », mais parce que :

- on est plus intelligent à plusieurs que tout seul et on invente plus facilement et davantage,
- ensemble, on s'encourage, on résout mieux les problèmes et on dédramatise les difficultés,
- on peut mutualiser les expériences et les outils, et cela fait gagner un temps précieux.

C'est à dire que les enseignants envisagent leur métier de plus en plus en termes d'actions – conception, élaboration de scénarios d'apprentissage – et de co-action, de co-construction.

Je voudrais développer ici cette idée de construction, particulièrement dans le domaine qui nous occupe, à savoir celui de la construction des situations d'apprentissage.

³⁶ Margarida Cambra Giné, *op. cit.*, p. 159 et suiv.

³⁷ Maria-Alice Médioni, « Le travail en groupe. Spécificités et exigences », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, pp. 24-26. CRAP.

³⁸ Christian Puren, « Du paradigme de la communication (l'"inter-action«) au paradigme de l'action commune (la « co-action«). Quelques énoncés de référence », in : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », 14^{ème} Congrès RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), Poitiers, novembre 2006 (diapositives 13-14-16).

- Construire, c'est bâtir, suivant un plan déterminé, avec des matériaux divers, des dispositifs ou des situations d'apprentissage, les supports n'étant souvent que des prétextes à cet apprentissage.
- Construire c'est aussi faire ou fabriquer un objet complexe. Une situation susceptible de déboucher sur un apprentissage, c'est un objet complexe. Il s'agit donc de réfléchir à comment on peut faire exister un système complexe en organisant différents éléments.
- Construire c'est aussi élaborer, forger, imaginer. C'est donc ce qui peut être le quotidien des enseignants car ils sont aussi créateurs, inventeurs, concepteurs de leur pratique, ce qui leur permet de rendre à leur tour leurs apprenants créateurs. La pratique pédagogique n'est pas du prêt-à-porter mais du sur-mesure. Les enseignants sont obligés d'imaginer pour inventer de nouvelles pratiques et c'est en les analysant qu'ils inventent de nouveaux savoirs. Et cela renvoie nécessairement à une autre conception du métier d'enseignant, un des trois métiers « impossibles », disait Freud, plein de paradoxes, comme le souligne Odette Bassis.³⁹

3.3. Vers une « didactique complexe »

Cet « agir ensemble » est une nécessité à réaffirmer sans cesse. Ce n'est pas parce que la conjoncture est favorable que pour autant la bataille est gagnée. Nous avons vu au début de cet article à quel point les mouvements de balancier sont une constante en didactique des langues. Il semble pourtant qu'aujourd'hui, les retours en arrière soient moins commodes du fait du caractère supranational du *CECRL*, dont la France a adopté les principes.

Néanmoins, les dérives sont nombreuses, les confusions aussi. Il devient urgent de réfléchir aux moyens de construire une « didactique complexe », en tentant notamment de dépasser les paradigmes de :

- la simplification, quand elle se réduit au minimum basique,⁴⁰
- l'utilité, quand elle est entendue au sens d'utilitarisme,
- la maîtrise, quand elle est confondue avec celle du natif.⁴¹

L'action conjointe est plus que jamais nécessaire pour revendiquer cette complexité et refuser l'utilitarisme et les dérives possibles d'une certaine lecture du *CECR* qui mènerait vers une instrumentalisation de la langue au service de la compétitivité sur le marché du travail.

La vigilance est de règle, si nous voulons que nos élèves puissent accéder à une compréhension plus large du monde et comprennent ce qu'agir ensemble veut dire. De la même manière, il nous faut rester vigilants si nous voulons travailler à élaborer ensemble des pratiques qui permettent à nos élèves d'avoir prise sur le monde ; il nous faut apprendre à apprivoiser pour nous aussi des modes de fonctionnement qui nous permettent de sortir de l'illusion de la toute-puissance ou de la douleur de l'impuissance pour entrer dans une nouvelle culture : celle de concepteurs de dynamiques d'émancipation intellectuelle, ici et maintenant, contre toute fatalité, parce que c'est possible.

Conclusion

La perspective de l'enseignement-apprentissage des langues qui s'affirme aujourd'hui a provoqué un bouleversement important dans les conceptions ordinaires des enseignants, construites dans la formation qu'ils ont reçue. Elle a initié un mouvement d'enthousiasme chez ceux qui y ont vu soit la reconnaissance d'une action longtemps niée, soit une cohérence nouvelle donnant sens à la pratique professionnelle. Elle a parallèlement déclenché un mouvement de rejet chez ceux pour qui la mise en questions qui en découle apparaît encore trop difficile à vivre. Il semble à présent que pointent également le nez quelques tentatives de « récupération » de ces orientations dans le sens d'une banalisation ou normalisation des points les plus novateurs, et d'une focalisation sur l'évaluation conduisant à l'« évaluationnisme ».

L'action conjointe des mouvements pédagogiques et des associations de spécialistes comme les nôtres peut contribuer à ouvrir des possibles et à préciser les enjeux d'un enseignement des langues aujourd'hui.

³⁹ Voir en Annexe les « Paradoxes » d'Odette Bassis.

⁴⁰ Je renvoie à la distinction faite par Jean-Pierre Astolfi entre « l'élémentaire » (les fondements) et « l'abrégé » (les rudiments) dans son ouvrage *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008, pp. 45-46.

⁴¹ Voir Maria-Alice Médioni, « Utilité et maîtrise des langues aujourd'hui », *Cahiers pédagogiques*, n°437, « Des langues bien vivantes », novembre 2005, pp. 46-49. CRAP.

Annexe 1

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PARADOXES DE LA DÉMARCHE D'AUTO-SOCIO-CONSTRUCTION DU SAVOIR

À partir du tableau présenté dans l'article d'O. Bassis in *Dialogue* n° 62 de décembre 1987, publié in : GFEN, *Repères pour une Éducation Nouvelle. Former et (se) former*, Lyon : Chronique sociale, 2001, pp. 99-100.

PARADOXE 1 : paradoxe de l'enseignant/formateur

L'utilité de l'enseignant/formateur consiste à se rendre inutile.

Un pari

L'investissement de l'enseignant/formateur n'a de sens et d'efficacité que s'il prend appui sur le parti-pris délibéré des potentialités créatrices dont dispose tout apprenant et de ses propres potentialités à oser s'y risquer.

Un travail

Se rendre « inutile » requiert de l'enseignant/formateur un grand travail avant, pendant et après chaque démarche : recherche, élaboration, animation et analyse permanente.

PARADOXE 2 : paradoxe des situations-impasses

C'est le propre d'une situation-impatte, dans ce qui apparaît comme impossible, de mettre en effervescence de multiples possibles.

Sens et rupture conceptuelle

Toute situation-impatte (ou dispositif de situations) ne fait sens que fondée sur les clés pour comprendre ce qui constitue tout savoir. Il s'agit de transposer ce qui fut rupture conceptuelle (dans sa dimension épistémologique) en ce qui peut devenir, pour l'apprenant, rupture dans ses propres représentations (dimension épistémique).

Inventer en pédagogie

Pour toute démarche, c'est l'objet d'une invention pédagogique spécifique que d'imaginer des situations qui soient à la fois accessibles à tous et susceptibles de générer une conceptualisation en acte.

Paradoxe 3 : paradoxe des cheminements engagés par les apprenants

- ◆ *C'est l'interaction des différences, dans un champ multiple de contraintes, contradictions et conflits, qui permet l'exercice d'une liberté nécessaire pour les surmonter.*

Dialectique moi-les autres

À partir des situations proposées, c'est l'interaction des différences entre les représentations et conduites de chacun avec celles des autres qui stimule et développe la mise en travail par chacun de ses propres potentiels cognitifs. C'est le paradoxe d'une autonomie critique qui s'affirme et prend force dans l'interaction avec les autres.

Enjeu correspondant : la construction identitaire de chacun comme sujet à la fois autonome et solidaire.

Dialectique liberté-contrainte

C'est parce que la liberté de chacun s'exerce dans un champ multiple de contraintes, contradictions et conflits, lié aux situations proposées et aux interactions avec les autres, que peuvent se croiser imaginaire, sensibilité et raison pour qu'émerge et se construisent ses propres pouvoirs créatifs.

C'est le paradoxe d'une liberté créative qui s'affirme et prend force dans l'affrontement avec l'altérité des choses et des autres.

Enjeu correspondant : la construction d'un esprit critique et créatif.

Dialectique acte-pensée

Les processus (d'intégration réciproque théorie-pratique au cœur de la démarche) se développent dans un va-et-vient entre l'acte et la pensée, entre le réussir et le comprendre, au cours d'étapes multiples de conscientisation-conceptualisation :

- depuis les représentations, questionnements et les premières « conduites » initiées par les apprenants,
- au faire du travail sur le langage, les formulations et représentations symboliques,
- dans l'émergence transversale de la dimension culturelle impliquée dans la construction du sens.

Enjeu correspondant : construction d'une capacité à comprendre, imaginer, conceptualiser, anticiper à partir d'actions et en vue d'actions

Annexe 2

LES PUBLICATIONS DU SECTEUR LANGUES DU GFEN

1. Ouvrages

- GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999 (2ème édition : 2002).
- GFEN, *Repères pour une Éducation Nouvelle. Former et (se) former*, Lyon : Chronique sociale, 2001.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Entretien avec Maria-Alice Médioni », *Joseph Jacotot*, présenté par Philippe Meirieu, Paris : PEMF, « L'Éducation en questions », 2001, pp. 30-35.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Ils ne sont pas motivés ! » ; *in* : *Célestin Freinet, Comment susciter le désir d'apprendre*, présenté par Philippe Meirieu, Paris : PEM, « L'Éducation en questions », 2001, pp. 38-43.
- GFEN, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique sociale, 2002.
- MÉDIONI Maria-Alice, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon : Chronique sociale, 2005.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Arte y pedagogía », J.M. Zakhartchouk, *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques*, SCEREN, Amiens, 2006, pp. 139-142.

2. Articles

- GALY Sylvain, « Une visite virtuelle au musée », *Cahiers pédagogiques* « Des langues bien vivantes », n° 437, 2005, pp. 28-29. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Quelle compétence faut-il pour aider ? », *Dialogue* « Je t'aide, moi non plus », n° 91, hiver 1998, pp. 17-18. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « De l'absolue nécessité de l'évaluation », *Dialogue* « Face à l'évaluation », n° 92, printemps 1999, pp. 4-6. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Tous ensemble ! » (aide + « groupes de compétences »), *Cahiers pédagogiques* « Travailler aussi en grand groupe + Comment faire avec les réformes », n° 385, juin 2000, pp. 40-41. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, « La construction d'un point de vue », *Cahiers pédagogiques* « Esprit critique, es-tu là ? », n° 386, septembre 2000, p. 43-45. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Et au lycée ? », *Dialogue* « Vie coop », n° 102, octobre 2001, pp. 28-30. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Des bases, oui, mais lesquelles ? », *Dialogue* « Collège », n° 103, février 2002, pp. 38-39. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Passer de l'opinion au débat », *Cahiers pédagogiques* « Débattre en classe », n° 401, février 2002, p. 16. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, « La place du conflit dans les apprentissages », *Dialogue* « Œuvrer pour la paix : les paradoxes du conflit », n° 107, janvier 2003, pp.49-52. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « J'ai tout essayé... », *Dialogue* « Des idées qui ont la vie dure », n° 108, avril 2003, pp. 3-5. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Tu comprends, les enseignants ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent, il y a les programmes », *Dialogue* « Des idées qui ont la vie dure », n° 108, avril 2003, pp. 8-10. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Penser le Tous Capables (Temps et modes en espagnol) », *Dialogue* « Tous Capables . Quel travail ! », n° 109, juillet 2003, pp. 3-5. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Les conditions de l'autorité », *Dialogue* « De l'autorité... à l'heure de la remise en ordre », n° 111, février 2004. Paris : GFEN.
- MÉDIONI Maria-Alice, « Le travail en groupe. Spécificités et exigences », *Cahiers pédagogiques* Le travail de groupe », n° 424, mai 2004, pp. 24-26. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, coordination du n° 437 Des langues bien vivantes, *Cahiers pédagogiques* et « Dans l'aventure des langues », « Utilité et maîtrise des langues aujourd'hui », novembre 2005. Paris : CRAP.
- MÉDIONI Maria-Alice, « L'éducation nouvelle et le populaire », *Dialogue* « L'éducation nouvelle est-elle

populaire ? », n° 112-113, juin 2004, pp. 20-23. Paris : GFEN.

MÉDIONI Maria-Alice, « Enseigner l'espagnol en classe de STT », *Cahiers d'Eco-gestion*, n° 92, décembre 2006-janvier-février 2007, p. 35. Paris : APCEG.

MÉDIONI Maria-Alice, « Attentes, situations et transfert des apprentissages. Les souris et autres bestioles (Des formes d'aide qui enferment dans l'aide) », *Dialogue* « Défis pour l'éducation », n° 126, octobre 2007, pp. 39-44. Paris : GFEN.

MÉDIONI Maria-Alice, « *Le réceptionniste* ou comment se tissent les fils de l'agir ensemble », *Dialogue* « L'aide : comment faire pour qu'ils s'en passent ? », n° 129, août 2008, pp. 62-66. Paris : GFEN.

MÉDIONI Maria-Alice, « *Marea negra*. Une réflexion sur la presse en classe d'espagnol », *Cahiers pédagogiques* HS numérique : « Travailler sur la presse écrite à l'école », décembre 2008, pp. 102-107. Paris : CRAP.

PEAN Valérie *et alii*, « *La Frontera del arte*. Une réflexion sur la presse en classe d'espagnol », *Cahiers pédagogiques* HS numérique : « Travailler sur la presse écrite à l'école », décembre 2008, pp. 88-95. Paris : CRAP.

PRANDI Michèle, « Sarah and her school », *Cahiers pédagogiques* « Des langues bien vivantes », n° 437, 2005 (sur le site). Paris : CRAP.

SEBAHI Eddy, « [SFX], quand le son devient sens », *Cahiers pédagogiques* « Des langues bien vivantes », n° 437, 2005pp. 30-31. Paris : CRAP.

3. Sitographie

<http://gfen.langues.free.fr/>