

Université de Liège
Mardi 25 novembre 2014

LE *CECRL* ENTRE APPROCHE COMMUNICATIVE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE

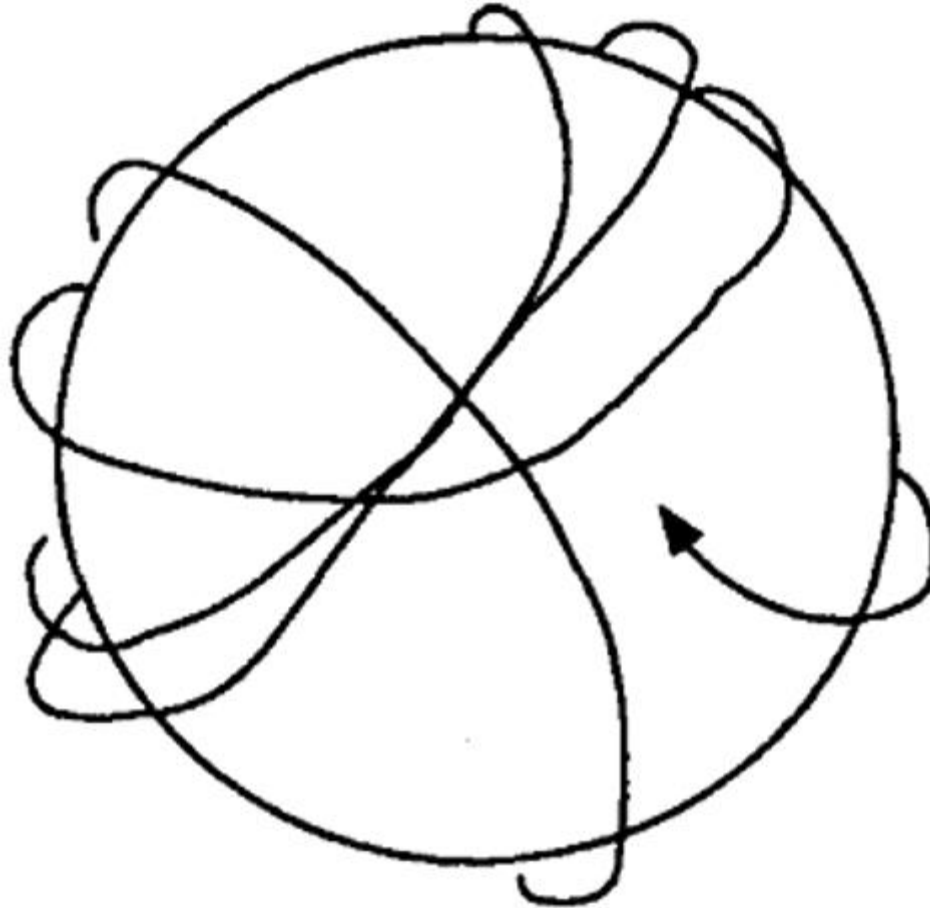
Christian PUREN

contact@christianpuren.com

www.christianpuren.com

**Entre approche communicative et perspective actionnelle :
prolongement ?
rupture ?
complémentarité ?**

- « Mises au point de/sur la perspective actionnelle »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/
- « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/



- « La perspective actionnelle, évolution ou révolution historique ? »
2. « Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures »

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/

PROLONGEMENT ?

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. **« L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.**

J.L.M. TRIM, *Guide d'utilisation du CECRL*, 1997 (je souligne)

- « Le *CECR* établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue. »
(p. 36)

BÉRARD Évelyne. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », pp. 36-44 *in* : ROSEN É. (coord.) 2009.

ROSEN Évelyne (coord.). 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° 45, janvier 2009. Paris : CLE international-FIPF, 192 p.

■ LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPRENTISSAGE PAR LES TÂCHES

Le *Cadre européen commun de référence* (CECR) établit les bases théoriques et fournit les outils méthodologiques nécessaires pour surmonter les carences des approches dites communicatives. Dans ce but, le CECR formule une proposition méthodologique cohérente et privilégie ce qu'il appelle une perspective actionnelle. Cela signifie que les usagers et les apprenants d'une langue sont, avant tout, considérés « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés... ». C'est dans ce sens que **ROND-POINT** est la première méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches.

Rond-Point 1, Difusión-Éditions Maison des Langues, 2004.
Avant-propos de Geneviève-Dominique de Salins (p. 2)

Task Based Learning = tâches communicatives

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.**

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*,
Cambridge University Press, 1989, p. 19.

Tasks are always activities where the target language is used by the learner for **a communicative purpose** (goal) in order to achieve an outcome.

WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*,
Longman, 1996, p. 23.

Le paradigme de la communication dans l'approche communicative

– 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.

Évelyne BÉRARD, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*.
Paris : CLE international, 1991, pp. 62-63 (je souligne).

– D'une manière globale, **l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer**. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui.

Louis PORCHER, *L'enseignement des langues étrangères*.
Paris : Hachette Éducation, 2004, pp. 31-32 (je souligne)

2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle »

Le paradigme de la communication dans le CECRL

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face **aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle.**

CECRL, 2001, p. 6, je souligne

Le paradigme de la communication dans le *CECRL*

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

CECRL, p. 15

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, et **notamment une compétence à communiquer langagièrement.**

CECRL, p. 15 (je souligne)

Le paradigme de la communication dans le CECRL : les descripteurs des niveaux de compétence

A1 Parler - Parler en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
A2 Comprendre - Écouter	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
B1 Parler - Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisir).

Tableau 2 - Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation (CECRL, p. 26)

Le paradigme de l'action dans le CECRL : l'action sociale comme nouvel agir de référence

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement 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.

(CECRL p. 15)

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views **users and learners of a language primarily as "social agents", i.e. members of society** who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning

(CECRL, p. 10)

Le paradigme de l'action dans le CECRL : le cadre conceptuel

- **compétences** : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** » ;
- **contexte** : « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les **actes** de communication » ;
- **texte** : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche** » ;
- **domaine(s)** : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des **acteurs** sociaux » ;
- **stratégie** : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'**opérations** choisies par un individu pour accomplir une **tâche** qu'il se donne ou qui se présente à lui ».
- **tâche** : « 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.

(CECRL, p. 15 & p. 16, je souligne)

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

CECRL, p. 71

La loi de l' « homologie maximale fin-moyen »

Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
Objectif social de référence				
langagier	culturel			
capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	communiquer = parler avec	simulations, jeux de rôles	méthodologie audiovisuelle (1960-1970) et approche communicative (1980-1990)
capacité (pour un français) à travailler en langue étrangère avec des français, des locuteurs natifs de cette langue étrangère et des allophones	les conceptions	action sociale = agir avec	projets pédagogiques	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>CECR</i> (2000- ?)

2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle »

« Project-Based Learning »

Il s'agit d'impliquer les apprenants en tant qu'individus et que collectivité dans un agir complexe aboutissant à un produit ou à un résultat concret, qu'ils vont au moins en partie concevoir eux-mêmes, et pour lequel ils devront mobiliser et combiner des ressources et résoudre des problèmes en s'organisant et en conduisant leur action de manière au moins en partie autonome.

La finalité éducative du PBL est de former aux principales compétences attendues d'un acteur social telles que l'autonomie personnelle, la responsabilité collective, le travail de groupe, la gestion de l'information, la négociation, la conception et la conduite d'actions complexes, parce que « *these skills have been identified by learners as important for living successful lives (Stein, 1995) and by employers as necessary in a high-performance workplace (U.S. Department of Labor, 1991).* »

Donna MOSS & Carol VAN DUZER,

« Project-Based Learning for Adult English Language Learners ».

<http://www.ericdigests.org/1999-4/project.htm> consulté 20 mai 2012

Le « projet » dans le CECRL

*Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les tâches que les apprenants devront entreprendre ou auront besoin d'entreprendre ou pour lesquelles ils devront être outillés dans le domaine éducationnel a. comme participants dans des interactions guidées ou finalisées, **des projets, des simulations, des jeux de rôle**, etc. b. ou encore dans les cas où la L2 est la langue d'enseignement de la langue elle-même, ou d'autres disciplines au programme, etc. (CECRL p. 47, je souligne)*

*En ce sens aussi, **la pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles**, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâches), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. (CECRL p. 108, je souligne)*

2009b, chap. 10 : « Agir ensemble pour des projets communs : de l'inter-action à la co-action », pp. 13-17

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. **Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants** et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, **le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix.** [...]

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des langues, à **un débat sur le sujet, toujours préférable à l'acceptation de la pensée dominante** essentiellement parce qu'elle est dominante.

C'est donc tout un ensemble de facteurs qui ont abouti à ce que **le CECR** soit **un objet composite, non totalement cohérent**. La forme finale de l'instrument, tant du fait des finalités diverses de l'entreprise que des débats sommairement pointés plus haut, reste caractérisée par des distances potentielles entre différentes modalités de son organisation. Il est en effet loisible de **recourir au Cadre** soit pour y trouver des suggestions de démarches méthodologiques, soit **pour n'en retenir que la conception actionnelle de la communication langagière** et de l'apprentissage qu'il propose, soit pour s'engager dans une perspective de développement d'une compétence plurilingue, soit pour (ne) servir (que) des descripteurs relatifs aux différents niveaux de compétence à des fins d'évaluation ou de déterminations d'objectifs. Et ces emplois variés ne se trouvent **pas parfaitement articulés** les uns par rapport aux autres.

Daniel COSTE, « De la conception aux usages : CECR et couteau suisse »,
Les Cahiers du CEPE, n° 6, 2014,
www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628, 19 p.

- « Il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une « centration sur la tâche » (comme naguère « sur l'apprenant ») les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle ». (p. 16)

COSTE Daniel. 2009. « Tâche, progression, curriculum », pp. 15-24 *in* : ROSEN É. (coord.) 2009.

ROSEN Évelyne (coord.). 2009. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* n° 45, janvier 2009. Paris : CLE international-FIPF, 192 p.

Décision personnelle :

« [...] l'élaboration d'une PA [perspective actionnelle] la plus opposée possible à l'AC [approche communicative] , non pas parce que l'une serait meilleure que l'autre dans l'absolu et devrait la remplacer (en application d'un paradigme d' « optimisation-substitution »), mais pour fournir aux enseignants des moyens supplémentaires d'élaboration de dispositifs didactiques plus variés, de manière à accroître leurs capacités d'adaptation à la diversité des publics, objectifs et environnements d'enseignement-apprentissage (en application du paradigme opposé d' « adéquation-addition ») : la PA doit d'autant plus venir s'ajouter à l'AC, et non la remplacer, que la (bonne) communication entre acteurs est indispensable à une action commune efficace. »

(PUREN 2014a, p. 4)

Une perspective actionnelle

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement 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.

(CECRL p. 15)

An action-oriented approach

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views **users and learners of a language primarily as “social agents”, i.e. members of society** who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning

(CEFR, p. 10)

Trois ruptures par rapport à l'approche communicative

1. L'approche communicative privilégiait les tâches langagières, et parmi les tâches langagières les tâches communicatives (d'où le nom de cette approche).

On affirme dans la nouvelle perspective actionnelle (PA) que les tâches ne sont pas seulement langagières.

*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.*

Trois ruptures par rapport à l'approche communicative

2. L'agir de référence de l'AC était l'acte de parole, qui est un *agir sur* l'autre par la langue.

On passe dans la PA à un autre agir de référence, l'action sociale, qui est un **agir avec** l'autre (langagièrement ou non).

*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.***

Trois ruptures par rapport à l'approche communicative

3. L'exercice de référence de l'approche communicative (AC) était la simulation, où on demandait à l'apprenant de faire comme s'il était un usager, de communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société.

On considère dans la PA les apprenants comme de véritables acteurs sociaux dans le temps et l'espace de la classe, et dans leur projet (à dimension collective) d'apprentissage de la langue-culture étrangère.

*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.*

Trois autres citations...

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (*CECRL*, p. 15, je souligne)

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de **traduire un texte en langue étrangère** ou de **préparer en groupe un journal de classe**. (*CECRL*, p. 16, je souligne)

Dans le domaine éducationnel, on peut utilement distinguer **les tâches** que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles **dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage**. (*CECRL*, p.46, je souligne)

MÉTHODOLOGIE CONSTITUÉE	SITUATION D'USAGE	SITUATION D'APPRENTISSAGE	HOMOLOGIE
Méthodologie active	L'utilisateur dans son salon maintenant à distance un contact avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés.	L'apprenant en classe découvrant à distance la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés.	OUI
MAV et approche communicative	L'utilisateur en société communiquant directement avec des étrangers	L'apprenant en classe communiquant avec d'autres apprenants de sa même langue-culture maternelle	NON recours à la <i>simulation</i>
Perspective actionnelle	L'utilisateur en société agissant en langue étrangère, éventuellement avec d'autres locuteurs de sa langue maternelle.	L'apprenant dans sa société-classe agissant en langue étrangère.	OUI recours à la <i>convention</i>

10807 115
7/30

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE
DU
CONSEIL DE L'EUROPE

SYSTÈMES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PAR LES ADULTES

Un niveau-seuil

par
Daniel COSTE
Janine COURTILLON
Victor FERENCZI
Michel MARTINS-BALTAR
Eliane PAPO



(ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SAINT-CLOUD)

CREDIF

et

Eddy ROULET

(UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

1976

La nouvelle situation sociale de référence de l'approche communicative : le voyage touristique

Nevertheless, by far the largest single group of learners, everywhere, consists of people who want to prepare themselves, in a general way, to be able **to communicate socially on straightforward everyday matters with people from other countries who come their way**, and to be able to get around and lead a reasonably normal social life **when they visit another country**. This is not simply a matter of buying bread and milk and toothpaste and getting repairs carried out to a car. **People want to be able to make contact with each other as people, to exchange information and opinions**, talk about experiences, likes and dislikes, to explore our similarities and differences, the unity in diversity of our complicated and crowded continent.

Threshold Level English in a European unit/credit system for modern language learning
by adults, Prepared for the COUNCIL OF EUROPE
by J. VAN EK, Foreword by J.L.M. TRIM,
London [édition 1980, 1^e édition 1976]

El grupo de alumnos para los que la presente descripción fue diseñada reúne las siguientes características:

1. harán **visitas de limitada duración al país extranjero (especialmente turistas)**;
2. tendrán contacto de vez en cuando con extranjeros en su propio país;
3. los **contactos** que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, **de carácter superficial y no-profesional**;
4. les hará falta principalmente un nivel básico de dominio de la lengua extranjera.

Las características del grupo-meta nos permiten deducir las situaciones en las que probablemente necesitarán la lengua extranjera. (p. 9)

P.J. SLAGTER, *Un nivel umbral*, Strasbourg :
Conseil de l'Europe, Consejo para la cooperación cultural, 1979. Capítulo IV.

« Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	<ul style="list-style-type: none">- Les dialogues supports commencent toujours au début.- Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	- Les dialogues finissent toujours à la fin.

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	<ul style="list-style-type: none">- Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité.- Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, dans la « composante sociolinguistique ».

Une analyse « génétique » de l'approche communicative

GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	<ul style="list-style-type: none"> - Les dialogues supports commencent toujours au début. - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois.
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	<ul style="list-style-type: none"> - Les dialogues finissent toujours à la fin.
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. - Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, dans la « composante sociolinguistique ».

Recherche ADN de la filiation de l'approche interculturelle

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas eu encore l'occasion d'explorer ; sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables.

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier-CRÉDIF, coll. " Essais ", 1993, 128 p.

Le gène individuel

Le gène inchoatif

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE	
Gènes	Marqueurs
L'inchoatif	<ul style="list-style-type: none"> - pas eu encore - jusque là
L'inchoatif et le perfectif	<ul style="list-style-type: none"> - mettre en place - résoudre - s'implique - découvre
Le ponctuel	<ul style="list-style-type: none"> - mettre en place - résoudre - découvre
L'individuel/l'interindividuel	<ul style="list-style-type: none"> - l'individu - l'étranger - l'autre

PUREN 2014a, p. 7



Conseil de la Coopération culturelle
Comité de l'éducation

Division des langues vivantes
Strasbourg

Cadre européen commun de référence pour les langues

- APPRENDRE
- ENSEIGNER
- ÉVALUER

 Didier

Un nouvel « agir » de référence dans le CECRL : l'action sociale

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement 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.

(CECRL p. 15)

Une nouvelle situation sociale de référence dans le *CECRL* : la société multilingue et multiculturelle...

Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle.

(CECRL, p. 6)

... et quatre domaines d'action

Par « domaine » on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement-apprentissage des langues : domaine **éducatif**, domaine **professionnel**, domaine **public**, domaine **personnel**.

CECRL, p. 15 (je souligne)

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducatif et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, des années.

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années.
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée.

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années.
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée.
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite).

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années.
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée.
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite).
l'individuel/in ter-individuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/

ADN de l'approche communicative et de la perspective actionnelle

Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années.
le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée.
le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite).
l'individuel/in ter-individuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.
le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

Extrait de : « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »
www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/



TÂCHE

Présenter des informations sur une ville

Étape 1 : En petits groupes, on choisit notre ville préférée.

Étape 2 : On échange et on note les informations utiles pour visiter cette ville (moyens de transports, climat, visites...).

Étape 3 : On présente les informations sur la ville à la classe.

Étape 4 : On répond aux questions des autres groupes.

13

Formez des groupes de quatre ou cinq personnes pour choisir le dossier (1, 2, 3 ou 4) d'*Alter Ego 2* que vous avez préféré.

a) Chacun donne son avis, justifie ses choix. Vous exprimez votre accord ou votre désaccord. Vous faites un choix commun.

b) Chaque groupe communique son choix à la classe et explique ses raisons.

Alter Ego 2 (A2), Hachette FLE, 2006

MÉTHODE DE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Bernard Gillmann

1

Travailler en français en entreprise

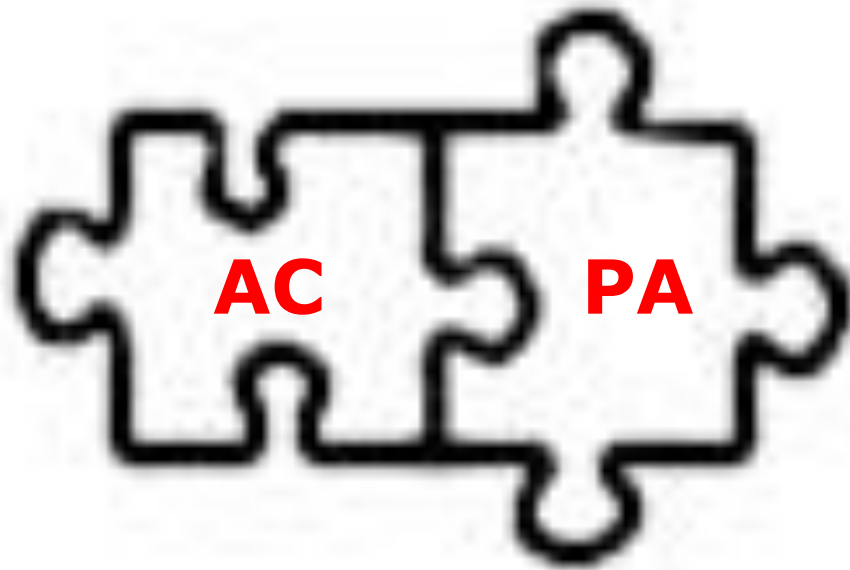
Niveaux A1/A2 du CEFR



CD
AUDIO-ROM
INCLUS

Didier

OPPOSITION ET COMPLÉMENTARITÉ...



LA SOCIÉTÉ MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE

Domaines personnel
et public

Domaines éducationnel
et professionnel

Rencontrer les autres

Vivre avec les autres

Agir avec les autres

Compétences
communicative et
interculturelle

Compétences
plurilingue et
pluriculturelle

*Faire société avec
les autres*

*Travailler avec
les autres*

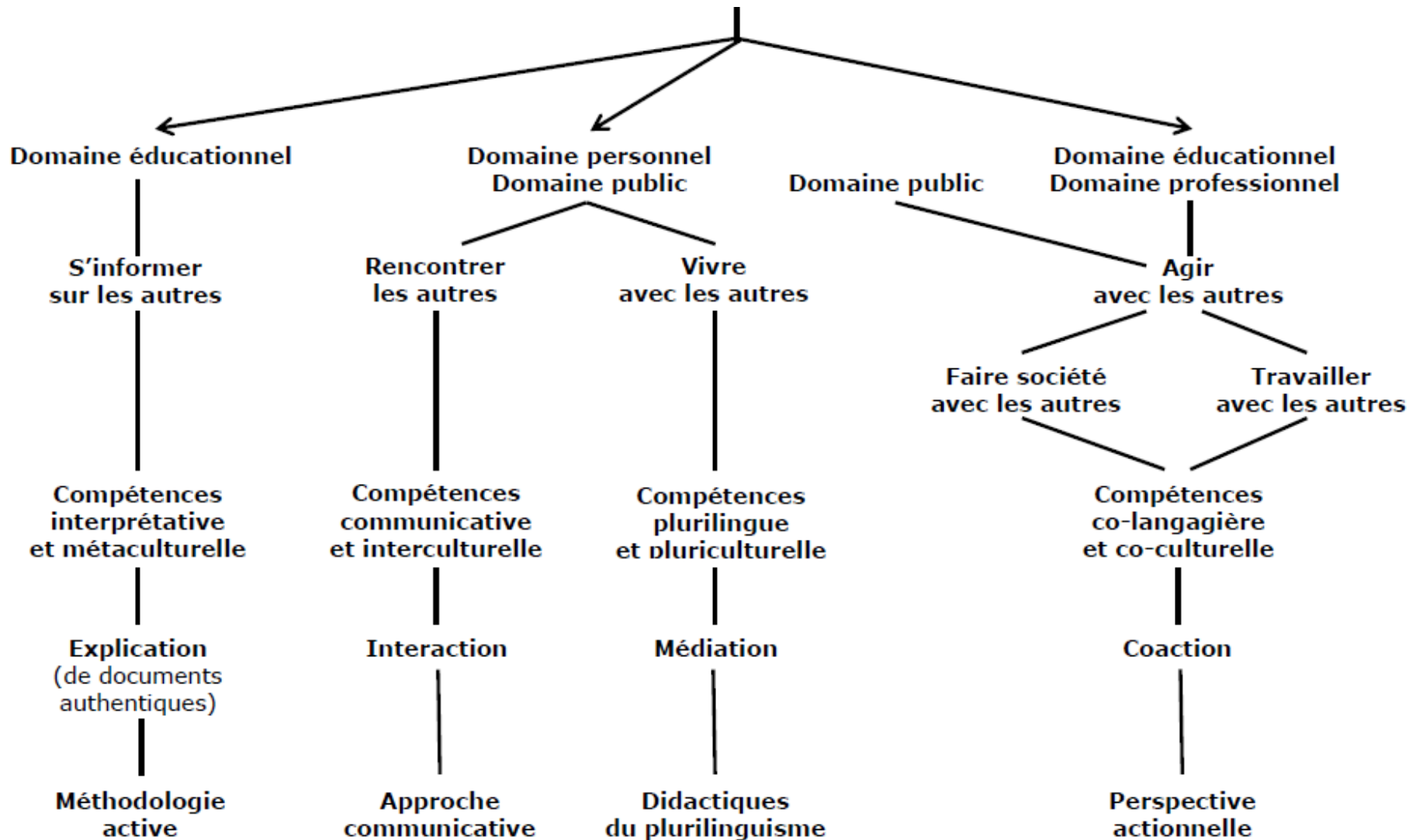
Compétences
co-langagière
et co-culturelle

Interaction
Approche
communicative

Médiation
Didactiques
du plurilinguisme

Coaction
Perspective
actionnelle

LES ENJEUX ACTUELS D'UNE ÉDUCATION LANGAGIÈRE ET CULTURELLE À UNE SOCIÉTÉ MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE



La situation actuelle dans les manuels de FLE

APPROCHE PAR LES TÂCHES	PERSPECTIVE ACTIONNELLE		PÉDAGOGIE DE PROJET (version forte : Freinet)	
	Version faible	Version forte		
<p>1. L'agir de référence est la tâche communicative : il s'agit de gérer des situations de communication au moyen d'interactions langagières, l'enjeu principal étant l'échange d'informations.</p> <p>Les caractéristiques de cet agir sont celles du voyage touristique : l'inchoatif, le ponctuel, le perfectif et l'individuel.</p>	<p>L'agir de référence est l'action sociale.</p> <p>Les caractéristiques de cet agir sont, à l'inverse de celles du voyage touristique, le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif.</p>		← <i>idem</i>	
	<p>L'action est de l'ordre du compliqué : elle relève de la procédure, et peut donc être préprogrammée dans un scénario</p>	<p>L'action est de l'ordre du complexe : relevant du processus, nécessitant métacognition et rétroactions (« conduite de projet »).</p>	← <i>idem</i>	
<p>2. Les tâches sont prédéterminées par l'enseignant/ le manuel.</p>	<p>Les action(s) sont prédéterminée(s) par l'enseignant/ le manuel</p>	<p>Les apprenants peuvent choisir entre différentes actions/ variantes d'action proposées (canevas permettant des choix).</p>	<p>Les apprenants peuvent introduire des variantes personnalisées d'action.</p>	<p>Les actions sont choisies et conçues par les apprenants (avec l'aide et sous le contrôle eux-mêmes de l'enseignant) en début de projet. Les apprenants planifient et organisent eux-mêmes leur travail.</p>
<p>3. Les compétences sont définies et travaillées en termes d'activités langagières (EO, EE, CO, CE, interaction), d'actes de parole (agir sur l'autre par la langue) et d'action langagière (compétence pragmatique)</p>	→ <i>idem</i>	<p>La compétence est définie et travaillée d'abord comme une capacité d'agir complexe, exigeant en particulier l'articulation et la combinaison entre des activités langagières différentes.</p>	← <i>idem</i>	
		<p>Les autres modèles de compétence (ceux de l'approche communicative) sont eux-aussi pris en compte.</p>		
		<p>Les apprenants sont considérés en tant que tels comme des acteurs sociaux à part entière</p>		

« [Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE](#) »

Deux implications concrètes du passage de la PA à l'AC

1. De l'interculturel au co-culturel (culture d'action commune)
2. Le projet comme agir de référence d'apprentissage et d'usage
3. De la compétence communicative à la compétence informationnelle
 - « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture :de la compétence communicative à la compétence informationnelle »,

www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/

1. De l'interculturel au co-culturel (culture d'action commune)

2008e. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel »

LA PROBLÉMATIQUE CULTURELLE « PRÉ-ACTIONNELLE »

Elle porte sur **les cultures sociales**, et elle aborde dans une **orientation produit** les **différences** établies :

- entre celle(s) à laquelle/auxquelles appartiennent les apprenants ;
- et celle(s) du/des pays étrangers, qui se révèlent)...
 - dans les documents authentiques (approche *méta-culturelle*) ;
 - ou dans la rencontre avec les étrangers (approche *inter-culturelle*).

**Cultures sociales
du pays
de l'apprenant**

l'« inter » en classe
←————→
phénomènes de contact :
les **représentations**

**Cultures sociales
des pays
francophones**

LA NOUVELLE PROBLÉMATIQUE CULTURELLE « CO-ACTIONNELLE »

Elle porte sur **les cultures d'action** :

- 1) les cultures existantes dans la société étrangère (orientation produit), dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel ;
- 1) et la culture à créer dans la société-classe (orientation processus) entre apprenants et enseignant
 - pour cohabiter harmonieusement (*attitudes et comportements* communs : règles, codes, rites,...),
 - et pour travailler efficacement ensemble (*conceptions* communes).

« Variantes d'actions génériques »

7

Pouvoir le dire

À la fin de cette unité, nous allons écrire une lettre ouverte et/ou faire une pétition.

Premier contact

1. RÉAGISSONS !

A. Quels problèmes sont suggérés derrière ces slogans souvent repris par les contestataires ? En connaissez-vous d'autres ?

- La santé n'est pas à vendre !
- L'éducation pour tous !
- Pas d'OGM dans nos assiettes !
- Du boulot pour les jeunes, du repos pour les vieux !
- Qui sème la misère, récolte la colère.

B. Sélectionnez des mots dans le nuage et inventez d'autres slogans.

C. À votre avis, pourquoi des enfants manifesteraient-ils leur indignation ?

78 | soixante-dix-huit

responsable
dignité
sacrifier
révolter
avenir
respect
contre
mobilisation

refuser

ensemble
manifeste
différent
proposer
société
engagement
protester
jeunesse
révolution

face
tolérer
capable
agir
proposer
société
possible
admettre



p. 79

V04, U7

8

S'engager

À la fin de cette unité, nous allons rédiger un recueil de poèmes engagé et/ou nous allons créer une association farfelue et en rédiger son texte fondateur.

Premier contact

1. S'ENGAGER

A. Observez les documents suivants. Qu'évoque pour vous le mot « engagement » ? À quoi l'associez-vous ?

B. En vous appuyant sur ces documents, rédigez votre définition de l'engagement.

88 | quatre-vingt-huit

armée
lutte
association
recrutement
faveur

mariage
enrôler
associatif
humanitaire
promesse
prendre

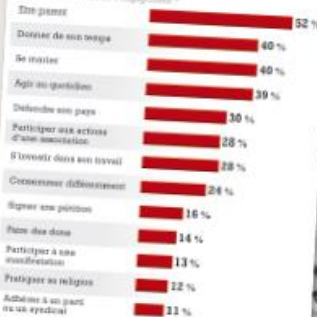
contrat
faire
militantisme
politique
travail

individu

amitié
religieux
position
vœux
milieu

Qu'est-ce que l'engagement ?

Quelle est la chose qui correspond le mieux à votre vision de l'engagement ?



SANS VOUS, CA N'EXISTERAIT PAS. SANS VOUS, CA N'EXISTERAIT PLUS...

5 - 6 MARS COLLECTE NATIONALE DES RESTOS DU CŒUR

NOS BESOINS

Produits pour bébé
(eau gazeuse, lait 1^{er} et 2^e âge, laitilles, biscuits, céréales, légumes, etc.)

Eaux minérales pour bébé

Produits alimentaires secs et conserves
(pâtes, fruits, légumes, etc.)

Produits d'hygiène
(shampooing, dentifrice, savon-liquide, serviettes, etc.)

Les Restos lors de la campagne 2008-2009 :

- 100 millions de repas distribués
- 800 000 personnes aidées
- 2 018 centres et antennes
- 70 Restos Bénévoles de France
- 6 000 personnes bénévoles
- 1 200 personnes en difficulté logées
- 1 345 personnes en contrats cddés dans les chantiers d'insertion Restos



p. 88

V04, U8

7. MÉDIATEUR DE LA RÉPUBLIQUE

A. La fonction de médiateur existe-t-elle chez vous, dans l'éducation ou ailleurs ? Comment le citoyen peut-il contester une décision administrative ?

Le Médiateur de la République est un homme chargé d'aider les personnes qui contestent en vain une



décision ou un comportement de l'administration française. Il est nommé par le Président de la République en conseil des ministres (Loi du 3 janvier 1973). La « médiation » est une technique procédurale de solution des conflits pour tenter de parvenir à une solution et ne peut s'exécuter qu'avec le consentement des parties. Il dispose d'un réseau de délégués qui orientent les particuliers vers les administrations.



B. Écoutez la première partie de l'enregistrement. Qui est la personne interviewée ? Pourquoi est-elle invitée régulièrement dans cette émission ?



C. Écoutez la deuxième partie de l'émission. En quoi consistait le conflit présenté ce jour-là ? Comment s'est déroulée l'affaire et comment s'est-elle terminée ?



D. Écoutez la troisième partie de l'émission. Quels principes généraux ont été appliqués pour régler ce conflit particulier ?

8. AMNESTY INTERNATIONAL FÊTE SES 50 ANS

A. Connaissez-vous Amnesty International ? Résumez l'évolution et les luttes de cette organisation depuis 1961.



En 1961, deux étudiants portugais sont jetés en prison pour avoir porté un toast à la liberté. Pour l'avocat britannique Peter Benenson, c'est le déclic pour donner du sens à son indignation. Il lance le 28 mai 1961 un « Appeal for Amnesty » dans lequel il exhorte ses concitoyens à écrire aux autorités des lettres de protestation contre le sort de six prisonniers d'opinion et donne ainsi naissance à Amnesty International.

Ces 50 dernières années ont permis à l'organisation de grandir et se transformer. Au début, Amnesty s'engageait principalement en faveur de prisonniers et prisonnières d'opinion, enfermés(e)s pour avoir exprimé leur avis. Par la suite, son engagement a aussi englobé la lutte contre la peine de mort et la torture et les disparitions forcées. Au fil des années, les priorités d'Amnesty ont continué de s'élargir, pour comprendre de nos jours le droit des femmes, la lutte contre l'impunité, le respect des droits humains dans



les conflits armés, le droit des réfugié(e)s, les droits économiques, sociaux et culturels...

La campagne mondiale « Exigeons la dignité » vise à lutter contre les discriminations qui mettent et maintiennent les gens dans la pauvreté.

www.amnesty.org/fr/actualites/50ans/50ans-1961-2011

V04, U7

B. En groupes, trouvez des exemples d'actions menées par des ONG telles qu'Amnesty International.

C. Si vous pouviez participer à la campagne mondiale « Exigeons la dignité ! », quelle serait votre priorité ? Pour quelles raisons ?

D. Y a-t-il aussi des mobilisations sociales chez vous ? Pour quelles causes ? Sous quelles formes ?



9. CONTESTER À L'ÉCOLE

A. Dans chaque école, en France, il existe un « délégué de classe » élu par ses camarades. En quoi peut consister son rôle ?

B. Lisez le document. Vos hypothèses sont-elles confirmées ?

C. Quels sont les moyens d'action du délégué de classe ? Pensez-vous qu'il écrive des lettres ouvertes et des pétitions ? Pourquoi ? Comparez son rôle avec celui du Médiateur de la République.

D. Que pensez-vous de cette fonction de délégué de classe ? Quelles qualités doit-il avoir à votre avis ? Par groupes, rédigez un petit « Guide du parfait délégué de classe ». Comparez ensuite vos productions.

E. En classe entière, imaginez quelques cas concrets où le délégué de classe va devoir intervenir. En petits groupes, imaginez comment il va pouvoir le faire. Discutez-en ensuite en classe entière.

Ils avaient peu de pouvoir en 1945, en France, lorsqu'ils ont commencé à participer à la vie de l'établissement scolaire. Ils s'appelaient alors « responsables de classe » ou « chefs de classe ». Depuis 1968, ce sont des « délégués de classe ». Ils exercent désormais des responsabilités et ils participent activement à la vie de leur établissement.

Ils sont élus tous les ans par les élèves de leur classe, de sorte qu'ils ont une légitimité pour agir au nom des autres, dans une démarche citoyenne. Ils participent aux conseils de classe, ils sont réunis par le chef d'établissement chaque trimestre pour examiner les problèmes de la vie scolaire et ils participent au dialogue entre les différents partenaires de l'institution scolaire.

Le mandat du délégué de classe se termine à la fin de l'année scolaire. Son rôle est d'être le porte-parole des élèves de sa classe. Il est chargé de demander l'avis de ses camarades sur des points concernant l'ambiance et la vie de la classe, de transmettre les suggestions et les plaintes au professeur principal ou aux professeurs concernés. Si cela s'avère nécessaire, il joue également le rôle de médiateur entre les élèves et les professeurs.

V04, U7

Prud'hommes, mode d'emploi Salariés, mettez toutes les chances de votre côté.



Avoir recours aux prud'hommes pour régler un litige avec son employeur est une démarche délicate qui s'avère souvent longue et éprouvante pour le salarié. Voici cinq conseils pour bien se préparer. [...]

1. ACCUMULER LES PREUVES

La constitution d'un dossier complet est la première étape à suivre. Elle permet de mieux cerner le problème, de mesurer les chances de succès et de calculer ce qui peut être demandé. « Dans le cas où le salarié est encore dans l'entreprise, mieux vaut adresser préalablement à son employeur un courrier pour lui faire part de ses réclamations », explique Eliane Fromental, conseillère en droit du travail pour les adhérents de la CFDT. [...] Des attestations de collègues doivent également être ajoutées. Il est souvent difficile de les recueillir, les salariés en poste étant généralement réticents à l'idée d'entrer en conflit ouvert avec l'employeur. [...]

2. SE FAIRE ASSISTER

Le recours devant les prud'hommes n'oblige pas le salarié à faire appel aux services d'un avocat : il a le droit de se défendre seul. Une assistance est néanmoins souhaitable. [...]

3. PRÉSENTER LES FAITS AVEC SIMPLICITÉ

Le conseil de prud'hommes est une juridiction à part, composée de juges non professionnels, membres eux aussi, d'une entreprise. Il faut donc s'adresser à eux en tenant compte de cette spécificité. [...]

4. NE PAS REFUSER TOUTE CONCILIATION

Une procédure devant les prud'hommes peut prendre de nombreux mois, voire plusieurs années, en fonction de la charge de travail de la juridiction dont on dépend. La conciliation doit donc être considérée comme une option à part entière, même si les sorts sont du côté de l'employeur. « La conciliation relève du donnant-donnant, note Eliane

Fromental. Le salarié touche l'argent tout de suite et l'employeur limite sa prise de risque. » [...]

5. BIEN RÉFLÉCHIR AVANT DE SE LANCER

Prêter son affaire aux prud'hommes est, pour le salarié, une solution pour régler un conflit dans lequel il s'est senti lésé. Obtenir réparation lui semble alors le moyen de tourner la page. Il ne faut pourtant pas sous-estimer la lourdeur de la procédure. Souvent longue, elle est également pénible pour le salarié qui se focalise pendant des mois sur une situation conflictuelle passée.

lejournaldu.net.com

C. Avez-vous déjà eu recours à ce genre de dispositif ou connaissez-vous quelqu'un qui a dû le faire ? Racontez.

3. TÂCHE

A. Recherchez toutes les raisons possibles pour avoir recours aux prud'hommes du point de vue d'un employeur et d'un employé.

B. Choisissez un cas qui vous semble intéressant. Donnez un nom à l'entreprise. Créez le scénario du conflit.

C. Faites trois groupes : le groupe A (l'employé) et le groupe B (l'employeur) préparent leur argumentaire. Le groupe C (les juges) prépare des questions pertinentes pour pouvoir statuer à la fin.

D. Les groupes B et C lisent et présentent leurs arguments. Le groupe C prend des notes tout au long de la présentation et peut intervenir pour poser des questions ou demander des précisions.

E. Après une courte délibération, le groupe C informe de sa décision.

F. Pour terminer, rédigez la conclusion de ce recours.

V04, Tâche pro U7 & U8

2. Le projet comme agir de référence d'apprentissage et d'usage

DIFFÉRENTES MATRICES MÉTHODOLOGIQUES DISPONIBLES

Matrices méthodologiques	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
Matrice active : méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	composante méta-culturelle	lire/ se documenter <i>parler sur</i>	explications de documents
Matrice communicative-interculturelle : approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	composante inter-culturelle	rencontrer <i>parler avec</i>	interactions
Matrice plurilingue-pluriculturelle : approches plurilingue et pluriculturelle (1990-?)	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	composante pluri-culturelle	vivre avec <i>se parler</i>	activités de médiation
Matrice actionnelle : perspective actionnelle ou co-langagière – co-culturelle (2000-?)	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	composante co-culturelle	<i>agir avec</i>	projets

Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles » (avec quelques hypothèses pour des programmes de recherche) »

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/>

Le projet consistait, pour des élèves de FLE du centre-ville de Ciudad de Guatemala, à aller lire des traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale. Ils ont dû pour cela :

MATRICES MÉTHODOLOGIQUES PRIVILÉGIÉES	MA	AC	DP	PA
– concevoir eux-mêmes les grandes lignes de ce projet : quels établissements retenir, quels contacts prendre, comment présenter le projet à cette occasion, avec quelles finalités et quels objectifs ;		X		X
– définir les critères de sélection des poèmes en fonction des finalités retenus en (voir le premier point ci-dessus) et les sélectionner en se répartissant le travail en groupes, en défendant et leurs choix, en prenant des décisions collectives argumentées ;	X	X		X
– étudier collectivement de manière approfondie les poèmes choisis, de manière à être capables de rendre, dans leur traduction en espagnol, le maximum de connotations, d'implicites et d'effets stylistiques en fonction du public visé ;	X		X	
– traduire entre eux les poèmes, en justifiant et défendant leurs choix lorsqu'il y avait désaccord ;			X	
– préparer puis réaliser sur le terrain les lectures expressives, tout en se préparant aussi à répondre aux questions éventuelles de leur public.	X	X		

MA = méthodologie active

AC = approche communicative

DP = didactiques du plurilinguisme,

PA = perspective actionnelle-
pédagogie de projet

« Un exemple de mise en œuvre simultanée dans un projet des différentes matrices méthodologiques disponibles », www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/053/

Université de Liège
Mardi 25 novembre 2014

LE *CECRL* ENTRE APPROCHE COMMUNICATIVE ET PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Christian PUREN

contact@christianpuren.com

www.christianpuren.com