

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article18>

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

- ANALYSER - Les situations d'activité langagière : définition, contenus -

Date de mise en ligne : mercredi 4 janvier 2017

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

Résumé

Une situation d'activité langagière est définie par la *primauté de l'usage* de la langue à diverses fins sociales ou personnelles. Parfois, la visée peut aussi être l'apprentissage de la langue. L'analyse des compétences et des connaissances requises pour prendre part à une telle situation est la première étape dans la conception d'une situation d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ? C'est le type de situation dans laquelle un enseignant de langue place ses élèves... en vue du moment où ils n'auront plus d'enseignant. Cette formulation un peu paradoxale met l'accent sur la finalité ultime de l'apprentissage d'une langue, qui est son usage autonome dans des situations extra-scolaires.

Mais cet usage autonome de la langue est aussi une réalité dans les situations d'apprentissage elles-mêmes, c'en est même le but ultime... si les conditions adéquates en sont créées par l'enseignant. En situation extra-scolaire ces conditions existent, pour ainsi dire, "naturellement" (bien que le terme soit discutable), c'est à dire sans intervention extérieure. Dans les classes de langue on les qualifie couramment d'"authentiques" mais ce qualificatif masque le fait que ces conditions sont en réalité, dans le contexte de la classe, recrées entièrement par l'enseignant : ce sont des *artefacts* et non des situations "naturelles". Mais elles s'inspirent souvent de ces dernières, elles les prennent comme références ou comme modèles.

Pour re-crée ces situations d'activité langagière dans la classe, un enseignant doit savoir quelle en est la nature, de quoi elles sont faites, de quels éléments elles sont composées. C'est l'objet de cet article.

Une fois cette question résolue, il lui reste à déterminer comment conduire ses élèves à l'usage autonome de la langue dans ces situations : on a alors affaire à des situations didactiques, qui sont l'objet de cet autre article.

Partons de la définition des situations d'usage d'une langue formulée dans le *CECRL* (p. 15) : ce sont des situations où les *individus* et les *acteurs sociaux* « *mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer » (CECRL, p. 15). Les mots en caractères gras sont d'origine.*

On trouve dans cette définition très synthétique des propositions concernant les points suivants :

- la nature de l'activité langagière : le *traitement* de textes en réception et en production
- les produits de l'activité langagière : les textes
- le contenu ou l'objet des textes : des thèmes relevant de différents domaines de l'activité humaine
- les circonstances des activités langagières : les contextes, qui déterminent des conditions et des contraintes
- la fonction des activités langagières : la réalisation de tâches
- leurs conditions de possibilité : l'existence ou l'acquisition de compétences permettant de réaliser les activités
- leurs conditions d'efficacité : la mise en oeuvre de stratégies appropriées.

Une situation d'activité langagière est définie par l'ensemble de ces paramètres. Examinons-les de façon plus

détaillée.

Pour réduire ou déployer le texte des paragraphes, cliquer sur les titres

L'activité langagière et les activités langagières

Quelle distinction entre l'activité langagière et les activités langagières ?

L'activité langagière : le *traitement* des textes, en réception et en production

Le terme "traitement", comme son équivalent anglais "processing", correspond en psychologie ou dans les neurosciences à la mise en oeuvre des processus ou mécanismes mentaux ou psychiques (pensée, raisonnement, langage, perception, mémoire, émotions, motricité etc.) censés procéder au *traitement* de l'information dans le cerveau. Ce sont évidemment des processus internes qui ne sont pas directement observables, du moins dans les conditions habituelles de l'activité langagière. On ne peut que les reconstituer de manière hypothétique, à partir de leurs traces observables dans la réalité : les activités langagières et leurs produits, les textes.

Les activités langagières : les manifestations observables de l'activité langagière

Il est essentiel de distinguer l'activité langagière (au singulier), qui correspond à ces processus mentaux, et les activités langagières (au pluriel), qui correspondent aux manifestations externes de ces processus et à leurs produits, en l'occurrence les textes en ce qui concerne le langage. Cette distinction de sens est attestée dans les usages courants du terme "activité" et reflétés dans les dictionnaires :

- **activité** : l'activité est, en général, le *déploiement actuel du pouvoir ou de la volonté d'action efficace* ou, en psychologie, l'*exercice spontané ou voulu des facultés naturelles* ([TLFi](http://atilf.atilf.fr) [<http://atilf.atilf.fr>])
- **activités** : les activités sont les *manifestations concrètes d'une activité (au sens précédent) plus ou moins programmée* ([TLFi](http://atilf.atilf.fr) [<http://atilf.atilf.fr>])

L'activité langagière associe donc un ensemble de processus mentaux "donc internes" et les manifestations externes de ces processus, les activités langagières, observables à la fois par des *actions* concrètes réalisées par les sujets et par leurs *produits* visibles et/ou audibles, les *textes* écrits et oraux.

De quelle nature, précisément, sont ces actions et leurs produits, les textes ?

Les activités langagières et leurs produits : les textes

Textes, discours, genres, contextes, thèmes, tâches... les composantes des activités langagières

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

Les textes écrits ou oraux sont les objets et les produits de l'activité langagière (mentale, psychique) et des activités langagières (personnelles, sociales) dans lesquelles sont engagés les locuteurs, comme individus et comme acteurs du monde social et culturel. Un texte est défini à la fois en tant que tel "c'est en quelque sorte sa nature" et par ses rapports avec d'autres éléments indissociables de l'activité langagière : les contextes, les thèmes et les tâches.

Les textes

« Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu (...) à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. » (CECRL p. 15).

Les textes sont définis comme des fragments du **discours**, des "séquences discursives". Le terme "discours" fait référence à la distinction établie par le linguiste F. de Saussure, un des fondateurs de la linguistique moderne, entre langue et parole : la *langue* est ce que décrivent les grammairiens et les linguistes, c'est le domaine de la règle (phonologique, grammaticale, sémantique) alors que le discours est le domaine de la variation individuelle et sociale, celui de la *parole*. Les textes sont les *formes* extrêmement diverses que prend l'activité discursive ou langagière. Ils appartiennent par conséquent au champ du discours plutôt qu'à celui de la langue.

Cette extrême diversité est cependant réduite par l'existence de **genres** de textes, qui constituent des catégories dont les éléments présentent des caractéristiques analogues et/ou répondent à des *normes* sociales et culturelles. Les locuteurs ont une connaissance intuitive, acquise par l'usage et la pratique, des genres les plus familiers, comme la conversation, les modes d'emploi, les articles de presse, les recettes culinaires, les transactions commerciales etc. D'autres genres, moins familiers, requièrent des compétences plus spécifiques ou plus élaborées, par exemple pour les textes produits dans les domaines professionnels, techniques, scientifiques ou pour ceux qui relèvent d'une activité littéraire.

Les genres (ou types) de textes diffèrent par conséquent selon leurs contextes.

Les textes et leurs contextes

Le contexte détermine les *circonstances* dans lesquelles se réalise l'activité langagière.

Les textes sont nécessairement des formes *sociales* et *culturelles* puisque les discours individuels s'inscrivent toujours dans un **domaine** particulier, un "secteur de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux" (CECRL, p. 15). Les textes ne sont donc pas dissociables de leurs **contextes**, ces derniers étant définis comme l'ensemble « 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 » (ibid).

Le contexte peut être conçu de façon restreinte, comme l'environnement spatial et temporel immédiat dans lequel se déroule une activité langagière. Les divers "paramètres" de l'activité langagière déterminent les *conditions* dans lesquelles elle se déroule : espace et lieu, moment, période ou durée, protagonistes (nombre, statuts et rôles) de l'activité, avec leurs intentions, leurs rapports interpersonnels etc.

Il peut aussi être conçu de façon extensive, comme le groupe social, l'espace géographique ou l'époque historique dans lesquels un texte est produit ou reçu. Dans ce cas on considère les *contraintes* auxquelles doivent s'adapter les textes selon les groupes géographiques, sociaux ou professionnels, les rapports sociaux entre les différents protagonistes, leurs valeurs culturelles etc. Ces contraintes sont productrices de *normes* sociales et culturelles.

Enfin, il peut être envisagé comme le contexte "mental" du locuteur, qui sélectionne subjectivement et plus ou moins consciemment dans le contexte objectif qui l'entoure certains éléments significatifs nécessaires à son discours. Nombre de malentendus reposent sur ce processus de sélection subjective, les interlocuteurs n'ayant pas la même perception de la situation dans laquelle ils se trouvent.

Le contexte constitue donc un ensemble de signes non linguistiques (on parle de faisceau ou de réseau *sémiotiques*) qui influence l'activité langagière proprement dite. Dans une certaine mesure, un texte est le reflet du contexte dans lequel il est produit. Mais pas le reflet intégral, seulement un reflet sélectif, il ne reflète pas toute la réalité mais seulement certains aspects, à commencer les sujets dont le locuteur est contraint ou choisit de traiter.

Les textes et les thèmes

Tout texte dit "quelque chose", c'est son contenu, le ou les sujets sur lesquels il porte. Les sujets peuvent être classés en grandes catégories, les thèmes : par exemple, les loisirs, les achats, l'éducation, le sport... Certains de ces thèmes relèvent de la vie et des expériences quotidiennes, d'autres de contextes professionnels, d'autres constituent des savoirs (le nombre d'or en mathématiques, la guerre civile en Espagne etc.), d'autres traitent des représentations d'une société et des oeuvres qu'elle produit (les tableaux de Goya, le théâtre de Pinter etc.). Certaines *notions* relèvent de certains thèmes plutôt que d'autres mais sans que ce lien soit ni rigide ni automatique.

De même qu'un signe linguistique est constitué par l'association d'un *signifiant* (forme matérielle, sonore ou graphique, du signe) et un *signifié* (ce à quoi se réfère le signe linguistique dans la réalité physique ou dans la pensée), un texte est une forme *discursive* qui se réfère à un aspect, à un pan du monde réel. Les deux sont indissociables : un enseignement de langue qui se focaliserait sur les thèmes en négligeant les formes textuelles et discursives qui les expriment serait aussi réducteur qu'un enseignement qui ne considérerait un sujet ou un thème que comme des prétextes à un travail sur des formes linguistiques. Ces deux dérives didactiques ont existé et existent encore.

Enfin, les textes sont indissociables des tâches.

Les textes et les tâches

« 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. ». (ibid. p. 16)

Toutes les tâches n'impliquent pas nécessairement d'activité langagière de la part des personnes qui la réalisent : l'activité humaine n'est pas uniquement langagière. Seules les tâches comportant une composante langagière donnent lieu à la production ou à la réception d'un ou de plusieurs textes : les textes sont la face langagière des tâches. Ils en partagent, par conséquent, la "visée actionnelle" : tout texte a une ou des fonctions dans le contexte où il est produit ou reçu.

Cette fonction peut être, par exemple, de représenter la réalité et ses acteurs (fonction descriptive, explicative...), de la transformer ou de changer le comportement de ses acteurs (fonction critique, incitative, prescriptive...) ou encore d'exprimer ses sentiments ou ses opinions à propos de cette réalité (fonction expressive, voire lyrique) etc. Cette fonction est liée aux intentions des interlocuteurs ou des auteurs des textes, au projet que le texte concrétise. Dans ce sens, les textes sont des actions, qui ne se distinguent des autres actions accomplies par les êtres humains que par leur forme langagière.

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

Les textes sont eux-mêmes composés d'*actes de langage* (se présenter, donner une opinion, formuler un conseil, situer dans l'espace ou dans le temps, exprimer un accord ou un désaccord etc.) et d'*actions langagières*, qui regroupent ces actes de langage en ensembles cohérents, c'est à dire hiérarchisés et agencés dans un certain ordre, parfois assez contraignant : qu'on songe, par exemple, à la manière très codifiée et planifiée dont un médecin conduit une consultation médicale ou dont on rédige un *curriculum vitae*.

La *perspective actionnelle* est une conception de l'activité langagière qui postule que tout texte oral et/ou écrit est une **action** langagière et est elle-même composée d'actions et d'actes langagiers. Cette perspective est dans la continuité de ce qu'on désignait dans les années 80-90 par le terme d'*approche fonctionnelle*.

Afin de se faire une idée plus concrète de la manière dont ces différents points de vue s'articulent et se combinent il est nécessaire de prendre des exemples de textes, de préférence utilisés dans des classes de langue puisque c'est dans ce cadre que notre analyse se situe.

Un exemple de texte

Notre choix se porte sur deux spots de sensibilisation aux comportements imprudents dans la circulation routière, diffusés lors d'une campagne menée par la direction générale des transports espagnole. Ces textes sont utilisés dans une situation d'apprentissage destinée à des élèves de 3e visant le niveau de compétences A2. Ils ont l'avantage d'être brefs, ce qui permet de circonscrire l'analyse.

Dans la situation d'apprentissage concernée, à l'issue d'une activité de compréhension, ces textes deviennent des références pour les élèves en vue d'une tâche de production de spots et/ou d'affiches adaptés à des collégiens.

Spot sécurité routière, moto 2 [https://drive.google.com/file/d/0B1K6-f2M0xveU0JWSnpGZXN0blk/view?usp=sharing]	Spot sécurité routière, distances de sécurité [https://drive.google.com/file/d/0B1K6-f2M0xveRmx5ZW9HQjdETTg/view?usp=sharing]
Script des spots [https://docs.google.com/document/d/183s_tQyEweBtv3xpFzlpKUwrW44Y7bPCKkcgB04v4_Q/edit?usp=sharing]	Traduction de l'espagnol au français [https://docs.google.com/document/d/1Pva_6IRZDdOI8eY_ZJcITxvMo1teG47LTqaBpT-ZWg/edit?usp=sharing]

On trouvera aisément sur le web des spots équivalents dans n'importe quelle autre langue.

Spots sécurité routière, analyse de l'activité : compétences extra-langagières

De l'expérience de situations analogues à la connaissance des media et de leurs techniques en passant par les comportements responsables...

Les spots s'inscrivent dans un *domaine d'activité public*, celui des transports, qui se caractérise par un degré de dangerosité élevé. Les conduites à l'origine de cette dangerosité sont *culturelles*, elles reflètent un rapport aux moyens de transport caractéristique d'une société individualiste, où le véhicule personnel est souvent considéré comme un signe de distinction sociale, voire de toute-puissance personnelle. Ce phénomène nécessite que les pouvoirs publics

entreprennent des *actions* ayant pour but de sensibiliser les usagers aux conséquences individuelles et collectives de leurs comportements. Les campagnes de sensibilisation sur divers types de sujets sont aussi des pratiques socioculturelles caractérisant les sociétés très médiatiques.

Domaines de compétences impliqués

Du point de vue des connaissances et des compétences impliquées, ces spots font appel à ce que le *CECRL* nomme des "compétences générales", qui « ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on fait appel pour des activités de toute sorte ». Outre la connaissance du *thème* abordé (la sécurité routière) et des *sujets* particuliers qui en font partie (l'imprévoyance, les comportements dangereux...), ainsi que l'expérience personnelle que les spectateurs peuvent avoir de ce type de situation, la production ou l'interprétation de ces spots relèvent des domaines suivants du socle commun, plus précis et plus complet que le *CECRL* sur les compétences extra-langagières :

- le domaine 2, les méthodes et outils pour apprendre, en particulier les objectifs liés aux outils numériques et aux médias. L'élève « identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage. »
- le domaine 3, la formation de la personne et du citoyen, en particulier les « connaissances et la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général » ; l'« expression de la sensibilité et des opinions, le respect des autres » ; la « connaissance de la règle et du droit ». Plus précisément, l'élève « comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'applications dans des règles et dans le système du droit ». Il apprend à être « attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes ».
- le domaine 5, les représentations du monde et de l'activité humaine. L'élève « exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une oeuvre (...) ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte (...). » Si on lui demande de produire des textes de ce genre ou d'un genre voisin, il fait appel à des compétences relevant de l'*invention*, *élaboration*, *production* : « pour cela, il met en oeuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création. Il tient compte des contraintes des matériaux et des processus de production (...). Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. »

Spots sécurité routière, analyse de l'activité langagière : de quoi les textes sont-ils faits ?

Genre, contextes, schéma pragmatique, composition discursive, choix linguistiques...

Un **genre** de texte

Ces textes appartiennent à un *genre* spécifique, le spot ou clip vidéo utilisé à des fins de sensibilisation et non à des fins de publicité commerciale. Ils gardent cependant une certaine proximité avec le spot publicitaire par le caractère choc et impliquant des messages et par leur brièveté (environ 30 s.). De plus, la composante langagière des messages est combinée à une composante visuelle qui contribue fortement à l'implication du spectateur, en particulier par le biais du montage saccadé et du changement rapide des plans. Le sens résulte des deux composantes et non

d'une seule.

Deux **contextes** imbriqués

Ces deux spots relèvent du même *contexte* général, celui d'une campagne de sensibilisation. Ce sont des messages institutionnels, leur *destinateur* étant une institution chargée de la sécurité routière (cf. la "signature" verbale à la fin du spot et le logo de la DGT). Les *destinataires* sont les usagers et, semble-t-il, les hommes plutôt que les femmes. Les "voix" individuelles qui s'expriment sont celles d'un usager auteur d'un accident mortel (spot moto) et, pour le spot sur les distances de sécurité, une voix off qui peut être interprétée comme celle d'un directeur de conscience amenant le conducteur à prendre conscience de sa conduite dangereuse, ou même sa propre conscience intérieure. Deux autres voix off tirent les leçons de ces situations sous la forme de recommandations à valeur générale.

Il faut distinguer le contexte général institutionnel et les contextes spécifiques de chacun des spots. Le premier *contexte spécifique* est celui d'une chambre dans laquelle le conducteur, lui-même victime de l'accident qu'il a provoqué, est confiné sur sa chaise roulante et le second celui d'une situation de trafic routier dans laquelle une voiture serre de trop près le véhicule qui la précède.

Un **schéma pragmatique** commun

Du point de vue *pragmatique*, les deux spots suivent un schéma analogue : ils *montrent* deux situations particulières en impliquant d'emblée le spectateur du spot comme destinataire d'un récit d'accident ou comme témoin direct d'un comportement routier dangereux, afin de provoquer un effet d'identification et de prise de conscience.

Les actes de langage sont, dans le premier spot, l'évocation des faits ayant conduit à l'accident et, dans le second, une série d'interpellations, sous forme de questions ou d'avertissements, destinées à une prise de conscience avant qu'il ne soit trop tard.

Les deux spots reposent aussi sur un effet de surprise et de confusion : le premier en jouant sur le dédoublement entre l'acteur du spot et le personnage qu'il incarne, le second en jouant sur le double sens du terme "proximité" dans un contexte de vacances : proximité des gens qui se côtoient vs. trop grande proximité des deux véhicules sur la route.

Ils se terminent par des actes de langage à valeur plus générale (énoncé de statistiques de sécurité routière, prescriptions ou conseils...) et par l'identification de l'organisme producteur du spot (signature orale, accompagné d'un logo).

Une **composition discursive** différente (types de discours)

C'est du point de vue discursif que ces spots diffèrent le plus, dans leur première partie, celle visant à impliquer le spectateur. Le premier utilise un *discours narratif* (récit des événements précédant l'accident), combinée à des énoncés *expressifs* (état d'esprit personnel, regrets...) alors que le second utilise le discours *prescriptif* (questions, interpellations, avertissements...) visant à faire changer le conducteur de comportement.

Les **choix linguistiques** opérés dans chaque texte sont subordonnés aux composantes de l'activité langagière sélectionnées ci-dessus, qui ont des incidences très concrètes sur la forme et les éléments linguistiques des énoncés :

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

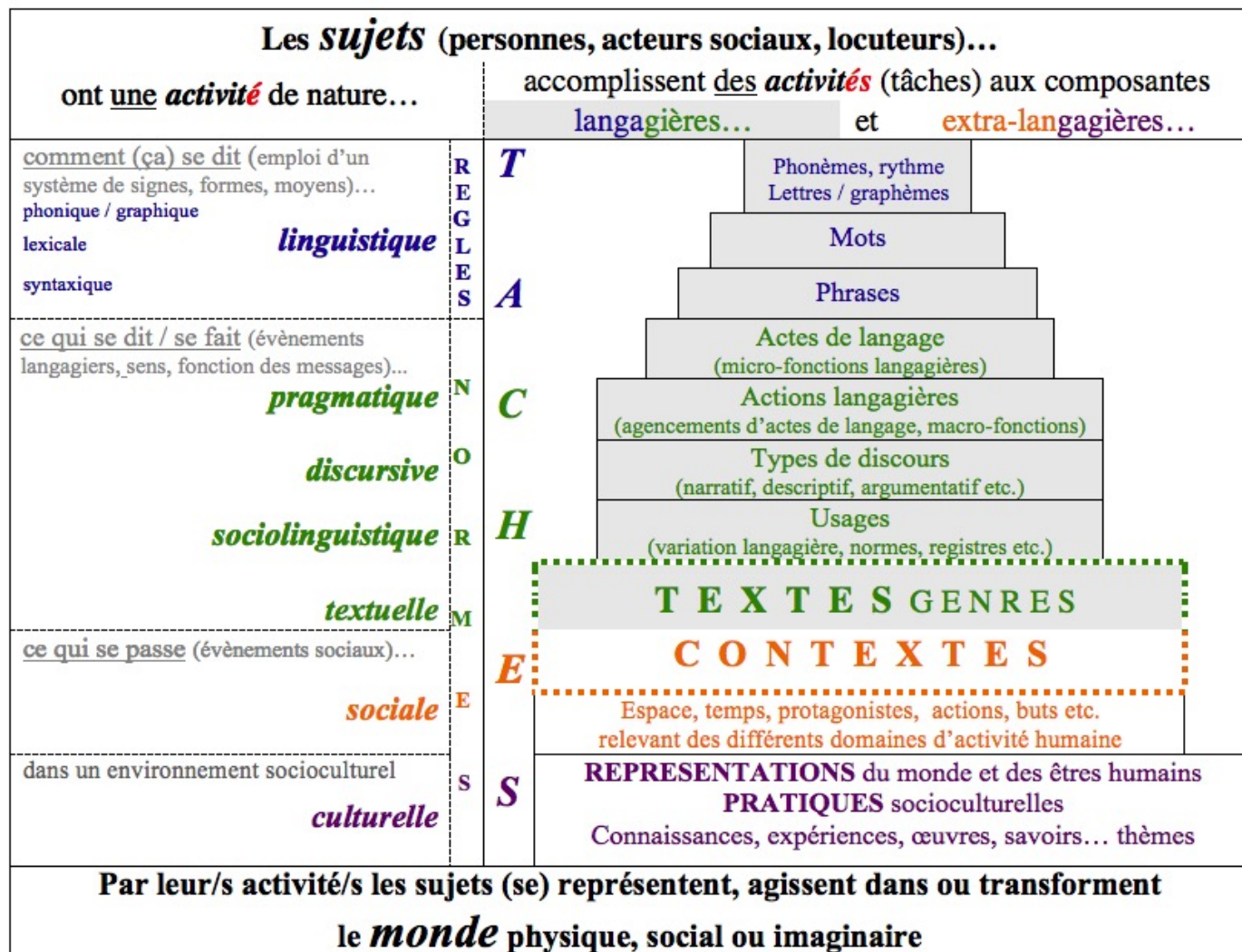
- formes syntaxiques : choix des temps (passé vs présent), forme des énoncés (assertifs vs interrogatifs et hypothétiques), choix des personnes (1re personne dans le spot moto vs 2e personne dans le spot sur les distances)...
- formes lexicales : verbes d'action dans le spot moto vs. verbes décrivant des états d'esprit dans le spot distance
- forme phonologique : l'élément le plus significatif ici est le schéma intonatif distinct : intonation descendante des énoncés assertifs dans le récit vs. alternance entre intonation montante et descendante des énoncés prescriptifs dans le spot sur les distances de sécurité.

Comme ce serait le cas pour tout autre type de texte, l'usage social de ces spots met en jeu des compétences de nature diverse : culturelles, sociales, textuelles, sociolinguistiques, discursives, pragmatiques, linguistiques. Examinons chacune d'elles de façon plus précise.

Des textes aux compétences

L'organisation hiérarchisée des compétences. A la base de la "pyramide des compétences" un couple vertueux : le texte et le contexte.

Les différents niveaux du schéma ci-dessous sont explicités dans l'article [Les compétences langagières](#), auquel le lecteur voudra bien se référer s'il le juge utile. Le schéma ci-dessous, en forme de "pyramide des compétences", en constitue la synthèse visuelle, les couleurs du texte et du fond sont significatives des regroupements à opérer pour que l'ensemble de ces compétences s'organise de façon cohérente.



Ces savoirs valent-ils indifféremment pour les textes oraux, comme les spots de sécurité routière ci-dessus, et pour les textes écrits ? Il faut le vérifier.

Textes écrits et textes oraux : différences et points communs

De l'oral à l'écrit... est-ce les mêmes compétences langagières ? Analyse de deux affiches de sensibilisation aux agressions sexuelles.

Dans une séquence sur les discriminations hommes-femmes dans les pays hispanophones, une enseignante donne à ses élèves de Terminale la tâche suivante, résumée par cette consigne : « Imaginez une affiche pour une campagne de sensibilisation pour lutter contre le machisme. »

On trouve facilement sur internet des compilations d'affiches sur ce thème qui peuvent servir de référence aux élèves

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

pour la réalisation de cette tâche. Nous en avons choisi deux sur le site du magazine *Elle*. Peu importe langue (ici le français) dans le cadre de cet article.

[Osez en parler 1](#)

[<http://www.elle.fr/Societe/L-actu-en-images/45-affiches-pour-denoncer-les-violences-faites-aux-femmes/Osez-parler-de-la-violence>]

[Osez en parler 2](#)

[<http://www.elle.fr/Societe/L-actu-en-images/45-affiches-pour-denoncer-les-violences-faites-aux-femmes/Une-autre-image>]

Nous proposons au lecteur d'appliquer à ces textes, telle une grille d'analyse, le schéma de la "pyramide des compétences" inséré quelques lignes ci-dessus. Voir aussi son explicitation dans l'article [Les compétences langagières](#). Il pourra comparer le résultat de sa propre analyse de ces affiches avec celle des spots sécurité routière. Il pourra ainsi tirer lui-même une réponse à la question posée au début de ce paragraphe sur les différences et les points communs entre les textes écrits et les textes oraux.

Les réponses peuvent être partagées en utilisant le forum "répondre à cet article" au bas de la page.

Comment les locuteurs opèrent-ils le "traitement" de ces textes oraux et écrits ? Quelle différence y a-t-il entre le traitement des textes selon qu'on est récepteur ou producteur ?

Les différentes modalités de "traitement" des textes

Ecouter, parler, lire, écrire... les quatre modalités de traitement des textes et leurs combinaisons.

Partie en cours de rédaction

Il a beaucoup été question de *textes* dans cet article, ce qui reflète *stricto sensu* le point de vue adopté par les auteurs du *CECRL*. Quelle signification *didactique* accorder à la focalisation de l'activité langagière sur les textes ?

Un changement didactique méconnu : le passage de la phrase au texte

Le centre de gravité de l'activité langagière n'est pas la phrase mais le texte : raisons, enjeux et difficultés de cette évolution

Qu'on le veuille ou non, qu'on soit chercheur en linguistique ou simple utilisateur d'une langue, qu'on soit apprenant ou locuteur natif, ce que nous disons ou écrivons, lisons ou entendons est toujours le résultat de choix ou de contraintes pragmatiques, discursifs et sociolinguistiques, que nous en ayons conscience ou pas. Pour Monsieur ou Madame Toulemonde, peu importe en général, ils sont dans la situation de M. Jourdain, qui faisait de la prose sans le savoir et ne s'en portait pas plus mal. Mais, lorsqu'on enseigne (ou qu'on apprend) une langue, mieux vaut en avoir conscience

et en tirer les conséquences logiques que le passer sous silence.

Ces choix et ces contraintes ne s'exercent pas uniquement au niveau des phrases et des éléments qui les composent mais surtout au niveau des textes. Alors que l'enseignement des langues s'est longtemps focalisé sur la production et la réception de phrases ou d'énoncés. le *CECRL* situe désormais le centre de gravité de l'activité langagière au niveau des *textes* plutôt qu'à celui des *phrases*. C'est la conséquence logique d'une conception de l'activité langagière à la croisée des points de vue pragmatique, discursif et sociolinguistique.

Ce **passage de la phrase ou de l'énoncé au texte** comme principal objet d'enseignement mérite d'être mis en avant avec une certaine insistance pour deux raisons principales :

- les textes oraux et écrits ne sont pas des juxtapositions de phrases, ils ont de multiples autres propriétés, qu'il importe d'explicitier afin qu'elles puissent être enseignées et apprises : les élèves ne les connaissent pas spontanément mais ils en ont assurément besoin pour interpréter convenablement les textes ou pour en produire de qualité acceptable dans le cadre des tâches que leur assignent les enseignants ;
- or on observe que, en tant que contenus d'apprentissage, les textes sont encore très souvent purement et simplement omis de la définition des objectifs, des activités langagières et des tâches par nombre d'enseignants de langue. Ils semblent constituer un ODNI, un objet didactique non identifié : les savoirs, les connaissances et les compétences afférents aux textes demeurent, dans un grand nombre de cas, des impensés didactiques.

C'est assurément une question cruciale pour la formation des enseignants de langue et pour leur compréhension réelle de la "perspective actionnelle".

Si les textes comme objet d'enseignement sont si souvent laissés de côté, ne serait-ce pas parce que les savoirs en jeu (connaissances et compétences) semblent trop complexes par rapport aux performances dont sont capables des élèves de collège, voire de lycée ?

Analyse de textes d'élèves

Des élèves visant le niveau A2 qui mettent en jeu toutes ces compétences ? Pas si irréaliste que ça, après tout : la preuve...

La meilleure façon de répondre à la question qui précède c'est d'analyser des productions d'élèves.

Une enseignante de 3e a demandé à ses élèves (visant un niveau A2) de réaliser le début d'une émission de type télé-réalité intitulée "En familia" et a mis en ligne les performances réalisées par quelques groupes après les avoir filmées. Nous avons appliqué à ces performances orales, enregistrées en vidéo, les principes d'analyse de l'activité langagière présentés dans la pyramide des compétences.

Voici les données complémentaires nécessaires pour que le lecteur comprenne la tâche et

- en réalise lui-même une analyse *a priori*, ainsi que des compétences qu'elle requiert. De préférence, faire cette analyse avant de visionner les deux enregistrements, en se servant du script de l'émission de référence écoutée

Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?

par les élèves et de la fiche de tâche qui leur a été distribuée ;

- compare ensuite cette analyse *a priori* avec les performances des deux groupes d'élèves ;
- confronte pour terminer ses propres observations avec notre propre analyse des compétences requises par cette tâche, en cliquant sur la dernière ligne du tableau ci-dessous.

Tâche En famille (début d'une émission de télé-réalité) [https://docs.google.com/document/d/1ogyfu44gwXZUPIA84ud8EahKi_yxpsIOWdbwjBXJWmM/edit?usp=sharing] (CO)	Consigne de réalisation de la tâche [https://drive.google.com/file/d/0B9am7dUpQydDalZBOWZleG5vMk0/view?usp=sharing]
Vidéo groupe 1 [https://drive.google.com/file/d/0B9am7dUpQydDTEyYMXZtcWdvMTA/view?usp=sharing]	Vidéo groupe 2 [https://drive.google.com/file/d/0B9am7dUpQydDbjJfWkE1SHRNcVE/view?usp=sharing]
Analyse des compétences requises par la tâche [https://docs.google.com/document/d/1TmftBDpmCOGXHk0JdqD8L9HNpE69y4X0z5gUkr6iBB4/edit?usp=sharing]	

Vos réactions et vos idées sont partageables par le forum "répondre à cet article" en bas de la page.

En conclusion

La question posée dans le titre : "qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?" a-t-elle reçu une ou des réponses pertinentes ? Il fallait pour cela définir en quoi consiste l'activité langagière : nous l'avons fait de deux manières,

- en décrivant des actions langagières et les principaux produits auxquels elles aboutissent, des textes,
- et en identifiant les savoirs (connaissances et compétences) qui permettent la réalisation des tâches et la production ou l'interprétation des textes.

Une fois défini ce qu'est une situation d'activité langagière, se pose une seconde question cruciale : quel type d'organisation des savoirs peut conduire les élèves à réaliser cette tâche ? Quels cheminements vont leur permettre d'acquérir les compétences requises pour la réaliser ? C'est l'objet de l'article sur [les situations didactiques](#).

Auto-évaluation

Après la lecture de cet article, envisagez-vous de modifier la description des objectifs dans les situations d'apprentissage que vous concevez et mettez en oeuvre ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?

Vous pouvez si vous le souhaitez utiliser le forum "répondre à cet article".