

La méthode *Version Originale* a été conçue en fonction des toutes dernières évolutions de la didactique des langues-cultures.

Elle met résolument en œuvre la perspective actionnelle impulsée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* de 2001, qui « 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 ». Les actions proposées pour le niveau B2 dans *Version Originale 4* sont précisément celles que tout citoyen est appelé à réaliser dans la société soit collectivement, soit personnellement vis-à-vis de la collectivité : il s'agit de s'informer mais aussi d'informer, de gérer son image, de créer du lien social, de vivre ensemble, de s'engager, de créer. . .

Version Originale 4 continue à s'inspirer des réflexions et propositions didactiques de ces dernières années concernant les implications pratiques du passage de la perspective de l'agir communicationnel à la nouvelle perspective de l'agir social, tout en mettant pleinement à profit l'expérience accumulée dans les trois niveaux précédents. Ces implications peuvent être résumées par les cinq évolutions suivantes.

1. De l'unité de communication à l'unité d'action

Dans l'approche communicative, la cohérence de l'unité didactique reposait sur l'unité de communication ; celle-ci était donnée soit par le dialogue unique de base – où les mêmes personnages parlaient dans le même lieu d'un même thème de conversation pendant un temps déterminé –, soit par l'objectif communicatif, défini en termes de notions et actes de parole. Dans la perspective actionnelle, la cohérence de l'unité didactique repose sur l'unité d'action.

Version Originale 4 reprend l'une des nouveautés de *Version Originale 3*, qui était de proposer, dans chaque unité didactique, deux variantes de la même action sous forme de deux tâches cohérentes entre elles et avec l'ensemble de l'unité.

- L'une de ces tâches est « réaliste » dans le sens où elle correspond à de véritables enjeux de société – que ce soit dans la société-classe et/ou dans la société extérieure –, et qu'elle pourra par conséquent donner lieu à un projet réel si les conditions le permettent ; dans le cas contraire, elle pourra se faire en simulation, celle-ci étant conçue comme un entraînement à une future action possible, comme c'est le cas pour un apprenti-pilote dans un simulateur de vol.
- L'autre tâche est « fictive » dans le sens où elle fait appel à l'expression artistique, à la poésie, à l'affectivité, à l'émotion, au ludique, ou encore à la créativité voire à la fantaisie. Les apprenants choisiront avec leur enseignant de faire l'une ou l'autre, ou les deux, en fonction de leurs motivations, de leurs capacités d'expression ou de leur environnement ; ou encore de se les partager par groupes, ce qui fournira tout naturellement des occasions de différenciation pédagogique. Dans l'unité 1, par exemple, la première tâche consiste à réaliser une revue de presse (qui pourrait être mise en ligne ou imprimée et distribuée en dehors de la classe), la seconde à créer la une d'un journal du premier avril. Dans l'unité 2, les apprenants sont invités à dresser le profil numérique de leur classe ou à rédiger une nouvelle de science-fiction.

Parce qu'elles ont été conçues comme des variantes de la même action, les deux tâches de chaque unité permettent de réutiliser des ressources langagières et culturelles communes.

Celles annoncées dans le tableau des contenus des pages 10-11). Nous avons appelé les rubriques correspondantes du manuel « Outils langagiers » et « Outils culturels » pour bien marquer la fonction de ces contenus, qui est d'aider les apprenants à acquérir la compétence nécessaire à l'une et/ou l'autre des deux tâches proposées, cette compétence pouvant être définie comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Jacques Tardif, *L'Évaluation des compétences*, Québec, Chenelière Éducation, 2006, p. 22).

Parmi ces ressources, les ressources méthodologiques ont assurément leur place, en particulier pour les apprenants qui se proposent de passer les épreuves du DELF ou de suivre des études dans une université de langue française et c'est pourquoi *Version Originale 4* propose dans chaque unité de travailler un point de méthodologie (la synthèse, le résumé, l'exposé, l'introduction, la conclusion. . .) en lien avec le précis méthodologique qui se trouve en fin de manuel.

2. De la centration sur l'apprenant à la centration sur le groupe

Le « nous » n'est pas utilisé par hasard dans la présentation des tâches en première page de chaque unité didactique de *Version Originale* (par exemple, pour l'unité 1 : « À la fin de cette unité, nous allons élaborer une revue de presse et/ou créer la une d'un journal du premier avril »). À la centration sur l'individu que privilégiait l'approche communicative (le groupe de référence y est le groupe de deux, celui de la communication interindividuelle), la perspective actionnelle ajoute la centration sur le groupe-classe parce que son objectif principal est la formation d'acteurs sociaux. C'est pourquoi dans *Version Originale* sont organisées, à côté des activités individuelles ou interindividuelles, des activités en sous-groupes et des activités en grand groupe, la classe entière étant amenée en outre à prendre des décisions concernant les tâches à réaliser ou réalisées. Dans l'unité 7, par exemple, la classe entière choisit, parmi les pétitions en ligne ou les lettres ouvertes rédigées

en sous-groupes, celle qui sera finalement publiée au nom de tous, au besoin après des modifications négociées et effectuées collectivement. Dans l'unité 10, tous les apprenants de la classe participent à la rédaction du « carnet de route » de leur apprentissage collectif.

3. De la simulation à la convention

L'une des évolutions didactiques les plus importantes apparues dans le *Cadre européen* est le fait que les apprenants en classe sont désormais considérés comme des acteurs sociaux à part entière dans l'espace même de la classe et pour leur projet commun d'apprentissage (cf. citation plus haut). Dans *Version Originale*, aussi bien pour les tâches qu'ils vont réaliser à la fin de chaque unité que pour les exercices centrés sur la langue de la rubrique « Outils langagiers », l'enseignant va demander aux apprenants d'utiliser le français ; mais ceux-ci vont le faire non pas en faisant comme s'ils étaient des francophones ou comme s'ils parlaient à des francophones – comme on le leur demandait dans les simulations de l'approche communicative – mais en tant qu'apprenants d'une autre langue maternelle qui ont convenu entre eux et avec leur enseignant de parler français en classe ; et ils se mis d'accord sur ce point non seulement parce que l'usage du français en classe est nécessaire pour leur apprentissage du français, mais aussi parce qu'à l'avenir ils pourront être amenés de plus en plus à vivre et travailler en permanence en français ou dans une autre langue étrangère. Cette *convention* fait partie de ce que l'on appelle en pédagogie le contrat didactique, qui est passé implicitement ou explicitement entre les apprenants et l'enseignant.

Dans le cadre de ce contrat didactique, le recours à la langue maternelle des apprenants pourra être décidé d'un commun accord, lorsqu'elle sera nécessaire à la réalisation de l'action dans la société-classe ou dans la société extérieure : c'est ce qui correspond à l'activité langagière de médiation, dont la place dans le *Cadre européen* est à la mesure de son importance dans des environnements multilingues comme l'est naturellement la classe de langue étrangère en interne (avec la présence au moins d'une L1 et d'une L2) et en externe (dans le cas d'un enseignement exolingue). On pourra envisager que la documentation proposée dans les pages « À la recherche de l'information » soit complétée par un ou deux documents dans la langue maternelle des apprenants, ou encore qu'ils traduisent leurs productions finales dans leur langue pour donner à leur action (par exemple la publication de leur rapport d'enquête de l'unité 4, le sketch de l'unité 5, la pétition de l'unité 7...) un prolongement dans leur environnement social : leur établissement, leur quartier, leur ville...

4. De la compétence communicative à la compétence informationnelle

La compétence informationnelle est l'ensemble des capacités à agir sur et par l'information en tant qu'acteur social. Cette compétence exige, comme l'explique J.R. Forest Woody Horton dans un document intitulé *Introduction à la maîtrise de l'information* publié en 2008 par l'UNESCO, des activités aussi bien en amont de la communication (prendre conscience d'un besoin d'information, identifier et évaluer la fiabilité de l'information disponible, sélectionner l'information pertinente, créer l'information manquante...) qu'en aval (savoir évaluer l'efficacité de l'information

transmise, préserver l'information éventuellement nécessaire à d'autres plus tard en la mettant constamment à jour...).

C'est dans l'optique de l'entraînement à cette compétence informationnelle qu'ont été sélectionnés les documents de la rubrique « À la recherche de l'information ». Ils pourront donner lieu à une exploitation classique en tant que documents intéressants à analyser et à commenter en eux-mêmes, ou à une exploitation ciblée sur les seules données susceptibles d'alimenter les tâches finales.

5. De l'interculturel au co-culturel

L'accent était mis, dans l'approche communicative, en ce qui concerne la culture, sur les phénomènes de contact, chez chacun des apprenants, entre sa culture et la culture cible, c'est-à-dire sur les *représentations* qu'il se faisait de cette culture étrangère. Si l'on veut préparer les apprenants à être de véritables acteurs sociaux dans la société extérieure, il faut leur proposer d'agir déjà en tant que tels dans leur société-classe et pour cela leur en donner les moyens ; ce qui implique de les faire travailler sur les *conceptions* culturelles de l'action avant même de réaliser la ou les tâches finales. D'où, dans *Version Originale 4* comme dans *Version Originale 3*, une rubrique « Outils culturels » située avant celle de « Passage à l'action », avec des contenus susceptibles d'aider les apprenants dans la réalisation de leur action. Cette rubrique concerne à la fois les tâches finales qui leur sont proposées – il s'agit alors de « culture d'action sociale » – et la « culture d'apprentissage » telle qu'on peut la rencontrer en particulier dans les systèmes scolaires des différents pays. Dans l'unité 2, par exemple, intitulée « Tous journalistes ? » et où la tâche réaliste consiste à élaborer une revue de presse, les apprenants sont invités préalablement à réfléchir sur la question de l'indépendance de la presse et celle de l'objectivité des faits, ainsi que sur l'utilisation du Web 2.0 en classe de langue.

La nouveauté de *Version Originale 4* est que les apprenants pourront aborder un troisième type de culture, la « culture professionnelle » : toutes les deux unités, en effet, est proposée sur deux pages une « tâche professionnelle » avec des documents d'apports spécifiques, mais croisant les thématiques des deux unités antérieures de manière à ce que leurs contenus langagiers et culturels puissent aussi y être exploités. À la suite des unités 1 et 2, qui traitaient respectivement de la gestion de son image sociale et du traitement de l'information publique, on propose ainsi aux apprenants, après l'étude d'un document sur les réseaux sociaux à usage professionnel et d'un autre sur le CVBlog, de rédiger leur propre CV en ligne ou sur un diaporama.

Comme les niveaux précédents de la même collection, *Version originale 4* est donc un cours de langue... *original*, parce qu'il est le premier à proposer, pour un niveau B2, des mises en œuvre cohérentes de la perspective actionnelle telle qu'elle est en train de s'élaborer concrètement sur le terrain. Je ne doute pas qu'il soit de ce fait un instrument efficace et agréable pour les apprenants et les enseignants.

Christian Puren

Professeur émérite de l'université Jean Monnet
(Saint-Étienne, France)