

# L'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social<sup>1</sup>

Les langues ne sont pas seulement un instrument pour recevoir et échanger des informations. Elles sont aussi un outil unique pour interpréter le monde et pour construire des connaissances individuelles et collectives par l'interaction et le dialogue. L'utilisation et l'apprentissage des langues sont donc des activités à la fois cognitives et sociales. Les utilisateurs/apprenants « agiss[ent] dans le milieu social et exerç[ent] un rôle dans le processus d'apprentissage » (Conseil de l'Europe 2021 : section 2.1) et « coconstruisant du sens dans l'interaction » (ibid. : chapitre 1). Les utilisateurs/apprenants doivent donc prendre en considération les réalités interactionnelles et communicatives, les objectifs et les contextes de l'utilisation des langues dans le monde réel. Les utilisateurs de langues sont des participants indépendants et responsables de la société : des « acteurs sociaux » qui utilisent les langues pour communiquer dans le monde réel, pour créer et transmettre du sens, souvent en collaboration. Ils poursuivent différents objectifs, dans plusieurs contextes, exerçant leur agir dans le contexte social particulier concerné, qui impose des conditions et des contraintes.

Le terme « acteur social<sup>2</sup> » vise à saisir la double nature de ce que signifie fonctionner dans une langue. Le concept présente deux facettes, deux contextes interreliés : l'individu (contexte interne) qui agit dans le social (contexte externe). L'individu exerce sa capacité à agir, sa volonté et son pouvoir d'agir (Richer 2014, 2017). En ce qui concerne le contexte social, ce que l'on "peut dire" dans n'importe quelle situation est, dans une large mesure, déterminé par la gamme d'options caractéristiques de ce type particulier de contexte social et aussi en même temps par la nature interactive et collaborative de ce que l'individu fait avec les autres dans ce même contexte social afin de (co)construire du sens. La dépendance du contexte a été soulignée par le linguiste Halliday avec son concept de « potentiel de signification » (*meaning potential*) qui, comme il l'a dit lui-même, n'est pas sans rappeler la notion de « compétence communicative » de Dell Hymes, à ceci près que Hymes [1972/1986] la définit en termes de « compétence » au sens chomskien de ce que le locuteur sait, alors que nous parlons d'un potentiel (Halliday 1973 : 54, traduit de l'anglais). Certaines conventions, attentes et règles d'utilisation existent dans toute situation, partagées avec les autres participants, et elles peuvent restreindre ce que quelqu'un peut dire. L'idée de ce qu'une personne « pourrait vouloir dire » dans un type de situation particulier (mais pourrait ne pas en avoir l'occasion, pour diverses raisons) est en fait ce qui est visé par les descripteurs « je peux ». Ce n'est pas une coïncidence si, à la même époque, Sinclair et Coulthard (1975) et d'autres chercheurs étudiaient la manière dont les relations de pouvoir dans les contextes structurés, en particulier en salle de classe, assignaient les personnes, en l'occurrence les apprenants, à un rôle subordonné qui les empêchait de prendre l'initiative, de s'exprimer ou de développer des idées en collaboration les uns avec les autres.

---

<sup>1</sup> Traduit et adapté de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

<sup>2</sup> Dans la version anglaise du CEFR, l'expression *social agent* est utilisée pour traduire le terme français « acteur social », car le concept de « l'agir » est rendu en anglais par l'expression *agency*.

Ces différents courants de recherche, ainsi que le développement en Europe continentale du concept de compétence comme étant principalement une question de mobilisation et de combinaison de ressources dans l'action (Piccardo et North 2019 ; Richer 2014, 2017), ont donné naissance au concept d'acteur social tel qu'il est présenté dans le CECR et le Volume complémentaire du CECR. En fonction du contexte de la situation, l'apprenant en tant qu'acteur social juge, sur la base de ses connaissances socioculturelles du monde, quelle(s) langue(s), variété(s) et/ou registre(s) utiliser, quelles normes socioculturelles respecter, quelles stratégies adopter, etc. En faisant de tels choix, l'acteur social mobilise et combine tout son répertoire, toutes ses compétences générales et ses compétences linguistiques communicatives afin de s'attaquer à la tâche à accomplir. Ce faisant, il agit de manière stratégique et dans l'agir. L'apprenant/acteur social mobilise donc toutes ses ressources (cognitives, émotionnelles, linguistiques et culturelles) et développe des stratégies, y compris l'exploitation d'objets, d'outils, de personnes et d'autres ressources de connaissances accessibles, dans des cycles itératifs afin de planifier, de produire des résultats et de contrôler son action. L'expérience du suivi de son action permet de développer davantage ces compétences et stratégies (Conseil de l'Europe 2001 : 15 ; 2021 : section 2.4).

Comme nous l'avons suggéré dans le paragraphe précédent, l'agir (*agency* en anglais) implique plus qu'un simple choix, et ceci est très important lorsque nous considérons les salles de classe – et l'approche orientée vers l'action. La théorie socio-cognitive de l'agir de Bandura (1989, 2001) souligne quatre caractéristiques principales de l'agir :

- l'intentionnalité : avoir au moins un plan partiel de l'action nécessaire pour atteindre l'objectif, qui sera complété ultérieurement, en l'ajustant à la lumière de nouvelles informations et expériences ;
- la prévoyance : envisager les conséquences de certaines actions, anticiper les résultats, choisir les actions en fonction de l'expérience acquise en les utilisant avec succès ;
- les processus d'autorégulation qui relient la pensée à l'action en relation avec les objectifs concrets visés (c'est-à-dire la réflexion et la réévaluation constantes). (c) les processus d'autorégulation qui relient la pensée à l'action en relation avec les objectifs concrets visés (c'est-à-dire la réflexion constante et la réévaluation des stratégies et des actions proposées au fur et à mesure) ; et
- l'autoréflexion sur le bien-fondé des idées et des concepts proposés et des actions entreprises, jugée à l'aune du succès des résultats. Une telle expérience dans l'agir conduit à la conviction motivante que l'on peut réussir, ce que Bandura appelle « l'auto-efficacité ».

L'enseignement des langues devrait donc créer des contextes d'apprentissage qui encouragent les apprenants à évoluer dans leur rôle d'acteurs sociaux et collaboratifs, en tant qu'utilisateurs/apprenants de langues autonomes et responsables. Essentiellement, cela signifie inclure dans le curriculum de langues des tâches et/ou des projets qui permettent aux apprenants de prendre l'initiative, de collaborer ensemble, de planifier et de produire quelque chose. Les apprenants, en tant qu'acteurs sociaux, peuvent alors prendre la responsabilité de leur processus d'apprentissage et développer leur répertoire linguistique en tant qu'apprenants puissants tout au long de la vie. Le concept d'acteur social est donc au cœur de l'approche orientée vers l'action, de la médiation, de l'interaction et de la collaboration en ligne, et de l'enseignement plurilingue des langues.

## Références

- Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist* No. 44, pp. 1175-84.
- Bandura A. (2001), "Social cognitive theory: An agentic perspective", *Annual Review of Psychology* No. 52, pp. 1-26.



- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Éditions Didier. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Halliday M. A. K. (1973), *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, Londres.
- Hunyadi, M. (2001). "Acteur ou agent: les usages de la règle", *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XXXIX-121), pp.15-30.
- Hymes D. H. (1972/1986), "Models of the interaction of language and social life", dans Gumperz J. J. et Hymes D. H. (dir.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Holt, Rinehart et Winston, New York, pp. 35-71. Réimprimé en 1986 dans Gumperz J. J. et Hymes D. H. (dir.), *Directions in sociolinguistics*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 52-65.
- Piccardo E. et North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Richer J-J. (2014), "Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues", *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, No. 33(1), 33-49. <http://apliut.revues.org/4162>, accessed 12 January 2021
- Richer J-J. (2017), « Quand le monde du travail peut venir en renfort de la didactique des langues... » n. 70, pp. 1-34. <http://revue-tdfle.fr/articles/revue-70/36-quand-le-monde-du-travail-peut-venir-en-renfort-de-la-didactique-des-langues>.
- Sinclair J. Mch. and Coulthard M. (1975), *An introduction to discourse analysis*, Longman, Harlow, Essex.

