

FLES

La perspective actionnelle en didactique des langues, une méthodologie novatrice ?

Sur le plan théorique, la perspective actionnelle fait son apparition en 2001, dans les lignes du fameux Cadre européen commun de référence pour les langues, plus connu sous sa forme abrégée, le CECR ou le Cadre. Il y est question d'une approche des langues particulière, privilégiée par les auteurs du Cadre, fixant comme objectif aux échanges langagiers l'accomplissement d'une *tâche*. Cette tâche, relevant d'un *domaine* d'activités spécifique, mobilise de nombreuses *compétences*, parmi lesquelles des *compétences langagières*, ainsi que des *stratégies*, et se réalise dans un *contexte* physique déterminé. Vous trouverez à la page 15 du CECR¹, disponible sur Internet, tout le vocabulaire clé de la méthodologie actionnelle.

Donnons un exemple concret de ce que le Cadre expose en des termes didactiques : pour monter une armoire Ikea (*tâche*), je dois être capable de travailler avec un partenaire (*compétence non langagière*), de comprendre ses instructions et de lui en donner (*compétence langagière*), je suis dans une pièce de mon appartement, accompagné de mon neveu (*contexte*), et toute l'action ressortit à ma vie privée, en particulier à l'aménagement de la maison (*domaine*).

Allons un peu plus loin. Détaillons les compétences langagières en jeu (les compétences non langagières sont également passées en revue dans le CECR) : elles résultent d'une combinaison entre des *compétences linguistiques* (connaissance et capacité d'emploi de la syntaxe, du lexique et de la phonétique d'une langue), des *compétences sociolinguistiques* (capacité à prendre en compte les normes sociales qui façonnent les échanges langagiers) et des *compétences pragmatiques* (capacité à adapter l'échange langagier à un contexte particulier, à l'inscrire dans la réalité).

Ainsi, notre armoire Ikea requiert la connaissance d'un vocabulaire spécifique (« vis, tournevis, paroi, trou, planche... »), d'une syntaxe idoine (la construction de la phrase impérative du type « Passe-moi la vis ! »), un choix soigneux des tournures socialement acceptables par mon interlocuteur (« Vas-y, tu peux le faire ! » : c'est mon neveu, je le tutoie et l'encourage) ainsi que des choix concernant la manière la plus fonctionnelle (ou pragmatique) de formuler un ordre dans une situation donnée (« Tu peux me donner la vis, s'il te plaît ? » sera sans doute plus efficace, avec mon neveu, que « Passe-moi la vis ! »).

Comment agir en classe conformément aux propositions du Cadre ? Il importe de prévoir des *tâches finales* (« qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet »), de donner l'occasion à l'acteur (comprenez l'apprenant) de développer des *stratégies particulières*, en veillant par conséquent à ce que ces tâches ne soient *ni routinières ni automatisées*, et d'alimenter au moyen de *textes oraux ou écrits* les activités langagières requises par la tâche prévue.

En ce qui concerne les tâches qui doivent baliser les parcours d'apprentissage, le CECR en cite quelques-unes, en guise d'exemples : le déplacement d'une armoire, la traduction d'un texte, la réalisation d'un plat, le montage d'une tente. En voici d'autres, recueillies dans le manuel *Entre nous* (Ed. La Maison des langues, 2016) : organiser un flashmob pour protester, publier un manifeste pour dénoncer certains comportements sur les réseaux sociaux, concevoir un quiz pour

¹ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3a8>. Les passages en italiques, sauf indication contraire, proviennent de ce document.

découvrir les élèves les plus audacieux de la classe, organiser une séance de coaching collectif pour aider à sortir de sa zone de confort, etc. Le programme des langues modernes (1^{er} degré commun, FESec, 2000²) de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique propose quant à lui une description plus ou moins ouverte des tâches : réception d'un message oral de type informatif et descriptif, écriture d'un message humoristique à un ami pour lui souhaiter un bon anniversaire, lecture d'un message écrit simple...

Premier constat

Les tâches retenues par les didacticiens sont naturellement fortement axées sur la communication langagière, à tel point qu'on peut se demander si la perspective actionnelle, prétendument novatrice en ce qu'elle subordonne les actes de communication à des tâches, se démarque encore de l'approche communicative, laquelle se « contentait » de viser des actes de communication (ou actes de parole, ou encore fonctions langagières).

Deuxième constat

Ce qui distingue encore un peu la perspective actionnelle de l'approche communicative semble être la complexité accrue des tâches finales. Il ne s'agit plus d'une activité simple où serait mise en jeu une seule compétence générale (parler d'un film qu'on a aimé, par exemple), mais une activité plus complexe et parfois compliquée. Exemple :

- « 1. *Rappelez-vous un film francophone que vous avez aimé ou choisissez un des films évoqués dans cette unité. Trouvez des camarades qui ont aimé ou qui s'intéressent à votre film (sic) et formez un groupe.*
2. *En groupe, préparez une affiche ou un diaporama pour présenter votre film : pour cela... [...]*
3. *Faites votre présentation. Ensuite choisissez tous ensemble le film que la classe va regarder. »³.*

Or, ces tâches complexes ne fonctionnent qu'à quatre conditions : il faut du temps pour une réalisation satisfaisante, de nombreux apprentissages en amont sont nécessaires, le public doit posséder une certaine culture et un savoir-faire scolaires qui lui permettent d'être autonome et il faut du matériel à disposition pour effectuer des recherches et produire des réalisations concrètes.

J'oublie une condition essentielle, non satisfaite par le manuel « Entre nous » dont j'ai tiré l'exemple ci-dessus : la tâche, si l'on souhaite qu'elle justifie, conditionne et détermine les apprentissages prévus, doit logiquement faire l'objet d'une première analyse dès l'entame de la séquence. Dans le manuel « Entre nous », les tâches finales semblent greffées sur des séquences d'apprentissages et ne possèdent par ailleurs pas le pouvoir de motivation qu'elles devraient assumer.

Troisième constat

La tâche finale de la perspective actionnelle mobilise en principe tout le groupe, ou du moins des groupes de plus de 2 personnes, alors que l'approche communicative reste souvent limitée à la communication en face à face. Dans l'idéal, c'est le groupe qui examine la tâche à accomplir et détermine ensuite les stratégies à élaborer et les apprentissages à réaliser pour mener à bien le travail final. Le prof est alors un coach qui propose la tâche et accompagne le groupe dans ses

2 Bien que précédant d'un an la rédaction du Cadre, le programme des langues modernes de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique présente avec ce document de nombreuses accointances didactiques.

3 *Entre nous 3*, éd. La Maison des langues, 2016.

démarches d'accomplissement de celle-ci. En réalité, les manuels proposent bien souvent des séquences « clé sur porte » qui dispensent l'apprenant d'un lourd travail de recherche.

Pour conclure

On est bien loin des méthodologies structuralistes des années 60, 70 qui, dans leurs versions les plus extrêmes, proposaient par exemple d'enseigner l'anglais à partir de 900 phrases modèles⁴, chacune d'elles étant plus ou moins déclinée en plusieurs phrases dérivées et suivie d'exercices de transformation et de substitution. On privilégie à présent le texte à la phrase et on insère ces textes dans des situations réalistes qui leur donnent du sens. Il s'agit là d'un apport essentiel dans la mesure où il assure en grande partie la motivation des élèves et la pertinence des apprentissages.

Néanmoins, fallait-il nécessairement basculer dans une approche nouvelle et dépasser l'éclectisme que constituait l'approche communicative telle qu'elle était mise en œuvre ? Je crois avoir fait suffisamment comprendre mon point de vue sur la question dans les lignes qui précèdent : si la tâche s'apparente à un acte de communication classique et courant, elle a sa place dans un cours de langue ; si elle fait intervenir des compétences non langagières et s'avère en pratique plutôt complexe, je n'en vois pas la plus-value en termes d'apprentissages langagiers.

Je préconise dès lors de poursuivre dans une voie qui fait la part belle à la communication abondante et en contexte, voie progressivement initiée par l'approche communicative vers la fin des années 70 et qui, mise en œuvre de façon réfléchie, donne des résultats probants. Cette méthode synthétique – elle emprunte le meilleur aux méthodologies qui l'ont précédée – se caractérise par le recours à :

1. des **documents authentiques** oraux et écrits, pour découvrir une grammaire et un vocabulaire actuels et réellement employés par les locuteurs, pour entrer dans la culture et l'actualité des locuteurs de la langue apprise et pour développer des stratégies de compréhension orale et écrite ;
2. une **réutilisation régulière** dans différents contextes sémantiques du vocabulaire et de la grammaire abordés (principe spiralaire) ;
3. des exercices **structuraux** oraux et écrits, pour comprendre et automatiser des mécanismes grammaticaux ;
4. des **jeux de rôles**, pour faire parler souvent les apprenants et leur apprendre à interagir de façon aussi naturelle que possible ;
5. des **débats**, demandes multiples d'opinions, mini-exposés et autres exercices oraux, pour faire beaucoup parler et apprendre à s'exprimer finement ;
6. des **exercices d'écriture fréquents**, pour automatiser progressivement les opérations de mise en mots, de construction de phrases et de gestion de l'orthographe ;
7. des objectifs globaux exprimés en termes d'**actes de parole** (remercier, se renseigner ou renseigner, accepter, refuser, convaincre...), actes réalisés à travers de multiples productions orales et écrites.

Voilà pour moi les ingrédients essentiels d'un cours de langue qui se veut efficace : il conduit à faire employer intensivement la langue en contexte. Le concept de tâche me paraît superfétatoire⁵, voire, poussé à l'extrême, contre-productif.

Pierre-Yves DUCHATEAU

4 *English 900 Book 1*, Collier MacMillan Publishers, 1964.

5 « superfétatoire » = qui s'ajoute inutilement à quelque chose