

La perspective actionnelle

En 2005, le ministère de l'Éducation Nationale a lancé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* qui concerne tous les élèves de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce plan est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001.

Le CECRL, qui est un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, propose les quatre axes de réflexion suivants :

- **Les six niveaux communs de référence allant d'A1 à C2**
- **Les cinq activités langagières** : communiquer, compréhension orale, compréhension écrite, production orale en continu, production écrite
- **Les trois composantes de la compétence communicative** : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique.
- **La perspective actionnelle** : une nouvelle perspective pour apprendre et enseigner les langues vivantes.

Le chapitre 2 du CECRL est consacré à la perspective actionnelle. Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Mais qu'est-ce que la perspective actionnelle ? Avant d'aborder concrètement la mise en place de cette perspective actionnelle dans nos classes, je vous propose de revenir sur la définition donnée par le CECRL.

*« La perspective privilégiée [...] 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 donnés, à l'intérieur d'un **domaine d'action** particulier. »*

1. Les grands principes de la perspective actionnelle:

a) L'élève est un acteur social :

L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication.

On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour *agir avec l'autre*.

Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique - aussi appelés « composante linguistique » - peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoir-faire et des savoirs de l'élève qu'il va mobiliser dans le but d'agir. Ainsi, nous ne considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des « objectifs linguistiques » mais comme des « outils linguistiques ».

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Lorsque l'enseignant sollicite l'élève pour parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole mais il s'agit avant tout d'un acte social. *Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.*¹

b) Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?

« Il y a une « **tâche** » dans la mesure où **l'action** est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».²

« 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».³ (CECRL, p. 16).

L'élève apprendra la langue par la réalisation de tâches mais il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a tâche que lorsque l'élève est motivé par l'action proposée. De plus, la tâche « finale », qui constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique, pourra être réalisée si l'élève est entraîné tout au long de la séquence au moyen d'activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera utilisée comme outil de communication et confèrera ainsi une dimension authentique à la situation d'apprentissage.

¹ *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.

² CECRL, extrait du chapitre 2 : Approche retenue (page 15).

³ CECRL, extrait du chapitre 2 : Approche retenue (page 15).

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. »⁴













La communication ne constitue pas un objectif, elle est un moyen au service de l'action. Elle permet à l'élève d'agir pour réaliser la tâche.

2. La mise en place de séquences actionnelles en classe de langue :

Et plus concrètement, que signifie se situer dans une perspective actionnelle ? Quelles en sont les implications pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage des langues ? Voici les démarches à suivre pour préparer une séquence pédagogique. A gauche, le point de vue de l'enseignant et à droite celui de l'élève. Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l'enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle.

Cf. Tableau pour la construction d'une séquence à la page suivante.

⁴ GOULLIER F., les outils du conseil de l'Europe en classe de langues, *Cadre Européen commun et Portfolios*, Ed. Didier, 2005.p. 21.

Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
1ère étape : La thématique	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et déterminer la problématique.	La thématique est en lien avec les centres d'intérêts des élèves.
 	
2ème étape : Les objectifs	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.
 	
3ème étape : Définir une tâche finale (ou complexe)	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi? Pour qui? Avec qui? comment? Quand?
 	
4ème étape : Prévoir l'évaluation sommative	
L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.	Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.
 	
5ème étape : Choisir des supports	
Varier les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.	Apporter les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.
 	
6ème étape : Organiser sa séquence	
Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînements en y intégrant la différenciation pédagogique.	Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des compétences et de s'approprier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).
 	
7ème étape : Evaluer sa séquence	
Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?	Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève . Evaluation positive (niveaux du CECRL)

3. La pédagogie du projet :

a) Selon Christian PUREN...

– Dans l’approche communicative, on se propose d’apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s’ils étaient en société (activité de simulation).

– Si l’on prolonge le fonctionnement de ce principe d’homologie fin-moyen à la perspective actionnelle (et on ne voit pas pour l’instant comment ce principe pourrait être abandonné), on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d’abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c’est la « pédagogie du projet ».

Ceci doit devenir une notion centrale quand on établit sa progression annuelle : l’enseignant conçoit des projets pédagogiques comprenant des tâches d’entraînement et une tâche finale (ou complexe).

b) Quelques exemples de tâches de fin de séquence :

Niveau	Niveau cible	Entrée culturelle	Connaissances et compétences associées	Formulations	Activités langagières	Tâche finale
Cycle 2	A1	Traditions	Suivre des instructions courtes et simples	<i>Let's play</i> <i>It is my/you turn, ...</i> <i>Throw the dice</i>	Ecouter pour interagir oralement	Construire un jeu et savoir y jouer.
Cycle 3	A1 vers A2	Faire un bulletin météo à partir de différentes villes du monde anglo-saxon	Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref	It's cloudy today in Cardiff It's sunny today, in Manchester	Parler en continu	Présenter le bulletin météo

Glossaire :

Activité: généralement conçue en tant qu'étape en direction de la tâche complexe à exécuter; faisant partie d'un processus; souvent synonyme de tâche intermédiaire (ou micro-tâche). On parle d'activité de réception /et /ou de production.

Apprentissage coopératif : travailler ensemble (en groupe) et s'aider optimise l'apprentissage et les résultats. C'est le contraire de l'apprentissage compétitif, dans le cadre duquel chacun essaie de faire mieux que les autres pour être mieux noté.

Approche ou perspective actionnelle: Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. L'enjeu est de rendre les élèves aptes à agir avec la langue dans des situations quasi-authentiques. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Compétences générales individuelles: savoir être réceptif et réactif, pour écouter ou pour communiquer ce que l'on pense ou ressent, pour échanger et accepter des points de vue différents (ensemble des aptitudes, habiletés et connaissances).

Compétences communicatives : compétence linguistique (phonologique, lexicale, grammaticale), compétence sociolinguistique (adaptation de son discours à son auditoire : registres de langue, civilités, politesse, références culturelles), compétence pragmatique (réagir de manière adaptée et pertinente, réguler et organiser son propos, utiliser des stratégies pour gérer les tours de parole, pour développer ses idées, expliquer, argumenter ..., en faisant preuve de précision et en montrant aisance et souplesse).

Compétences plurilingue et interculturelle: l'individu ne classe pas les langues et les cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Il peut viser des niveaux de maîtrise spécifiques dans différentes langues. Cet apprentissage du plurilinguisme amène une compétence interculturelle (expérience de l'altérité, mise en perspective de sa propre culture, et relativisation de son point de vue).

Évaluation diagnostique: L'évaluation diagnostique est un état des lieux en amont de la séquence ; elle intervient habituellement au début d'un apprentissage, permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.

Évaluation formative : intervient au cours d'un apprentissage ; permet à l'élève de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir les moyens de progresser à partir de critères transparents et connus de lui ; elle permet à l'enseignant de réguler son action afin que les élèves puissent mieux réussir l'évaluation sommative.

L'auto-évaluation et l'inter-évaluation s'inscrivent aussi dans le processus d'apprentissage. Elles s'appuient également sur les descripteurs des capacités du CECRL, permettent aux élèves de repérer les points forts et/ou les faiblesses dans les activités langagières entraînées tout en s'appropriant les critères d'évaluation.

Évaluation sommative intervient au terme d'un processus d'apprentissage afin de mesurer les acquis de l'élève. Elle évalue positivement ce que l'élève est capable de faire dans l'activité langagière dominante entraînée. L'évaluation sommative doit permettre à l'élève d'opérer des transferts de ce qu'il a appris, de faire preuve d'une autonomie linguistique. L'évaluation sommative, dans les activités de réception, n'est pas forcément une tâche actionnelle. Une évaluation sommative ne doit pas être vue comme un aboutissement, mais comme une étape dans un apprentissage qui doit se faire tout au long de l'année.

Toute évaluation notée doit être graduée pour que l'élève réalisant au moins une partie du travail demandé soit évalué positivement. Il ne saurait être question de « sanctionner » un élève qui n'a pas atteint le niveau visé. La construction d'une grille d'évaluation se fait en plusieurs étapes : partir des descripteurs correspondant à l'activité dominante évaluée et corrélés à des niveaux différents (A1, A2, B1, etc.), puis définir les critères de réussite de la tâche (par exemple en production écrite : réalisation de la tâche, cohérence du discours, correction de la langue, richesse de la langue)

<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/43/17/1/fiches_evaluation_200171.pdf

Noter : évaluer et noter sont deux activités différentes. La notation n'est qu'un instrument de mesure, au même titre que des pourcentages ou une échelle de lettres. Mais, pour avoir du sens, elle doit être rapportée à des objectifs et des critères. Dans cette perspective, l'évaluation sommative doit être à la fois analytique et positive. Des expériences sont menées en collège pour évaluer par compétences et sans note.

Pédagogie de projet : suppose une évaluation diagnostique et une évaluation sommative qui doit permettre de mesurer si les objectifs sont atteints. L'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action est fondé sur la motivation des élèves, suscité par l'aboutissement d'une réalisation concrète (dite tâche « finale » ou complexe). Elle induit un ensemble de tâches intermédiaires dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts. Il s'agit de donner du sens à l'apprentissage en mobilisant leur intérêt en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre. La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables figurant au programme. Elle permet de développer des compétences (connaissances, aptitudes et habiletés) liés à la gestion du projet, ainsi que la socialisation des élèves (cf. apprentissage coopératif).

Remédiation : Mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation.

Stratégies d'apprentissage : divers moyens mobilisés par l'élève pour exécuter la tâche à accomplir avec succès. Les stratégies d'apprentissages diffèrent en fonction de l'activité langagière entraînée. C'est la raison pour laquelle on ne peut entraîner qu'une activité langagière à la fois. (On trouve la liste des stratégies dans le préambule commun des programmes de LVE des paliers 1 et 2 sur Eduscol.)

Tâches: On distingue les tâches intermédiaires (en cours d'apprentissage) et la tâche « finale » (appelée aussi « complexe »). Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

« Il est important pour nous de retenir **qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin**, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, **si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable**. » In : Francis Goullier, Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue (Didier, 2005)

Usager de la langue: acteur social utilisant la langue pour accomplir une tâche.

