

PÉDAGOGIE ET FORMATION

Claire BOURGUIGNON

POUR ENSEIGNER LES LANGUES AVEC LE CECRL

CLÉS ET CONSEILS

DELAGRAVE

1. Les leviers de l'évolution en didactique des langues

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle 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. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL, p. 15)

Cet extrait, lorsqu'il y est fait référence, est utilisé une fois encore pour reprendre certains mots et expressions qui cautionnent la conformité avec le CECRL. Pourtant, cet extrait est plus qu'une caution, c'est véritablement la clé de voûte de l'évolution annoncée. Trois éléments méritent une attention particulière car ils constituent les axes de réflexion prioritaires :

- apprenants-usagers
- tâches qui ne sont pas seulement langagières
- actes de parole qui n'ont de sens que dans la cadre d'actions sociales.

Ces trois axes nous amènent à retenir deux termes-clés dans un premier temps : ACTION et TÂCHE avec les caractéristiques suivantes : la tâche n'est pas seulement langagière et l'acte langagier s'inscrit dans le cadre d'actions sociales. Omettre de se poser la question sur le sens de ces termes, c'est passer à côté de la caractéristique essentielle de la perspective actionnelle qui ne vise plus seulement l'« apprentissage » de la langue mais l'« apprentissage-usage » de la langue ; ce qui a largement été occulté jusqu'à maintenant.

Précisons que, pour des raisons de facilité, chaque terme, en commençant par ACTION et TÂCHE, fera l'objet d'un traitement séparé même si, dans la réalité, ils sont tous interdépendants. Ils seront, de plus, présentés en réponse à une question liée à la perspective actionnelle puisque c'est dans ce contexte qu'il

convient d'y réfléchir. La première question, « la perspective actionnelle, c'est quoi ? » nous amènera à définir « action » et « tâche » ; la deuxième question, « la perspective actionnelle, c'est comment ? », nous permettra de définir « stratégie » et enfin, « la perspective actionnelle, c'est pourquoi ? » débouchera sur la définition du mot « compétence ». Commençons donc par « la perspective actionnelle, c'est quoi ?

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE, C'EST QUOI ?

La perspective actionnelle c'est inscrire l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières.

ACTION : définition

Dans « perspective actionnelle », il y a le mot « action ». La perspective actionnelle, c'est donc avant tout une réflexion sur l'action. Or, la réflexion sur ce terme a été évincée, en partant du principe que « action » signifiait : « rendre l'élève actif ». C'est oublier que la méthodologie active date des années 1920 !!¹

Que signifie donc l'action quand il est fait référence à des « actions sociales » en lien avec des « tâches qui ne sont pas seulement communicatives » ? Les différentes théories de l'action font ressortir deux points de vue essentiels : l'« action accomplie » et l'« action entrain de se faire ». Alors que pour les uns, l'action est conçue en termes de résultats, pour les autres, il s'agit d'un processus. Se pose donc la question de la définition à retenir en lien avec les orientations du CECRL. Pour cela, nous allons nous tourner vers un autre concept clé qui sera défini ultérieurement, la « compétence », c'est à dire « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui « permettent d'agir ». (CECRL p. 15) Ainsi, le CECRL nous place dans l'« agir » et, de ce fait, nous retiendrons comme définition de l'action, l'action entrain de se faire.

L'action est définie comme « entrain de se faire ». L'action est donc un processus.

ACTION : caractéristiques

Quelles sont les caractéristiques de l'action ainsi définie ? J. P. Bronckart² les donne de manière très claire et exhaustive :

L'action comporte un sens de départ identifié par l'acteur.

1. Bourguignon C., 2005
2. Bronckart J.P., 2005

1. Les leviers de l'évolution en didactique des langues

Elle peut se modifier étant données les contraintes de l'environnement. Il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur (les fins de l'agir telles qu'elles sont intériorisées par l'acteur au départ de l'action) et la réussite de l'action.

Des propos précédents nous concluons qu'il n'est pas possible de faire une liste d'actions comme il fut possible de faire une liste de situations de communication. Ceci aura bien évidemment des conséquences importantes sur les situations d'apprentissage à mettre en place dans une perspective actionnelle.

L'action doit donc être conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action.

Concrètement, cela signifie qu'il ne suffit pas d'être capable de lire ou de produire un texte pour que l'action qui va nécessiter que j'utilise ces capacités soit réussie.

Par exemple :

Ma capacité à lire un texte relève d'un niveau de compétence C1 ; mon voisin part en vacances et me considérant comme un bon lecteur, me demande d'aller lui acheter un livre pour se distraire dans l'avion.

Après un certain temps passé dans la librairie, je lui rapporte... le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (qui relève bien d'un niveau C1 !!). J'aurais certainement mis en œuvre ma capacité de lecteur. Pour autant, peut-on dire que l'action sera réussie ? Certainement pas !

Cela signifie qu'une intention communicative, ici celle de mettre ma capacité de lecteur au service d'une action ne garantira pas la réussite de l'action, si je ne tiens pas compte des contraintes de l'environnement, à savoir ici le souhait qu'a mon voisin de se distraire.

Il s'agit donc maintenant de définir ce qu'il faut entendre par « tâche » dans ce contexte. Que signifie une « tâche » qui « n'est pas seulement langagière » et qui, de surcroît doit être en adéquation avec l'action conçue en termes de processus ?

TÂCHE : définition

Il est important de partir de la définition actuelle donnée au mot « tâche » pour faire évoluer une telle représentation. « Rédiger un article de journal », « écrire un poster », « écrire un scénario de film », ... telles sont les activités qui sont déclarées comme des tâches aujourd'hui ; très souvent d'ailleurs, il n'est pas seulement question de « tâche » mais de « tâche finale ». Nous reviendrons ultérieurement sur cette appellation.

Si « Rédiger un article de journal », « créer un poster », « écrire un scénario de film » sont bien des tâches, il s'agit de « tâches communicatives » comme l'indiquent très clairement les verbes utilisés. Or la « tâche » conçue comme tâche communicative est un concept élaboré par les anglo-saxons et en particulier par David Nunan et son « task-based language teaching » dans les années 80. Si Nunan reconnaît que le mot « tâche » (« task » en anglais) a un sens très large (il parle de « piece of work » = un travail quel qu'il soit), ce sens se trouve enfermé dans les limites en vigueur dans ces années-là : le communicatif. Dans ce contexte, la tâche est considérée comme un travail (a piece of classroom work) qui amène les apprenants à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible, ces derniers focalisant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme.

Le mot « tâche », ainsi conçu, signifie tout type d'activité visant à faciliter l'apprentissage de la langue, de l'exercice simple et rapide à des activités plus longues et plus complexes comme des projets de groupe. Comprise ainsi, encore aujourd'hui, la tâche vise essentiellement à motiver les élèves en donnant aux activités sur la langue un aspect plus réel, plus authentique, mais au final l'apprentissage de la langue reste le même ; il s'agit d'apprendre à communiquer. Beaucoup de lecteurs se retrouveront dans cette définition de la « tâche ».

Outre le fait que cette conception du mot « tâche » date des années 80, elle ne change rien à la démarche d'apprentissage. Si avec la présentation de la « tâche finale », apprendre une langue est plus motivant, l'apprentissage se fait toujours sur le même modèle : « accumulation » de connaissances d'un côté et « application de connaissances » d'un autre. A cet égard, la « tâche » est toujours liée à un thème étudié en classe. L'apprenant n'est pas acteur de son apprentissage puisque, page après page, on lui apporte toutes les connaissances dont il aura besoin ultérieurement.

Par exemple :

En début de séquence, on annonce à l'apprenant qu'il devra rédiger un poster sur les dangers de la pollution.

Chaque séance aura pour but d'apporter à l'apprenant les connaissances et les capacités dont il aura besoin pour rédiger son poster.

Changeons de thème, changeons de type de production, et les apprenants seront perdus.

Dans cette logique l'apprenant est faussement acteur puisqu'on lui fournit en amont de la tâche finale ce dont il a besoin.

Dans la logique actionnelle, la « tâche » ne doit pas être un habillage nouveau d'une réalité ancienne. Elle ne doit pas seulement motiver l'apprenant ; elle doit lui permettre de mettre en relation ses besoins et un objectif à atteindre de manière autonome, comme il aura besoin de le faire en situation réelle. C'est d'ailleurs pourquoi, on peut alors parler d'apprenant-usager d'une langue dans ce cadre.

Ainsi nous dirons que :

La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action.

La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles.

TÂCHE : caractéristiques

Puisque la tâche sert à mettre l'apprenant en action et que, par ailleurs, « elle n'est pas seulement langagière », elle sera toujours décrite à l'aide d'un verbe d'action : « planifier », « organiser », « sensibiliser »

La tâche est définie à l'aide d'un verbe d'action.

La tâche ainsi conçue sert de cadre à l'apprentissage de la langue. Il ne s'agit pas d'apprendre d'abord pour appliquer à la tâche après ce qu'on a appris. Il s'agit d'apprendre à travers l'accomplissement d'une tâche. Ceci ne peut se faire que si l'apprenant se représente clairement ce qu'on attend de lui. Il doit donc comprendre quelle est sa « mission », quel objectif il doit atteindre, et donc quelles connaissances et capacités il devra construire.

A travers la tâche, on missionne l'apprenant par rapport à un objectif à atteindre. Il doit comprendre pourquoi il faut apprendre, pour pouvoir apprendre. L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage.

Par exemple :

Ta classe part en voyage scolaire à Londres pendant une semaine. Tu es chargé d'organiser la seule journée libre du séjour.

« Tu es chargé de » : la mission qui t'est confiée

« organiser la journée libre » : objectif

Si la « tâche n'est pas seulement langagière », elle fait, bien évidemment appel à la langue, comme le souligne le CECRL :

La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent. (CECRL p. 121)

Les tâches communicatives sont bien sûr toujours présentes, mais pas en tant qu'activités qui permettent d'accumuler un maximum de connaissances sur un thème, mais comme activités qui permettent d'avancer dans l'accomplissement de la mission.

Ainsi, chaque tâche communicative a une fonction dans la tâche à accomplir :

- les tâches communicatives de réception et d'interaction sont pourvoyeuses d'informations pertinentes en lien avec l'objectif à atteindre ;
- les tâches communicatives de production permettent de rendre compte du degré de réussite de la mission.

Ainsi, dans l'exemple précédent, pour organiser sa journée libre, l'apprenant devra lire des documents sur Londres, écouter des documents (des enregistrements de personnes ayant séjourné une journée à Londres), interagir (simuler un appel téléphonique à une agence de voyage) et produire pour rendre compte de sa proposition.

Les tâches communicatives sont au service de l'accomplissement de la tâche. Chaque tâche communicative a une fonction particulière dans le déroulement de la tâche. Les tâches communicatives ne sont pas conçues dans une logique quantitative (toujours plus de connaissances sur...) mais dans une logique qualitative en tant que pourvoyeuses d'informations pertinentes.

Ceci amène à une nouvelle question : Comment concevoir l'apprentissage dans la logique de « pertinence » des connaissances apprises plutôt que du nombre de connaissances retenues ?

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : C'EST COMMENT ?

La réponse à cette question nous amène à la définition d'un nouveau terme, celui de « stratégie », terme qui, lui aussi, tient une place prédominante dans les orientations de la perspective actionnelle.

C'est entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle.

STRATÉGIE : définition

Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. (CECRL, p. 15)

1. Les leviers de l'évolution en didactique des langues

Les propos du *CECRL* sont très explicites. La « stratégie » permet de faire des choix et des choix pertinents par rapport à la tâche à accomplir. La stratégie est liée au traitement de la connaissance.

Comme le souligne Edgar Morin¹ :

L'action est stratégie. La stratégie est indispensable pour une bonne action. Elle suppose l'aptitude du sujet à utiliser de façon inventive et organisatrice, pour son action les déterminismes et les aléas extérieurs. La stratégie prépare à affronter du nouveau.

En gardant cette définition à l'esprit, il nous faudra trouver des activités d'apprentissage qui ne fonctionnent pas sur le mode « accumulation-application », mais sur le mode « choix pertinent-proposition ».

STRATEGIE : caractéristiques

Une des caractéristiques de la stratégie, c'est qu'elle ne se « bachote » pas ; elle se développe, elle se construit. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de confronter les apprenants à des situations qui permettent cette construction. Pour développer « la stratégie indispensable à une bonne action », il faut que la tâche reproduise ces **contraintes** qui obligent à faire des choix et préparent « aux aléas extérieurs ». Ils sont la raison pour laquelle « il peut y avoir un décalage entre les intentions de l'acteur et les réussites de l'action ».

La stratégie ne s'apprend pas, elle se construit, elle se développe en confrontant l'apprenant à des tâches qui l'obligent à effectuer des choix à travers des contraintes imposées, comme cela se passe dans toute action sociale. C'est aussi pourquoi il est question d'apprenants-usagers de la langue et plus seulement d'apprenants.

Cette idée de « contrainte » nous amène à préciser qu'une des caractéristiques de l'« action sociale » dont il est question dans le *CECRL*, c'est cette prise en compte de « contraintes » inhérentes à chacune d'entre elles. Il ne faut pas confondre « action sociale » et « situation réelle », comme c'est le cas dans la plupart des discours sur le *CECRL*. C'était déjà sur des situations réelles que s'appuyait l'approche communicative et la perspective actionnelle, réduite à cela, n'apporterait effectivement rien de nouveau.

1. Morin E., 1990

« Choix », « stratégie », « tâche », « pertinence », si tous ces termes sont les piliers de la perspective actionnelle, c'est qu'avant toute chose, cette dernière nous amène à quitter le paradigme¹ de la « connaissance » pour rejoindre celui de la « compétence ». C'est donc par ce « terme » que nous allons terminer notre tour d'horizon des termes et concepts-clés du CECRL.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : C'EST POURQUOI ?

L'objectif du *Cadre*, c'est que l'apprentissage ne se fasse plus dans une approche par accumulation de connaissances mais dans une approche par « compétence(s) ».

COMPÉTENCE : définition

Pour le CECRL, comme mentionné précédemment,

les compétences (et notamment la compétence à communiquer langagièrement) sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. (CECRL, p. 15)²

Si « action » et « stratégie » sont liées, « compétence » et « stratégie » sont également liées. Or, la caractéristique majeure de la stratégie est de permettre de gérer l'imprévu et de préparer à affronter du nouveau ; ainsi, relier apprentissage de la langue et compétence, c'est présenter à l'apprenant des situations qui préparent à affronter des situations nouvelles, en le rendant ainsi de plus en plus autonome en tant qu'utilisateur de la langue. Nous pouvons donc dire que le « niveau de compétence » est lié à l'aptitude à gérer l'imprévu. La compétence en langue d'un usager est donc son autonomie dans l'utilisation de cette langue. Nous en déduirons que :

La compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome.

A cet égard, les intitulés des niveaux de compétence du *Cadre* sont édifians :

– niveaux A : utilisateur élémentaire (contexte d'utilisation de la langue familier à l'utilisateur)

1. Paradigme = modèle de pensée et ensemble de pratiques

2. C'est parce que la compétence à communiquer fait partie des compétences générales que nous parlerons d'« approche par compétence(s) ».

1. Les leviers de l'évolution en didactique des langues

– niveaux C : utilisateur expérimenté (tout contexte d'utilisation auquel l'utilisateur se trouve confronté)

Deux mises en garde méritent d'être effectuées. Tout d'abord, concernant le concept d'autonomie, il ne faut pas confondre un apprenant autonome de la langue et un utilisateur autonome de la langue.

L'apprenant autonome est celui qui utilise des stratégies d'apprentissage pour apprendre seul. L'utilisateur autonome de la langue, c'est celui qui, quelle que soit la situation, est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser.

La deuxième mise en garde concerne le terme même de compétence.

Il ne faut donc pas confondre l'« approche par compétence(s) » et l'apprentissage centré sur les quatre compétences de communication telles que les définissait l'approche communicative, les « skills » : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite et production orale.

Malheureusement, force est de constater aujourd'hui, alors que tout le monde se dit « appliquer le *Cadre* », que personne ne définit la compétence comme l'aptitude à utiliser la langue de manière autonome, mais bien comme la capacité à lire, à écrire, à produire et à interagir, ce que le CECRL appelle « activités langagières ».

COMPÉTENCE : caractéristiques

Etant donné que la compétence langagière fait partie de la compétence générale, elle a les mêmes caractéristiques à savoir :

Etre compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire¹ de base (les *skills*) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer.²

Pour appliquer cela à la « compétence en langue », nous dirons :

La COMPÉTENCE EN LANGUE suppose bien plus que la maîtrise de connaissances de la langue et de savoir-faire langagiers de base (les *language skills*) : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente

1. Nous préférons ici le terme « capacité » plutôt que « savoir-faire »

2. De Kétele J.M., 2006

dans des situations-problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer. »¹

Cette définition des caractéristiques de la compétence empruntée à J. M. De Ketele se suffit en elle-même et remplace de longs discours. Que devons nous retenir ?

- 1. Il ne faut pas confondre « maîtriser des connaissances et des savoir-faire » avec les « mobiliser ».
- On peut maîtriser des connaissances et des capacités sans pour cela être en mesure de les utiliser de manière pertinente. C'est la différence entre « maîtriser » et « mobiliser », point sur lequel nous reviendrons ultérieurement.
- 2. Apprendre à maîtriser des connaissances et des capacités n'est pas la même chose qu'apprendre à développer une compétence.
- La maîtrise passe par des exercices répétitifs, la mobilisation par des tâches complexes qu'il convient de réaliser.

La caractéristique essentielle de la compétence, c'est qu'elle ne se « bachote » pas. Elle se développe à travers des tâches de plus en plus complexes.

Nous venons de définir la compétence, il est maintenant nécessaire de dissiper un certain nombre de malentendus qui peuvent être préjudiciable à l'apprentissage de la langue. Ce n'est pas parce que l'apprentissage se fait dans une « approche par compétence(s) » qu'il ne doit plus être question ni de connaissances ni de capacités.

Comme le souligne E. Morin :

Le développement des stratégies, loin de supprimer les programmes pré-programmés, accroît les occasions d'utiliser des séquences programmées, qui économisent énergie, temps, attention, et permettent le plein emploi des compétences stratégiques sur les points et moments décisifs.

Cela signifie que :

L'approche par compétence(s) n'exclut ni les connaissances ni les capacités du champ de l'apprentissage. Elle propose une situation d'apprentissage qui vise à rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue.

Ce n'est pas parce que la compétence suppose la mise en place de tâches complexes qu'on ne doit plus faire d'exercices répétitifs sur un mode « bachotage » pour fixer lesdites connaissances et capacités.

1. De Ketele J.M., 2006

2. De la connaissance à la compétence dans la logique actionnelle

Nous avons jugé essentiel de définir les concepts-clés de la perspective actionnelle et donc de traiter ensemble les termes « action », « tâche », « stratégie » et « compétence » afin de poser le socle d'une nouvelle démarche didactique. Il reste maintenant à dissiper un malentendu autour du terme de « compétence » dans sa relation avec les termes « connaissance » et « capacité ». Tant que la « compétence » sera encore comprise dans son sens communicatif de « skill » aucune réelle évolution dans les pratiques pédagogiques ne pourra avoir lieu. Le tableau ci-dessous a ainsi pour objectif de mettre en perspective, « compétence », « connaissance » et « capacité ».

	Objets d'apprentissage	Appropriation de l'objet par le sujet	Situation d'apprentissage	Stratégies
	Savoir-agir	Compétence	Tâches complexes	Stratégie d'action Mobiliser
	Savoir-faire	Capacité	Tâches simples	Stratégies cognitives Appliquer/transférer
	Savoir	Connaissance	Exercices	Stratégies cognitives Appliquer

Fig. 1 : De la connaissance à la compétence

Nous avons indiqué dans la colonne de gauche ce que l'on peut appeler des « objets d'apprentissage », c'est à dire des données identiques auxquelles tous les apprenants sont confrontés. La colonne suivante vers la droite correspond à ce qui « reste » de l'objet quand un apprenant se l'approprie. Ainsi, un même savoir débouche toujours sur des connaissances différentes. L'avant-dernière colonne indique le type d'activités liées à l'appropriation des objets visés. Si nous souhaitons fixer des connaissances, il faudra préparer un certain nombre d'exercices prévus à cet effet. Enfin, la colonne de droite indique les activités cognitives des