

المقاربة الفعلية في صفوف تعليم اللغات

الأجنبية: التحديات والآفاق

الباحثة: لبنى فيصل الفروي

قسم تعليم اللغة الفرنسية

المعهد العالي للغات - جامعة البعث

ملخص المقال

ظهرت المقاربة الفعلية في تاريخ علوم طرائق التدريس بنهاية التسعينات. لقد طوّرت وأكملت وأغنت أفكار المقاربة التّواصلية مشكلة معها امتداد وليس انقطاع واضعة بذلك جذورها في مبادئ المقاربة التّواصلية. اذن أين يكمن الفرق بين المقاربتين؟

تتميز المقاربة الفعلية بتطبيقاتها التي سمحت بربط اللغة بالحدث الاجتماعي وذلك من خلال ادخال مفهوم المهمة في تطبيقات تعليم اللغات الأجنبية. ادخال هذا المفهوم غير آلية تفكيرنا بتعريف المهارة المطلوبة لتنفيذ المهمة الاجتماعية. اذن ماهي المهارة العملية؟

ومن هنا أصبح الفرد ليس مجرد طالب بل مستخدم للغة من خلال تنفيذه لمهام اجتماعية ليست بالضرورة فقط لغوية ضمن سياق اجتماعي معين يعطيها معناها الحقيقي. بحسب المقاربة الفعلية، يتطلب من الفرد الذي يريد تنفيذ المهمة ليس فقط حشد مهارات تواصلية لغوية بل أيضا مهارات فردية عامة واستراتيجية.

كلمات مفتاحية: المقاربة التّواصلية، المقاربة الفعلية، المهمة، المهارة، التّحفيز، نوع المادة الخطابية.

La perspective actionnelle en classe de langues étrangères : enjeux et perspectives.

Résumé

L'approche actionnelle est apparue au fil de l'histoire de la didactique des langues à la fin des années quatre-vingt-dix. Elle a développé et complété les notions de l'approche communicative en constituant avec elle un continuum et non pas une rupture, une évolution et non pas une révolution. Alors, *de quoi s'agit-il la différence entre ces deux approches ?*

L'actionnelle se caractérise par sa pragmatique renouvelée qui permet d'articuler le langage et l'action sociale. Cette articulation se fait par la mise en place de la notion de la *tâche* dans les pratiques de l'enseignement de langues, une notion qui a permis de développer notre réflexion sur la définition de la *compétence* dans l'action sociale. *Qu'est-ce qu'une compétence actionnelle ?*

D'ici, l'individu n'est plus juste un apprenant mais un acteur social, un utilisateur de la langue ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement ni nécessairement langagières. Ces tâches se réalisent en fonction d'un contexte social qui leur donne leur pleine signification.

Mots-clés : approche communicative, approche actionnelle, tâche, compétence, motivation, co-culturalité, genre de discours.

1. Introduction : Tâche et perspective actionnelle

Dans les années 1950, la pensée portée sur la langue a été une pensée de type structural. La langue était vue comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de sa syntaxe pour être capable de l'utiliser. A partir des années 1970, la pensée sur la langue a été orientée par la théorie des actes de parole. Utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler ses structures grammaticales, mais aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication dans laquelle on se trouve. Le changement fondamental que l'approche communicative a apporté sur la notion de la langue, c'est que l'on apprend la structure en communiquant non pas l'inverse. Dans les années 2000, avec l'arrivée de la perspective actionnelle, la langue ne sert plus seulement à communiquer, mais elle est un outil pour exécuter une activité sociale (CECR : 2000).

Dans l'approche communicative, l'accent est mis sur « *parler avec l'autre* », elle a pour objectif de former des apprenants capables de communiquer en langue étrangère en tant qu'« *étranger de passage* » (ROSEN E., 2009 : 8). Alors que la centration de l'approche actionnelle est posée sur l'« *agir avec l'autre* » (ROSEN E., 2009 : 8), sur le groupe et sur l'interaction collective. L'actionnel a également modifié le rôle de l'enseignant en tant que correcteur des erreurs orthographiques ou syntaxiques pour qu'il devienne le guide.

La sphère éducative n'est pas une bulle isolée des influences du contexte socio-idéologico-économique. Au cours des années 2000, face aux besoins engendrés par le développement de l'espace économique européen, par l'accentuation de la mondialisation, le patronat européen réclamait des systèmes éducatifs avec une plus grande prise en compte des besoins du marché du travail. L'approche actionnelle qui s'impose comme autre vision du monde et qui ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de la didactique des langues vivantes, est créée pour répondre à ces nouveaux besoins de la société européenne : « *faire du citoyen européen un acteur social, solidaire, (inter)actif et capable d'agir avec l'autre en langue étrangère* » (CECR : 2000).

Cette approche à visée socio-culturelle a donné à l'apprentissage des langues un nouvel objectif de nature sociale. La langue ne sert plus seulement à communiquer, mais c'est un outil pour exécuter des tâches sociales qui relève de la vie réelle en langue étrangère. « *Loin d'une attitude parnassienne de l'art pour l'art ou de langue pour la langue, la perspective actionnelle implique une approche fondée sur la réalisation de tâche, il s'agit d'agir avec et dans la langue* » (VELTCHEF C., 2009 : 133).

Certes, il est indispensable que ce mouvement appartenant à l'actualité didactique, vienne avec ses terminologies spécifiques afin de se distinguer et d'identifier son territoire face aux autres

mouvements didactiques précédents. L'évolution de l'approche actionnelle, a été constamment marquée par l'emploi du terme «*tâche*» qui n'est pas laissé au hasard, mais il est en cohérence avec la philosophie de cette tendance par action. Dans la classe de langue, la *tâche* devrait être orientée vers un problème à résoudre et un résultat à atteindre par l'apprenant en tant qu'utilisateur de cette langue.

Adopter une approche actionnelle dans l'enseignement, c'est adopter une approche par tâche, une approche par action, une approche par compétences. C'est développer chez les apprenants non seulement des compétences à communiquer langagièrement : linguistique, pragmatique, discursive et socio-culturelle, mais aussi les entraîner à utiliser leurs compétences générales : *savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre* et leurs compétences stratégiques de type : *savoir sélectionner des documents, savoir analyser des documents, savoir traiter les informations, savoir réorganiser et réutiliser les informations choisies...*

Pour pouvoir former des apprenants capables d'agir dans le monde productif contemporain, pour en faire de vrais acteurs en langue étrangère, la perspective actionnelle doit être appliquée pleinement en classe de langue. Cela implique d'intégrer de nouvelles notions imposées par le paradigme actionnel : la *co-culturalité*, la *compétence actionnelle*, la *tâche proche de la vie réelle*.

1.1. Interrogations et objectifs de l'article

Dans cet ordre d'idées, la problématique à laquelle ce travail se propose de trouver des éléments de réponse, peut être ainsi formulée : *Comment l'approche actionnelle met en rapport les trois concepts suivants : tâche proche de la vie réelle, classe de langues étrangères et société ?*

Interrogations complémentaires : L'approche actionnelle, dit autrement, l'approche par tâche a éveillé l'intérêt des didacticiens de langues étrangères pour répondre aux questions suivantes :

- *Quels sont-ils les apports didactiques et pédagogiques de l'approche actionnelle dans l'enseignement de langues étrangères ?*
- *Qu'est-ce qu'une tâche dans une perspective actionnelle ? La mise en place de la notion de la tâche dans la classe de langues étrangères est basée sur quels critères ? Quelle est la différence entre l'exercice, l'activité et la tâche ?*
- *Qu'est-ce qu'une compétence dans une perspective actionnelle ? Qu'est-ce qu'un « un savoir-mobiliser » ? Quelle place accorder, en plus de la compétence communicative, aux compétences dites générales individuelles et stratégiques mobilisées dans l'action sociale ? Comment évaluer cette compétence actionnelle ?*

Les principaux objectifs que nous nous assignons dans le cadre de cette recherche peuvent être ainsi sériés :

- Exposer les fondements théoriques et les démarches sur lesquels repose la méthodologie de l'approche actionnelle ;
- Mettre le point sur l'évolution de la notion de la *compétence* dûe à l'application de la notion de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2. Méthodologie de la recherche

Notre méthodologie de recherche est principalement éclairée par les propositions des spécialistes suivants :

- Les didacticiens (RICHER J.-J., 2016), (CUQ J.P., 2009), (COSTE D., 2009), (MINDER M., 2007) et (PUREN C., 2002).
- Les spécialistes des approches curriculaires (Le BOTERF G., 2011) et (ROEGIERS X., 2010).

2. Qu'est-ce qu'une tâche dans une perspective actionnelle selon le CECR ?

La tâche est définie selon le CECR comme :

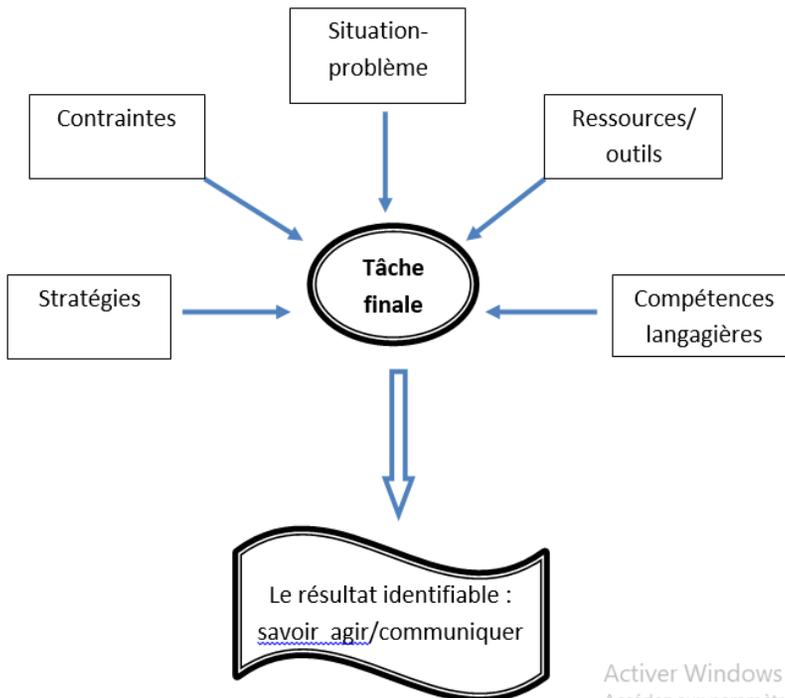
« *Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir,*

d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». CECRL (2001 :16)

A partir de cette définition, nous constatons que la tâche est formée essentiellement de quatre composantes : 1) **un contexte socioculturel** dans lequel elle se réalise ; 2) **des exigences** imposées par ce contexte ; 3) **un problème à résoudre enseignable** dans lequel on mobilise les compétences individuelles, langagières et stratégiques ; 4) et finalement **un résultat identifiable et évaluable**. Ce dernier pourrait être langagier ou extra-langagier, auquel on va parvenir non seulement à travers les activités langagières mais, en outre, grâce à la mobilisation des stratégies de l'apprenant et de ses compétences générales individuelles.

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; CECRL (2001 :15)

Dans ce sens, « *toute tâche n'est pas seulement ni nécessairement communicationnelle* » (COSTE D., 2009 : 17), il s'agit de type bien linguistique que cognitif, à titre d'exemple : *l'apprenant qui demande du café dans un restaurant, devrait passer d'abord par plusieurs activités langagières et non langagières pour obtenir le résultat d'avoir du café.* Ce dernier est considéré comme un résultat d'ordre non langagier. Il faut signaler ici que le terme *tâche-problème* devrait être adapté et faisable au niveau des apprenants.



2.1. Typologies de la tâche selon le CECRL

Le CECR a distingué trois grands types centraux de la tâche auxquels l'apprenant prend part. Ces trois catégories forment tous

ensemble une continuité. Les deux premières, considérées comme tâches intermédiaires ou micro-tâches, se réalisent en classe et servent finalement à exécuter la dernière catégorie *la tâche finale proche de la vie réelle* ou la macro-tâche.

a) **Les tâches de pré-communication pédagogique** : elles sont « *constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes* » (ROSEN E., 2009 : 7). Ce genre de tâches est éloigné de la vie réelle, vise à développer les compétences linguistiques de l'apprenant et se correspond à ce que l'on appelle traditionnellement exercice de grammaire.

b) **Les tâches pédagogiques communicatives** : elles ont pour objectif de développer prioritairement les compétences communicatives langagières. Elles reviennent aux approches communicatives (jeux de rôle) et se fondent sur la nature interactive de la classe. Elles sont contextualisées par une situation proposée par l'enseignant pour créer un accès facile au sens. Elles ont un caractère plus complexe que le type précédent et normalement elles portent sur la mobilisation des actes de parole dans un contexte donné. Ce genre de tâche correspond à ce que l'on appelle traditionnellement *activité*.

c) **Les tâches proches de la vie réelle ou les tâches cibles** : elles ont un caractère complexe, authentique ou stimulé de la réalité. Elles sont mises en place en fonction des besoins de

l'apprenant hors de la classe. Leur but ne réside pas seulement dans le développement des compétences communicatives mais également dans d'autres niveaux de compétences. Elles ont pour objectif de faciliter l'accès à la vie réelle tant quotidienne que professionnelle. Ce degré d'authenticité pourrait nous conduire à un autre classement de ce concept : la tâche authentique et la tâche–problème à résoudre.

Ajoutons que dans la perspective actionnelle et selon le CECRL, ces trois termes didactiques « *exercice, activité, tâche finale proche de la vie réelle* » relèvent tous pratiquement de la notion de la tâche, mais avec une nuance dans leurs objectifs visés. De la part de COSTE, un exercice à trous peut être une tâche autant que les simulations globales « *dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable* » (COSTE, 2009 : 17).

Marco-tâche

Activité 1	Exercice 1 Exercice 2 ...
Activité 2	Exercice 1 Exercice 2 ...
Activité 3	Exercice 1 Exercice 2 ...

2.2. Caractéristiques de la notion de « *tâche* »

2.2.1. Action dans la tâche : pédagogie du groupe

La philosophie de l'approche actionnelle s'est développée autour de l'action en situation. Nous remarquons cela à travers les mots choisis pour définir l'approche actionnelle dans le CECRL (2001) : ***utilisateur de langue*** ou ***acteur*** au lieu de *l'apprenant*, ***tâche*** au lieu d'*une activité ou exercice*, ***exécuter*** ou ***accomplir*** une tâche au lieu de ***réaliser un exercice***. Ce lien affirmé entre langage et action à travers le choix terminologique donne à l'apprentissage une dimension sociale où l'action donne une signification à toutes les activités langagières.

Le recours à la notion de l'action imposée par la tâche nous ramène à dépasser un enseignement qui s'intéresse seulement à la dimension communicationnelle langagière vers un enseignement qui met en complémentarité d'une part, les composantes communicationnelles et d'une autre part, les composantes non langagières concernant les opérations cognitives de l'apprenant. Dans cette perspective, la compétence de communication est indissociable de l'action.

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la

mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (le CECR, 2001 : 15).

L'enfant est génétiquement social, alors son développement cognitif n'est pas seulement le résultat d'actions entre l'individu tout seul et son environnement, mais grâce aux activités de collaboration et d'imitation avec les autres. C'est la société qui favorise le développement cognitif de l'individu. Ce qui se joue dans l'apprentissage, ce n'est pas seulement l'acquisition ni la restructuration de connaissances ; mais le développement de la capacité *apprendre à apprendre, apprendre à comprendre, apprendre à analyser, apprendre à maîtriser les outils de l'environnement, apprendre à auto-évaluer.*

Ainsi, cette approche inscrit l'apprentissage dans une dimension collective et sociale en tant qu'action humaine de l'acteur social : l'apprentissage doit être social et il doit favoriser le travail en groupe et l'interaction en classe. Cette philosophie actionnelle : *On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres*, fait appel au courant méthodologique de la pédagogie du groupe où la notion de l'action : réaliser un projet social, prend

toute sa place et son sens dans la complexité de la dimension sociale.

Ce qui confirme ce propos, ce sont les théories de l'action qui sont bien expliquées par SPRINGER C. :

« Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécialité humaine de transformation et/ou de représentation du réel. La médiation instrumentale, qu'elle soit matérielle ou idéelle, est essentielle pour agir sur le réel. On part ainsi du postulat que l'activité humaine suppose une volonté, une intention. Elle implique aussi des modalités de coopération, car c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils ». SPRINGER C. (2009 : 26)

La pédagogie de groupe est fondée sur la base de l'esprit social de l'être humain qui développe son intelligence grâce aux interactions avec les autres et avec le monde qui l'entoure. Proposer un travail d'apprentissage en groupe permet aux apprenants de développer un rapport au savoir à travers un lien social et cognitif créé entre pairs. L'objectif de cet enseignement

est de pouvoir faire de l'apprenant le tuteur de soi-même : l'autonomie dans l'apprentissage. C'est vrai que l'approche communicative n'ignore pas le travail de groupe, mais elle privilégie des activités comme le jeu de rôle qui prive les échanges de tous enjeux réels.

2.2.2. Motivation dans la tâche

Comme dit FREUD « *apprendre, c'est investir son désir dans un objet de savoir* ». L'individu ne s'implique dans l'action de l'apprentissage que s'il en obtient quelque chose en retour. « *Il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable* » (GOULLIER F., 2006 : 21).

Ainsi, la perspective actionnelle se préoccupe de la tâche proche de la vie réelle puisqu'elle fait appel aux interactions sociales authentiques et qu'elle répond aux pratiques concernant les futurs intérêts de l'apprenant. Cette situation-problème dans la notion de la tâche a une fonction motivante parce qu'elle mobilise le plaisir de chercher et le désir de trouver.

Selon RICHER (2016), la problématique de la motivation pose la question du **sens** que les apprenants accordent aux activités proposées et la question de l'**image de soi** qui se joue dans la possibilité ou non de réussir la tâche demandée. « *Ces deux*

paramètres (sens et image de soi) favorisent le déclenchement du vouloir-agir de l'apprenant » (RICHER, 2016 : 23). C'est pourquoi le choix de la tâche doit être basé sur une étude approfondie des besoins des apprenants.

« Les deux prédicateurs directs les plus importants de la motivation à apprendre chez l'élève sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (valeur perçue) et la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche (espérance de réussir). En bref, un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir ». (Bourgeois 2006 : 235).

2.2.3. Complexité et progression dans la tâche

La tâche proche de la vie réelle est qualifiée autrement par la « *macro-tâche* ». Son existence nécessite la mise en œuvre de différentes tâches élémentaires appelées « *micro-tâches* » (COSTE D., 2009 : 23). Ces dernières sont considérées comme décomposition de la *macro-tâche*, elles sont un passage obligatoire qui sert à reconstruire progressivement les compétences nécessaires dont l'apprenant a besoin pour exécuter la *macro-tâche*.

« Toute micro-tâche doit être mise en relation avec l'ensemble ou les ensembles dans lesquels son

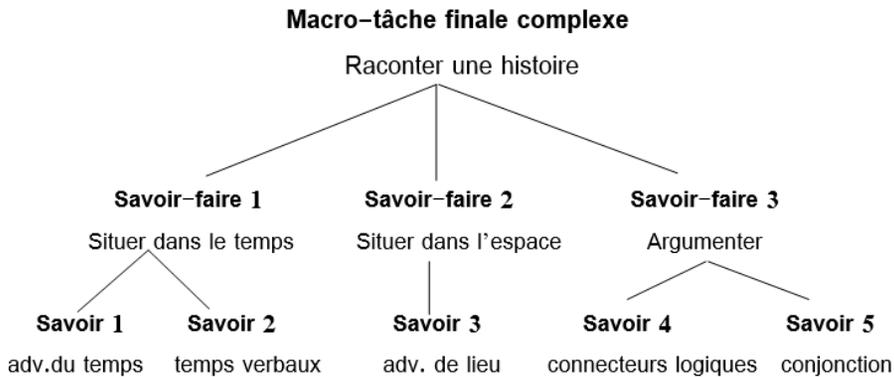
exécution réussie trouvera à s'insérer et pourra être remobilisée ». (COSTE D., 2009 : 18)

La macro-tâche est complexe parce qu'elle est décomposable en micro-tâches, que des compétences diverses entrent en jeu pour la réaliser : langagières, individuelles et stratégiques et qu'elle contient des enjeux de la vie réelle : contraintes de l'environnement, matériaux externes : ordinateurs, réseaux, internet... De ce propos, la tâche finale doit être bien réfléchie, adaptée et faisable selon le niveau des apprenants.

« Des compétences doivent être mises en jeu pour accomplir une tâche, des stratégies auxquelles l'apprenant doit faire appel, de la nature de la tâche elle-même et de sa possible décomposition en étapes ; par exemple, rédiger un texte argumentatif à un niveau C1 peut inclure les tâches suivantes : lire des textes pour se documenter sur un sujet/ lister les idées personnelles sur le thème/ faire un plan du texte/ rédiger et relire ». (BERARD E., 2009 : 40)

Voici un exemple qui montre la progressivité imposée par la macro-tâche : pour que l'apprenant soit capable de *raconter une histoire* (macro-tâche), il lui faut d'abord avoir la capacité de réaliser ces trois micro-tâches intermédiaires : 1. situer dans le temps, 2. situer dans l'espace, 3. argumenter les actions de l'histoire. Pour que l'apprenant sache réaliser ces trois savoir-faire, il doit connaître d'abord les savoirs grammaticaux

élémentaires suivants : adverbess de temps, adverbess de lieu, connecteurs logiques, conjonction, conjugaison au passé composé, conjugaison à l'imparfait.



2.3. Quelles compétences à mobiliser dans la tâche ?

Les tâches combinent divers ordres d'activités langagières et non langagières. Pour que l'apprenant soit capable d'accomplir les tâches demandées, il doit d'abord **mobiliser** ses ressources personnelles : la *compétence à communiquer langagièrèment* et les *compétences générales individuelles*, dans telle ou telle activité langagière, au moyen des *compétences stratégiques* mises en œuvre par l'apprenant. De plus, la réflexion critique exercée en cours d'action et après la réalisation de l'action sur ce processus de production par cet apprenant développe ses compétences. Avoir une compétence linguistique idéale ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage ; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux

enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte. Nous avons une valorisation de la dimension cognitive du processus de l'apprentissage que le communicatif néglige.

Selon le CECRL (2001), on a trois catégories de compétences : les compétences communicatives langagières, les compétences générales individuelles et les compétences stratégiques. Nous allons voir en détails la définition et chacune à part par le suivant :

2.3.1. Compétences communicatives langagières

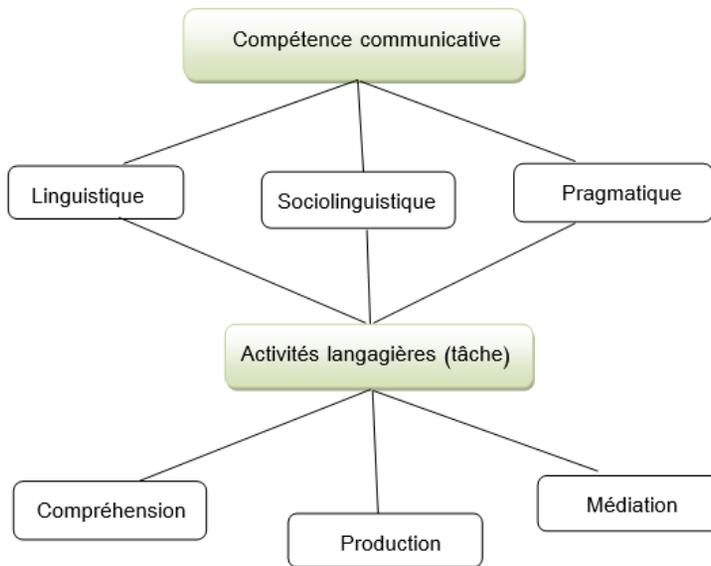
La notion de compétences communicatives langagières est l'un des fondements théoriques de l'actionnel. Elle résulte, selon le CECR, de la combinaison de plusieurs composantes :

- **Composante linguistique** : elle recouvre toutes les connaissances relatives au système de la langue qu'il soit phonétique, lexicale et syntaxique.
- **Composante sociolinguistique** : elle regroupe les savoirs et « *les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » tels que proverbes populaires, la notion de statut social, dialecte et accent. (CECR, 2000 : 93)
- **Composante pragmatique** : elle se compose de trois niveaux : discursif, interactionnel et fonctionnel.

« La composante pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon

lesquels les messages sont : a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (CECR, 2000 : 96).

Cette compétence communicative avec ses composantes se traduit concrètement par une succession d'activités langagières dans lesquelles l'apprenant s'implique en vue de réaliser la tâche demandée. Voir le schéma explicatif ci-dessous :



2.3.2. Compétences générales individuelles

Elles « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y

compris langagières » (CECR, 2000 : 15). Elles se reposent sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Elles renvoient plus précisément à la connaissance du monde, à l'expérience de l'individu et à ses capacités.

« Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des attitudes d'apprentissage et des attitudes et savoir-faire de la vie quotidienne » (CECR, 2000 : P.121)

- **Les savoirs** : ils incluent les connaissances générales du monde (concepts, savoirs disciplinaires, savoirs théoriques...) ainsi que les savoirs langagiers (règles de grammaire, vocabulaires...). Ils répondent théoriquement aux questions du type : *Comment conjuguer aux temps composés ? Quand utiliser les temps composés ? Quelles sont les techniques de base pur faire une synthèse ?*
- **Les savoir-faire** : on peut savoir, en théorie, comment réaliser une synthèse de plusieurs documents et ne pas être capable de le faire en pratique. Le *savoir-faire*, c'est justement être capable de réaliser la synthèse, et non pas savoir comment elle doit être réalisée. Alors, ce n'est pas la même

chose de savoir comment s'exécute un travail (savoirs) et être capable de l'exécuter (savoir-faire). Les *savoir-faire* représentent la capacité de mettre en œuvre les *savoirs* lors d'une tâche à réaliser, d'un problème à résoudre.

– **Les savoir-être** : ils constituent le côté subjectif de l'apprentissage. Beaucoup de gens pensent que l'apprentissage ne concerne que l'intelligence et non les sentiments. Mais un véritable apprentissage, qui aboutit à un vrai changement de comportement, est impensable sans implication des sentiments.

D'après LE BOTERF, traditionnellement, les *savoir-être* se traduisent par les deux mots suivants : **motivation** et **personnalité**. Actuellement, dans la perspective de la pédagogie du groupe imposée par l'actionnel, les *savoir-être* prennent une autre dimension celle **des savoirs relationnels** et **coopératifs** : *capacité d'écoute, de négociation, de travail en équipe*.

« Coopérer c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, c'est transmettre des informations, c'est se concerter sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel ». (LE BOTERF, 2010 : 98).

Selon RICHER (2016 : 9), cette définition de la coopération fait apparaître l'importance de la question suivante : *comment*

s'impliquer en parlant ? Les *savoir-être* peuvent être également du type : un savoir dire, un savoir se dire dans la mise en œuvre d'un agir coopératif.

– **Les savoir-apprendre** : le *savoir-apprendre*, terminologie proposée par le (CECRL : 17), apparaît également sous deux dénominations dans les travaux des didacticiens comme RICHER et ZARIFIAN : « *apprendre à apprendre* » et les « *savoirs expérientiels* ». Le *savoir-apprendre* se résume par ces trois mots : **autonomie, responsabilité et expérience**.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est lié à une pratique autonome puisque c'est à lui seul de traiter la situation-problème et d'effectuer la production. Il lui appartient de trouver les ressources et les démarches nécessaires à mobiliser pour trouver la solution adéquate correspondant à l'objectif de l'apprentissage. Le choix des outils adéquats pour la tâche à réaliser fait donc partie intégrante de la réalisation de la tâche complexe. L'enseignant joue juste, dans ce processus, le rôle d'observateur et l'apprenant devient l'acteur unique de son apprentissage.

Cette capacité à être autonome s'accompagne nécessairement **d'une capacité d'initiative**, car la compétence « *résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre en charge la situation et de se prendre lui-même en charge face à cette situation.* » (ZARIFIAN P., 2001 : 65) et **du sens de la responsabilité**.

« La prise de responsabilité est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décision. Il ne s'agit plus d'exécuter des ordres (de la pertinence desquels on ne se sent pas responsable), mais d'assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative, et donc ce qui peut permettre de donner valeur à son propre travail ». (ZARIFIAN P., 2001: 67)

2.3.3. Compétences stratégiques

Selon MORIN « l'action est stratégie » (SPRINGER C., 2009 : 27). Les compétences stratégiques relèvent de processus cognitifs mis en œuvre par l'apprenant à fin de réaliser une tâche sociale. Ces processus sont du type : être capable de *choisir les documents convenables pour réaliser la tâche ; de sélectionner et d'analyser les informations choisies de ces documents ; de réorganiser et de réutiliser ces informations ; de planifier le travail ; d'avoir la capacité de déterminer la situation-problème et la résoudre ...*

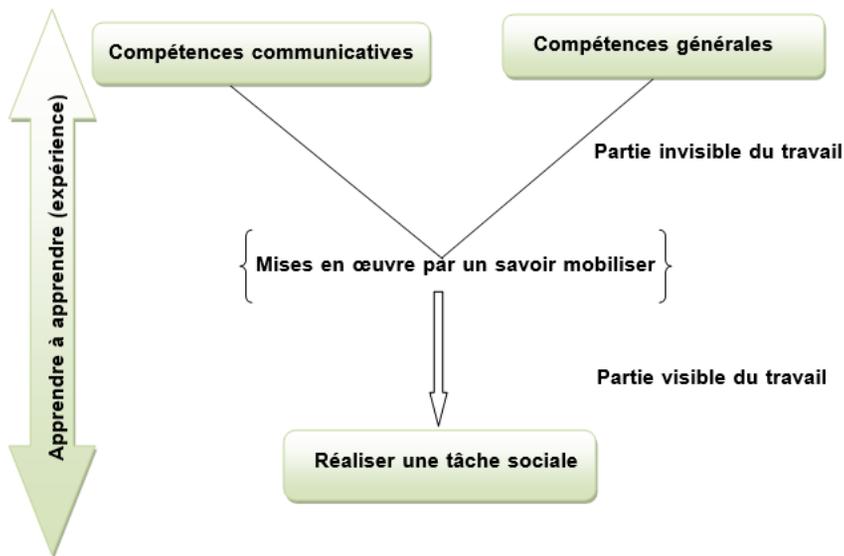
Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources personnelles de l'apprenant (les compétences individuelles générales) et ce qu'il peut en faire (le résultat obtenu). Voici une définition des stratégies de production présentées par CECRL et cela bien évidemment vaut pour toutes les autres stratégies :

« Les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. » (CECRL, 2001 : 53)

Ainsi, les stratégies sont le moyen utilisé par l'apprenant pour mobiliser et équilibrer ses ressources afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès. Les compétences stratégiques reçoivent dans le Cadre une définition proche du « *savoir-mobiliser* » défini par Le BOTERF :

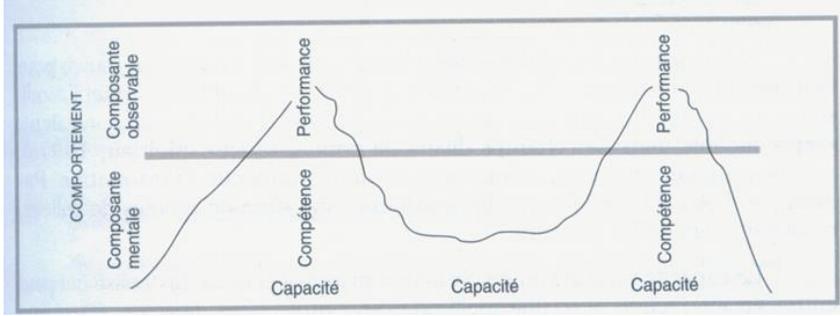
« Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés – consciemment ou non – à bon escient. » Le BOTERF 2013 : 75/76).

Le schéma suivant recense les composantes de la compétence actionnelle essayant de mettre en relief l'interaction entre ses trois composantes : les stratégies de l'acteur, les compétences générales et communicatives afin de réaliser une tâche en contexte donné.



La compétence reste invisible si elle n'est pas reliée à une action (tâche). Elle est par sa nature inobservable, ce qu'on observe ce sont des manifestations de la compétence : le comportement final de l'action pédagogique. *Quelles sont-elles les composantes de ce comportement ?*

Le comportement est « l'action d'un sujet qui agit sur le monde afin de réduire des tensions ou des besoins, et de s'adapter aux modifications de l'environnement » (MINDER M., 2007 : 27). Selon ce dernier, le comportement inclut deux composantes (voir la métaphore de l'iceberg ci-dessous) :



(MINDER M., 2007 : 27)

– La première est une composante mentale (représentation) « *qui concerne les mécanismes internes de traitement de l'information* ». Dans cette composante, on remarque encore deux sous-composantes : la compétence et la capacité. La compétence, c'est l'objet du comportement intellectuel, elle « *n'est pas un simple savoir notionnel mais un savoir dynamique* ». La capacité, c'est « *l'activité mentale transdisciplinaire à mettre en œuvre pour mobiliser la compétence* », « *c'est la variable opération, l'outil qui permet l'acquisition du savoir* ». (MINDER M., 2007 : 27)

– La deuxième est une composante observable (performance) : c'est « *l'action concrète manifestée* », c'est le « *produit* », « *la résultante visible de l'interaction de la compétence et de la capacité* ». (MINDER M., 2007 : 27)

MINDER (2007) a présenté l'interaction de ces trois composantes sous la forme de l'équation suivante : « *Au terme de l'activité, l'apprenant aura amélioré sa compétence X grâce à*

la mobilisation de la capacité Y, et sera capable de la manifester par la performance Z » (MINDER M., 2007 : 30).

Selon MAGER (2005 : 25), définir l'objectif pédagogie d'une performance, c'est poser une question du type : *par quelle action l'apprenant montrera-t-il qu'il a acquis ce qu'on voulait lui faire acquérir ?* Alors, les énoncés de performance commencent généralement par l'expression verbale *être capable* suivie d'un verbe d'action et non d'un verbe d'état : *l'apprenant sera capable de + verbe d'action*.

3. Quelles implications didactiques de la notion de *tâche* dans l'enseignement de langues étrangères ?

3.1. Compétence : Liens entre *compétence* et *action*.

La référence à l'action sociale dans l'approche actionnelle retrouve sa place dans l'application de la notion de tâche dans la classe de langues. Une notion a changé notre réflexion sur la définition de la *compétence*. En donnant une dimension sociale à l'apprentissage, la compétence de communication dans la classe, tout comme dans le monde du travail, est indissociable de l'action sociale caractérisée par la complexité et la collectivité. À travers la tâche, on voit évidemment le lien entre : réalité, action, apprentissage. Alors « *On n'est jamais compétent dans l'abstrait. On est toujours compétent "par rapport à"* ». (ZARIFIAN, 2001:

22). La compétence est donc indissociable de l'action parce que c'est la dernière qui l'actualise, comme le souligne la définition présentée par LE BOTERF « *la compétence se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (1994 : 16).

La définition de la compétence comme somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, une ancienne définition qui remonte à la période qui existait à la fin des années 60, n'est plus valable maintenant. De nos jours, et dans l'actionnel, on ne demande plus *qu'est-ce qu'une compétence ?* Mais plutôt *qu'est-ce qu'un agir avec compétence ?* La compétence ne réside pas dans les ressources personnelles à mobiliser : *savoirs, savoir-faire et savoir-être* mais dans la ***mobilisation*** même de ces ressources. La compétence n'est pas un simple savoir personnel coupé de l'action mais c'est un savoir dynamique dédié à la gestion de la situation-problème. C'est l'ensemble des ressources à combiner et à mobiliser pour agir avec dans des situations sociales.

Ainsi, la compétence actionnelle est de l'ordre du « *savoir-mobiliser* » et non du « *savoir, savoir-faire et savoir être* ». L'actionnel vise à former des apprenants qui non seulement aient des compétences mais sachent agir avec compétence dans des situations d'action sociale. Le *savoir-mobiliser*, « *ce n'est pas une ressource. C'est un processus qui appelle et organise les ressources de façon dynamique.* » (LE BOTERF, 2013 : 90).

On confère également aux compétences un caractère individuel. Elles sont singulières et propres au sujet. « *Il ne faut pas oublier que, dans la réalité, la compétence n'existe pas en soi, indépendamment d'un sujet qui la porte et dont elle est indissociable.* » (LE BOTERF, 2011 : 98). *Un agir avec compétence* suppose non seulement ***un savoir agir*** développé en situation de formation mais également ***un vouloir agir*** mis en place par le sens donné à la nécessité d'agir avec cette compétence et ***un pouvoir agir*** rendu possible par l'existence des ressources externes fournies par l'environnement du travail comme facilitateurs du travail : internet, ordinateur, référence... (2011 : 98).

3.2. Progression du contenu : le macro-acte de parole

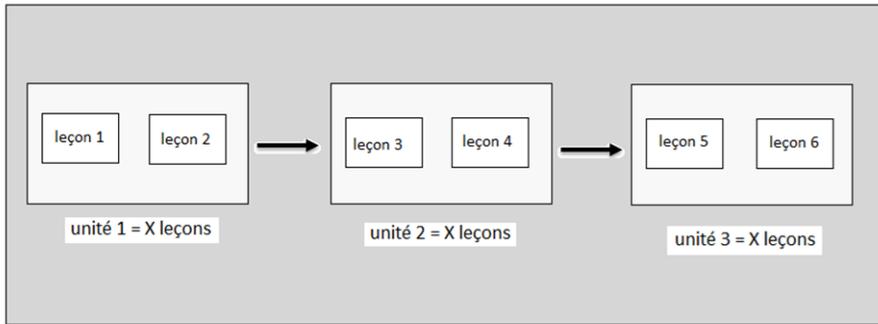
La progression exprime l'idée de la gradation et du groupage des contenus du programme, elle répond à la question suivante : *quels sont les éléments qui doivent venir en premier et quels sont ceux qui doivent les suivre ?* Cette progression n'est pas explicitée dans les programmes, nous pouvons la remarquer le plus souvent dans les tables des matières des manuels. Historiquement, quatre critères de progression ont été, et sont encore, essentiellement utilisés : critère de simplicité/complexité ; critère de fréquence ; critère de productivité morpho-lexicale et finalement critère de la progression notionnelle-fonctionnelle fondée sur des entités sémantiques : actes de parole.

Selon BERARD (2009 : 30), partir de contenus purement formels qui reposent sur une description linguistique pour aboutir aux notions, est une démarche rejetée par l'approche communicative parce qu'elle ne prend pas en compte les conditions réelles d'utilisation de la langue. La langue n'est plus considérée comme un simple code mais comme moyen d'accomplir des actes de parole et par conséquent d'agir sur autrui. Ce sont les actes de parole qui surdéterminent les choix des structures grammaticales et du lexique et non l'inverse. Cette perspective a affecté la manière de penser les progressions : on ne vise plus le développement de la compétence linguistique comme objectif prioritaire, mais le développement d'une authentique compétence de communication.

D'après RICHER (2016 : 18), l'idée qu'a ajouté l'actionnel, c'est qu'il faut mobiliser ces actes de parole en genre de discours (la tâche finale). L'ensemble de textes, activités et exercices dans les manuels FLE post-communicatifs doivent être regroupés selon un critère fonctionnel et servent finalement à réaliser un discours écrit ou oral dans un contexte précis (genre de discours). Avec cette progression notionnelle-fonctionnelle, l'apprenant devient conscient que la grammaire et le lexique enseignés ne sont que des moyens à mobiliser pour atteindre tel ou tel objectif de communication sociale, accomplir tel ou tel acte de parole et non juste de simples règles à mémoriser.

Notre domaine de travail dans l'Institut Supérieur des Langues à l'université Al-Baath, comme formatrice des enseignants de la langue française, m'a fait remarquer que beaucoup d'enseignants syriens ne comprennent pas cette relation entre contenus grammaticaux du programme et leur fonctionnalité ce qui amène le processus de l'apprentissage à rester dans le premier domaine de l'apprentissage : les savoirs.

La progression proposée correspond ainsi à la logique de la langue en situation actionnelle. L'ordonnancement du manuel dans l'approche actionnelle se répartit en trois étapes : organisation des modules, organisation des unités et organisation des leçons. Les modules expriment les objectifs généraux (les macro-actes=les genres de discours), les unités constituent les objectifs spécifiques opérationnels (les savoir-faire langagiers du macro-acte = les micro-actes) et les leçons forment les savoirs linguistiques. En regardant le schéma ci-dessous, on remarque qu'un seul module correspond à plusieurs unités d'apprentissage (module = x unités) et chaque unité se forme de leçons (unité = plusieurs leçons).



Module = X unités

Selon MAGER (2005 : 87), l'analyse des besoins et la formulation des objectifs déterminent les contenus d'enseignement/apprentissage : le « *quoi enseigner* ». Dans l'approche communicative et actionnelle les contenus découlent des objectifs ; ils ne doivent pas être plaqués du type cours de grammaire sans relation avec un objectif de communication. Ils doivent être :

1. *pluriels* (linguistique, thématique, discursif, pragmatique ;
2. *justifiés* par l'opérationnalisation des objectifs ;
3. *mobilisables* en vue d'une tâche sociale communicative ;

3.3. De l'interculturalité à la co-culturalité

Sur le plan culturel, l'approche communicative demandent une maîtrise de ce qu'on appelle les *regards croisés* dans une communication interculturelle ponctuelle où chacun respecte la différenciation de l'autre. Dans la perspective actionnelle, la problématique culturelle du monde actuel porte sur l'idée de vivre

et de travailler ensemble sur une longue période. Dans l'actionnel, on passe de l'interculturel au co-culturel qui signifie plutôt « *co-agir et intégrer l'autre en tant que co-acteur social* » (PUREN C., 2009 :162).

« Lorsqu'il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble", mais de "faire ensemble", nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances ». Selon lui, « une co-culture, c'est précisément l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé » (PUREN C., 2009 :162).

Cette idée de créer ensemble des ressemblances ne signifie pas oublier ou négliger la culture personnelle des apprenants au bénéfice de la culture commune, mais plutôt les engager à « *pratiquer les conceptions communes lorsqu'ils apprennent avec les autres : nous retrouvons là l'idée de convention, qui renvoie à celle de (contrat didactique)* » (PUREN C., 2009 :162-163).

4. Conclusion : Quels Apports ? Quelles limites ?

L'approche actionnelle est une approche par compétences. Elle a pour mission fondamentale de préparer l'apprenant de demain sous toutes ses dimensions affective, cognitive,

intellectuelle et sociale à affronter la vie réelle. Cette approche basée sur la question de la construction des compétences en milieu social a bien influencé le domaine de l'élaboration des programmes qui y sont conçus et rédigés en termes de compétences attendues. Pour le dire autrement, ces programmes font porter l'accent sur l'observation de comportements en contexte sociale (performances) plutôt que sur les savoir eux-mêmes.

Avec l'arrivée de l'approche actionnelle, les didacticiens insistent sur la nécessité d'accorder à l'apprenant, la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage : il est le seul tuteur de son apprentissage. Ici sont différents les débats posés sur le rôle actuel de l'école, et de l'enseignant dans cette perspective : la centration totale sur l'apprenant provoque, par contre, un effacement relatif de l'enseignant. *Jusqu'où faut-il aller ?*

L'approche actionnelle a une pédagogie qui peut être pertinente dans la classe de langues, mais ses applications doivent être bien réfléchies, aménagées, adaptées aux différents contextes éducatifs. Pour cela, il faut du temps, des moyens et surtout de bons enseignants qui sont capables de rendre les tâches sociales compliquées des tâches enseignables et évaluables ainsi que adaptables au niveau de leur public et aux contraintes institutionnelles où se réalise la formation.

5. Bibliographie

- BELLIER S., 1998, Le savoir-être dans l'entreprise. Vuibert.
- BERARD E., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in Le français dans le monde, Recherches et applications, N° 45 janvier. FIPF.
- Bourgeois E., 2006, « La motivation à apprendre », in Bourgeois E. – Chapelle G., (dir.), Apprendre et faire apprendre. PUF.
- Conseil de l'Europe, 2000, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- COSTE D., 2009, « Tâche, progression, curriculum », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in Le français dans le monde, Recherches et applications, N° 45 janvier. FIPF.

- GOULLIER F., 2006, Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios. Didier.
- LE BOTERF G., 1994, De la compétence, Essai sur un attracteur étrange. Les Éditions d'Organisation.
- Le BOTERF G., 2010, Compétence et navigation professionnelle. Les Éditions d'Organisation.
- Le BOTERF G., 2010, Repenser la compétence. Les Éditions d'Organisation.
- Le BOTERF G., 2011, Ingénierie et évaluation des compétences. Eyrolles.
- Le BOTERF G., 2013, Construire les compétences individuelles et collectives. Les Éditions d'Organisation.
- LEPLAT J., 1991, « Compétence et ergonomie », in Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J., Modèles en analyse du travail. Mardaga.
- LESCURE R., 2010, « L'approche actionnelle et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites », in Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels. Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia.

- LICHTENBERGER Y., 1999, « La compétence comme prise de responsabilité », in Entreprises et compétences : le sens des évolutions, Club Crin, Évolutions du travail face aux mutations technologiques. ÉCRIN.
- MAGER R.F., 2005, Comment définir des objectifs pédagogiques?, DUNOD.
- MINDER M., 2007, Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation – Le cognitivisme opérant. De Boeck.
- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues–cultures : vers une perspective co–actionnelle co–culturelle », in Les Langues modernes, N° 3 juil.–aout–sept. APLV.
- PUREN C., 2009, « Variations sur la perspective de l’agir social en didactique des langues–cultures étrangères », La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue, in Le français dans le monde, Recherches et applications, N° 45 janvier. FIPF.
- RICHER J.J., 2016, « Pour une reconceptualisation de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques », in Didactique du français sur objectifs spécifique. Nouvelles recherches, nouveaux modèle. Garant.

- ROSEN E., 2009, « La perspective actionnelle et approche par les tâches », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue in Le français dans le monde, Recherches et applications, N° 45 janvier. FIPF.
- SPRINGER C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in Le français dans le monde, Recherches et applications, N° 45 janvier. FIPF.
- VELTCHEF C., 2009, « Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », in Le français dans le monde, Recherches et applications, n° 45 janvier. FIPF.
- ZARIFIAN P., 2001, Objectif compétence. Liaisons.
- ZARIFIAN P., 2004, Le modèle de la compétence. Liaisons.
- ZARIFIAN P., 2003, A quoi sert le travail ? La Dispute.

