

Chapitre 1. L'approche actionnelle (Partie 1)

Dr. BELKESSA Lahlou

Maître de conférences en didactique des langues

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de langue et littérature françaises

Adresses électroniques: lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz

Qu'est-ce que l'approche actionnelle? Comment la situer par rapport aux approches communicatives qu'elle semble tantôt dépasser et tantôt prolonger ? Quelle conception de l'apprentissage véhicule-t-elle ? Comment définit-elle la langue ? Quelle place accorde-t-elle à la culture ? A quel point est-elle viable dans le contexte de l'enseignement du FLE en Algérie ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre.

Activité de réflexion

Après avoir visualisé la conférence de Margaret BENTO et Estelle RIQUOIS intitulé *L'authenticité : une notion à géométrie variable à travers les méthodologies*¹, dites dans quelle mesure l'activité communicative suivante² obéit aux principes de l'authenticité.

Résumé : Les apprenants essaient d'imaginer ce que dirait un personnage ou un objet dans un jeu de rôle.

Objectifs : Expression orale ; vocabulaire sur les professions et des objets.

Matériel :

Une liste de professions :

un/e médecin, un/e professeur/e, un/e chimiste, un/e architecte, un/e dentiste, un/e serveur/se, etc.

Une liste d'objets :

un stylo, un oreiller, une chaise, une cigarette, un téléphone, une poêle, un nuage, une feuille, un bateau, etc.

Avant l'activité :

¹

<https://www.canal-u.tv/chaines/dynadiv/colloque-histoire-des-idees-dans-la-recherche-en-didactique-des-langues-1945-33>

² <https://regardsurlefrancais.com/2020/05/24/activite-pedagogique-ce-que-dirait/>

Montrez un exemple pour être sûr que tout le monde comprend bien le concept. Par exemple, vous pouvez faire un exemple de ce que dirait un œuf :

« Il fait froid dans le réfrigérateur avec mes onze frères, mais je le préfère à la chaleur d'une poêle ! Ne me brouillez pas, c'est inhumain ! Je vais te casser le front et voir comment tu aimes ça ! C'est moi qui suis arrivé avant la poule ! »

Le déroulement :

Commencez par des professions (probablement un peu plus facile). Donnez une profession à un apprenant. **L'apprenant a une minute pour parler comme s'il était cette profession** (mais sans dire ce que c'est !). Les autres doivent essayer de deviner la profession.

Ce n'est pas grave si c'est assez facile à deviner ; les apprenants n'ont pas besoin de parler en énigmes ! Le but ici est d'utiliser son vocabulaire et de bien écouter les autres.

Ensuite, faites la même activité **avec des objets**.

Après l'activité :

Une suite intéressante à cette activité serait de mélanger les professions et les objets, puis d'en choisir deux. Les apprenants pourraient **imaginer ce que dirait (objet/personnage 1) à (objet/personnage 2)**.

Variations :

Vous pouvez changer cette activité en jeu compétitif avec **des points à gagner**. Pendant qu'un apprenant parle, les autres écrivent ce qui est l'objet/la profession. Donnez un point à chaque bonne réponse.

Et un peu plus avancé... :

Vous pouvez faire cette activité avec **des personnages qui ont une émotion particulière** ou qui sont dans une situation spécifique. Par exemple :

- Un chien qui va chez le vétérinaire
- Un clown déprimé
- Un policier perdu dans la forêt
- Un youtubeur fâché
- Une boulangère très contente
- Un comptable en train d'acheter des cadeaux de Noël.
- Une chanteuse qui a perdu tous ses abonnés sur Instagram !
- Une juge apeurée

1. Définitions et principes de l'approche actionnelle

Nous trouvons la première définition de l'approche actionnelle dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), dont la publication

définitive en 2001, signe en quelque sorte son avènement. Les auteurs du CECRL la présente ainsi :

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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. 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.

Trois éléments de cette définition doivent retenir notre attention. Tout d'abord l'emploi du terme *perspective* pour qualifier l'approche retenue par le CECRL. Ce choix terminologique n'est pas anodin. Il signale probablement une certaine distinction par rapport aux approches communicatives (nous y reviendrons). La notion de “perspective”, assimilable à un point de vue qui ne saurait supplanter nécessairement les autres, introduit une *complexité* (au sens où l'entend Edgar Morin³) dans la pensée didactique, et signale une plus grande souplesse par rapport à la notion d'“approche”, et une volonté de rompre avec tout scepticisme méthodologique.

Le deuxième élément sur lequel nous devrions nous attarder est le rapprochement très apparent entre l'apprenant d'une langue et son usager ; tous les deux sont considérés comme *des acteurs sociaux*. Nous remarquons ici la volonté du CECRL d'insister sur la dimension sociale de l'apprentissage. Celui-ci y est appréhendé comme une action sociale comme tout autre action qu'un usager d'une langue peut accomplir. La classe est dans ce sens un microcosme où les acteurs (les apprenants au premier plan, l'enseignant, mais aussi d'autres acteurs sociaux qui pourraient intervenir dans l'action éducative) entretiennent des liens sociaux et accomplissent des tâches qui ont un sens social.

³ Vous pouvez lire à ce sujet le court et accessible livre d'Edgar Morin “Introduction à la pensée complexe” (2005), ou regarder sa conférence à ce sujet : <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm37lw&t=1437s>

Ceci nous amène au troisième élément de la définition, qui est aussi important que les deux précédents. La nature des tâches à accomplir dans cette perspective est de type actionnel. Elles dépassent le seul cadre communicatif. Il ne s'agit plus pour l'apprenant de réaliser des exercices linguistiques, ni même des activités communicatives, mais d'accomplir des tâches ayant un sens et une utilité sociaux.

Christian Puren (2020) présente quant à lui une définition assez différente de celle du CECRL, et visiblement plus complexe. Il présente la perspective actionnelle comme une perspective pouvant transcender toutes les méthodologies de l'enseignement des langues du moment où celles-ci réalisent une "homologie maximale" entre ce que font les apprenants en classe et ce à quoi on les prépare. Chaque méthodologie dispose ainsi d'une perspective actionnelle.

3. Perspective actionnelle et approches communicatives

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, il est fréquent qu'une nouvelle méthodologie prétend substituer celle qui la précède, c'est le cas de l'approche communicative qui s'est constituée en rupture avec les méthodologies audiovisuelles. Mais beaucoup de didacticiens considèrent la perspective actionnelle comme un prolongement des approches communicatives. C'est dans ce sens que Daniel Coste (2011: 16) écrit: *"Il n'y a pas rupture entre les approches communicatives et une mise en perspective actionnelle, mais élargissement de l'appréhension des phénomènes d'apprentissage et d'usage des langues. Au demeurant, je ne vois rien là de très original"*.

Pour Daniel Coste (ibid.), la perspective adoptée par le CECRL accorde toujours une importance capitale à la communication et au développement de la compétence communicative chez l'apprenant. Il est vrai, pense-t-il, que la perspective actionnelle ne conçoit pas la communication comme une finalité, comme on pourrait le comprendre dans le paradigme des approches communicatives, mais elle demeure le noyau dur de l'enseignement des langues.

C'est dans ce sens que Claire Bourguignon (2008: 45) propose une démarche didactique qui s'inspire du CECRL (2001) et qui se base sur une compréhension

maximaliste des orientations du Cadre. L'approche qu'elle adopte est appelée *communic'actionnelle*. Celle-ci permet, selon elle, *“le scénario d'apprentissage-action qui est une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale”*.

Il paraît assez clair que la perspective actionnelle fait siennes de nombreuses avancées remarquables qu'ont faites les approches communicatives par rapport aux méthodologies qui les ont précédées. A la lecture du CECRL, on se rend compte facilement que plusieurs principes chers aux approches communicatives sont repris : comme l'activité de l'apprenant, le travail en groupe... D'autres principes semblent avoir subi un léger changement : le principe de l'authenticité (on est passé de l'authenticité des documents à l'authenticité de la situation), la centration sur l'apprenant (comme un individu) a évolué vers la centration sur le groupe...

D'autres didacticiens -Christian Puren en particulier- conçoivent entre les deux démarches un changement de paradigme. Puren représente ce changement comme *“le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action”* (2012) et souligne trois ruptures entre les deux approches (2006):

- La première rupture se situe au niveau de l'exercice de référence : *“L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société”*. Dans la perspective actionnelle, l'exercice de référence est la tâche actionnelle ou le projet.
- Le deuxième décrochage se présente au niveau des tâches privilégiées en classe. L'AP favorise *“les tâches langagières - et parmi celles-ci les seules tâches communicatives”*. Or, dans la perspective actionnelle, comme défini par le cadre (définition discutée plus haut), les tâches ne sont pas que communicatives.
- La troisième rupture a trait à l'agir de référence de la perspective actionnelle qui s'éloigne considérablement de celui de l'approche communicative. En effet,

“l’agir de référence de l’AC était un agir sur l’autre par la langue: dans une situation de prise de contact initiale”, tandis que dans la perspective actionnelle, il serait plutôt “un agir avec l’autre”, où la communication n’est qu’un moyen.

Suite à l’apparition d’une nouvelle situation sociale de référence, celle de l’agir ensemble, ce changement de paradigme est nécessaire, selon ce didacticien. En effet, si pour les tenants des approches communicatives, l’objectif de l’enseignement d’une langue étrangère est de pouvoir communiquer avec des étrangers lors de visites touristiques, la perspective actionnelle vise à former un individu qui vit dans une société multilingue et multiculturelle. Cette divergence importante entre les deux situations sociales de référence implique une configuration didactique forcément différente.

2. Conception particulière de l'apprenant et de l'apprentissage

L'apprenant, acteur social

Le principe de la centration sur l’apprenant -cher à l’approche communicative- revêt un intérêt nouveau dans le cadre de la perspective actionnelle. Pour énoncer clairement la nouvelle conception de l’apprenant dans cette perspective, nous pouvons dire que l’apprenant -même en situation de classe- n’est pas qu’un apprenant. Un enfant qui entre dans son école le matin ne se débarrasse pas de l’être social qu’il est, de ses croyances, de ses goûts, de ses dégoûts.... Aussi jeune qu’il soit, il est un être déjà socialisé et est aussi en cours de socialisation. L’étudiant dans un amphithéâtre

⁴ <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03185329/document>

traîne avec lui ses conditions de vie actuelles et passées, son enfance, ses projections...

Les sociologues désignent par la socialisation *“les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale”*.⁵ Ils distinguent classiquement la socialisation primaire et la socialisation secondaire.

La socialisation primaire correspond aux premières intériorisation des règles sociales. Elle débute à la naissance et se prolonge durant toute l'enfance. Elle est la *“plus déterminante puisqu'elle fournit à l'enfant ses premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence et agiront ensuite comme un « filtre »”*⁶. Ces repères sociaux correspondent en effet à des manières de penser et d'agir et régiront la façon avec laquelle l'individu percevra ses nouvelles expériences sociales.

La socialisation primaire se réalise essentiellement au sein de deux institutions sociales: la famille et l'école. Si c'est au sein de sa famille que l'enfant fait ses premières expériences sociales, lesquelles expériences lui permettront d'intégrer d'une manière particulière l'école, *“la scolarisation est plus que jamais, et sans doute comme jamais dans l'histoire de nos sociétés, le mode dominant de socialisation”*.⁷

Pour ce qui est de la socialisation secondaire, elle s'étend sur toute la vie et *“se fonde sur les acquis de la socialisation primaire, les prolonge et éventuellement les transforme”*⁸.

Plusieurs théories tentent d'expliquer l'influence qu'exerce la socialisation sur l'individu et sa marge de liberté. Pour Bourdieu, *“l'individu agit moins qu'il n'est agi ou bien par les moments et situations ou bien par des logiques extérieures qu'il a intériorisées*

⁵ Paugam, Serge. « Concepts », Serge Paugam éd., *Les 100 mots de la sociologie*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 97.

⁶ Riutort, P. (2013). La socialisation: Apprendre à vivre en société. Dans : , P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

⁷ Millet, M. (2020). 40. La scolarisation reste-t-elle le mode dominant de socialisation ?. Dans : Serge Paugam éd., *50 questions de sociologie* (p400)

⁸ Paugam, Serge. « Concepts », Serge Paugam éd., *Les 100 mots de la sociologie*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 44.

par la socialisation ou tout effet de domination”⁹. Pour désigner cet individu, Bourdieu préfère, lui, employer le terme *agent* pour mettre l’accent sur le fait que “*l’agent n’est jamais complètement le sujet de ses pratiques*”(Bourdieu, 1997 : 166). Il a incorporé des *habitus*, c’est-à-dire des dispositions d’agir qui le contraignent d’une certaine manière à se comporter d’une façon au lieu d’une autre, et qui réduisent sensiblement son champ d’action.

Dans le cadre scolaire, cette incorporation des *habitus* est d’autant plus visible dans l’hétérogénéité qui caractérise chaque groupe d’apprenants. Il faut admettre dans cette logique que les apprenants arrivent à l’école avec des inégalités sociales déjà bien installées, et que c’est à l’école que revient la responsabilité de les réduire. Cet objectif n’est souvent pas atteint. C’est souvent l’inverse qui se produit, étant donné que l’école légitime ces inégalités et les pérennise (voir à ce sujet ...). Certains enfants, contrairement à d’autres, sont déjà des élèves avant même qu’ils aient l’âge d’entrer à l’école (Lahire, 2021).

En situation de classe de FLE, il est indéniable que les apprenants qui ont baigné plus jeunes et plus longtemps dans la langue française trouveraient plus de facilité à l’apprendre que ceux pour qui elle est complètement étrangère. Ces inégalités sont plus apparentes par exemple au niveau de la prononciation de certains sons inexistants dans les langues algériennes comme le [ə] ou [y]. Ces facilités ou difficultés pourraient se voir accroître et se renforcer à mesure que les élèves avancent dans leur cursus.

Ces inégalités sociales ne sont pas toujours visibles pour les enseignants et peuvent être beaucoup plus opaques que les exemples que nous venons de citer. Elles se nichent en effet dans un certain rapport au langage fortement littéracié que l’école favorise. Certains apprenants s’y sont déjà habitués d’une certaine manière.

En sommes, considérer l’apprenant comme un acteur social a deux implications didactiques majeures :

⁹ Paugam, Serge. « Concepts », Serge Paugam éd., *Les 100 mots de la sociologie*. Presses Universitaires de France, 2010, pp. 44.

- Le choix des contenus didactiques et des objectifs pédagogiques dépend du principe suivant : ce qu'on apprend à l'école doit trouver sens dans la vie courante. On peut alors se poser cette question : quelle place auront les savoirs (comme la culture générale) qui ne se transforment pas -du moins pas dans l'immédiat- en savoirs procéduraux prêts à être mobilisés dans des situations authentiques complexes ?
- Les difficultés scolaires que rencontrent les apprenants peuvent avoir une origine sociale. Elles ne sont pas uniquement liées au manque de motivation des apprenants, et peuvent encore moins être expliquées en termes de dysfonctionnements cognitifs -ou pire encore de handicap-, mais elles sont souvent posées en termes d'inégalités sociales, liées à l'origine sociale des apprenants et aux types de socialisation de chacun d'eux, et que l'école légitime ou contribue à construire.

L'apprentissage par l'action

Parmi les différentes ruptures signalées par Puren (cité plus haut) entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, figure en premier lieu le type de tâche privilégié dans chacune des approches. L'exercice de référence en classe de FLE dans l'approche communicative est l'activité communicative, interindividuelle, qui se concrétise parfaitement dans le jeu de rôle. L'objectif étant de communiquer, mettre les élèves en situation de communication proche de celle qu'il connaîtrait en voyageant les rend actifs et les pousse à interagir verbalement. Même si les supports utilisés pour générer ces dialogues sont authentiques, les situations de communication et les communications elles-mêmes le sont beaucoup moins.

La perspective actionnelle favorise les tâches qui impliquent non seulement une communication mais aussi des actions à réaliser dans un cadre authentique. Les apprenants ne jouent aucun autre rôle que le leur. Le propre d'une tâche actionnelle est d'engager les apprenants dans la réalisation d'actions dont ils comprennent initialement le sens. Leur accomplissement ne sert pas uniquement un objectif pédagogique, mais trouve un sens social.

La langue est mise alors au service de l'action, elle est perçue comme un instrument de communication et ne constitue pas la finalité de ce qui est demandé aux apprenants. Ces derniers mobilisent leurs connaissances langagières, mais aussi leurs facultés émotionnelles et affectives pour répondre à des besoins d'une situation sociale donnée et atteindre un objectif préalablement déterminé.

Réalisée dans un cadre où la coopération est indispensable, la tâche actionnelle est complexe et nécessite une projection, une planification des coûts et des moyens, un réajustement permanent. Une tâche actionnelle se réalise dans sa version forte sous forme d'un projet pédagogique (Puren, 2016).

Qu'est-ce qu'un projet pédagogique ? Quel est son intérêt ? Comment s'accomplit-il ?

Activité à réaliser la plateforme (à réaliser en ligne/dernier délai le 27 Novembre 2022)

En visualisant la conférence de Stanislas Delaene (<https://youtu.be/r8jYVEGWOrI>) sur les principes de l'apprentissage, montrez l'influence des travaux en neurosciences sur la perspective actionnelle.