



# **Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites**

**LESCURE Richard**

En didactique du français en tant que langue étrangère – et peut être même dans l'éducation en général - les innovations et les progrès décisifs ne viennent pas, dans la majorité des cas de la discipline interne, mais sont le produit de causes et d'exigences externes.

Cette remarque s'applique aussi bien à la massification des enseignements secondaires et supérieurs des années 1960 (cf. remarque de J.K. Galbraith), qu'à l'apparition des méthodes audio-orales (Etats Unis 1942), audio-visuelles (années 1960 en France) ou communicatives (années 1980) et des progrès en formation continue. Ainsi, depuis un demi-siècle, les innovations sont-elles le produit d'influences et de causes exogènes pour une large part.

## **1) Les MAV et la « méthodologie Structuro-globale audio-visuelle » (SGAV)**

Dans les années 1950, à la suite d'une démarche de l'Unesco effectuée en 1948, visant à développer les langues de « civilisation » et pour faire en sorte que les peuples se comprennent (nous sommes au sortir de la II<sup>ème</sup> Guerre Mondiale), diverses initiatives sont prises et développées de manière différente selon les pays. Pour la France, il s'agissait non seulement de répondre positivement à cette exigence, mais il convenait aux yeux des responsables politiques de lutter contre la forte expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et de faire en sorte de maintenir voire retrouver à retrouver son rayonnement culturel et linguistique, alors que commence la



période de décolonisation.

Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, animées d'abord par Aurélien Sauvageot s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le français (non encore devenu français langue étrangère).

Cette démarche et ces recherches prennent la dimension d' « affaire d'Etat » et les ministères de l'éducation nationale et celui des affaires étrangères vont s'impliquer dans l'opération. Les premiers travaux sont assurés sous l'autorité de l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud qui publie dès 1954 les résultats des études lexicales sous le nom de français élémentaire. Est rapidement créée, au sein de l'ENS une structure ; le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) qui travaillera à partir d'enquêtes, d'analyses d'ouvrages et de manuels et qui constituera sur la base notamment de critères de fréquence et de répartition deux listes de 1500 vocables environ chacune :

- Un français fondamental premier degré
- Un français fondamental second degré

Le français fondamental sera considéré, jusqu'aux années 75-76, comme une base indispensable pour les premières étapes d'enseignement/apprentissage du FLE pour des apprenants en cours intensifs ou en situation scolaire.

L'objectif est de proposer aux auteurs de manuels, enseignants et formateurs une acquisition progressive, rigoureuse et rationnelle de la langue pour des situations d'usage courant et permettant aux apprenants d'être, dans de courts délais, compris par des natifs de la langue.

Vers la fin des années 1950 P. Guberina développe une conception méthodologique nouvelle la méthodologie **SGAV (structuro-globale audio-visuelle)**. Le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1960, est la méthode *Voix et images de France*, immédiatement suivie par *De Vive Voix*.

Les contenus et les listes du FF ont fait l'objet de critiques d'ordre linguistique et surtout sociolinguistique. Certains dialo-



gues élaborés strictement sur le FF présentait des aspects langagiers peu vraisemblables. Les parcours linéaires ne tenaient pas compte des besoins langagiers, professionnels et des motivations réelles des publics visés. Tous les apprenants – qu'ils soient scolaires ou adultes professionnels – étaient confrontés aux mêmes contenus et à des progressions très lentes, souvent inadaptées aux durées que les apprenants pouvaient raisonnablement consacrer à l'apprentissage de la langue.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe et complémentaire de **l'image** et du **son**. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes. Sur le plan pédagogique, les MAV/SGAV sont édifiées en fonction de théories de la linguistique structurale (structuralisme américain) et des théories psychologiques béhavioristes, ce qui conduit à privilégier des démarches pédagogiques « mécanistes ».

Le MAV avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui introduisaient d'une certaine façon l'énonciation et les composantes non linguistiques comme les mimiques, les éléments kinésiques, les attitudes, et jusqu'à un certain point, les rapports affectifs, etc.

La méthodologie MAV/SGAV repose sur le triangle : *situation de communication/ dialogue/ image*.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV s'inspirait des théories de la Gestaltistes, qui préconisaient la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. La langue est peu ou prou considérée comme un ensemble acoustico-visuel (projet global), la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont alors comme fonction de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Selon les outils méthodologiques, on est tantôt proche de la méthodologie audio-orale américaine, tantôt de la méthodologie directe européenne.



La méthodologie S.G.A.V. – et c’est l’un des problèmes - exigeait la mise en place d’un dispositif lourd qui comporte des formations spécifiques pour les enseignants par le biais de stages souvent plus techniques que proprement pédagogiques, et des dispositifs d’enseignement contraignants : nombre réduit d’apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (plus de 500 heures pour acquérir « seulement » le français fondamental).

## 2 - L’approche communicative

L’approche communicative (dite tout d’abord « fonctionnelle/ notionnelle ») s’est développée en France à partir de la fin des années 1970 <sup>1</sup>en opposition aux méthodologies audio-orale <sup>2</sup>et audio-visuelle<sup>3</sup>. Elle a été désignée par le terme d’ « approche » pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique. Ce terme d’approche sera conservé pour les différents courants pédagogiques ultérieurs (approche actionnelle, par compétences...)

Fille de l’éducation nouvelle <sup>4</sup>et des pédagogies actives, elle est aussi le fruit de nouveaux apports épistémologiques par rapport aux disciplines de référence habituelles, de l’irruption de disciplines nouvelles et de la prise en compte de publics non réductibles aux pédagogies et méthodologies antérieures. Je pense notamment aux publics d’étudiants et surtout de professionnels étrangers ou de migrants.

Toute une partie des recherches en didactique des langues vivantes étrangères va s’orienter dans les années 1975 1980 vers l’analyse des besoins avant même l’élaboration des cours de langue. Cela a conduit à une nouvelle définition d’apprentissage.

---

1 Cf. publication d’un niveau Seuil en 1976 (Didier) ou du Threshold Level en Grande Bretagne en 1973

2 Née aux Etats Unis en 1942 (à Monterey – Californie)

3 apparue en France dès 1958 (CREDIF-Saint-Cloud)

4 Apparue aux Etats Unis (école de Chicago), en Europe : Belgique, Italie, Bavière,... dès le XIXème siècle



L'enseignement/apprentissage vise le développement de savoir-faire, la maîtrise effective et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs).

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, puisque ce qui est premier, ce sont les besoins langagiers des apprenants. La langue est avant tout conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « compétence grammaticale » qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions. La compétence linguistique a pour fonction d'étayer la compétence de communication. L'objectif clair est d'arriver à une communication efficace.

Bien sûr, devra être intégré le fait que le sens communiqué n'est pas parfaitement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation, d'une collaboration entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé (encodé) rien ne garantit qu'il sera correctement interprété (décodé) par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consiste pas (à l'inverse des conceptions behavioristes) à créer des habitudes, des réflexes et les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu qu'il peut influencer. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette infor-



mation. L'enseignant devient ainsi "un conseiller", un « tuteur ». Il doit recourir à des documents appelés "authentiques"<sup>1</sup>, c'est-à-dire non conçus originellement pour une classe de langue étrangère (même s'il existe aussi des documents des documents bruts à finalité didactique).

Les principes des approches communicatives fournissent des indications opérationnelles pour :

- les supports et matériaux utilisés, dont l'authenticité discursive est considérée comme essentielle ;
- les activités de systématisation qui doivent être concrets, réalistes et vraisemblables. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées, comparables aux conditions réelles ;
- les activités de systématisation, dont on souligne qu'elles sont d'une toute autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicationnelle de l'apprenant – existante a priori pour tout individu et dans tout groupe d'enseignement/apprentissage - doit être mobilisée.

### **3 - L'approche actionnelle**

L'approche communicative des années 80, prend vers la fin des années 90 par une nouvelle extension et donne lieu - avec les travaux sur le cadre européen commun de référence de la division de politiques linguistiques du Conseil de l'Europe - à ce que l'on désignera sous le syntagme d' « approche actionnelle »<sup>2</sup>.

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme

1 que pour ma part, je préfère appeler : documents sociolinguistiques bruts

2 Cf. cadre européen commun de référence pour les langues (Didier, 2001) et travaux de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe



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 langage se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en fonction d'un contexte social qui 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 particulier. 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 <sup>1</sup>»

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer par le truchement de la langue**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **situations/contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

**Si la notion de tâche est centrale dans ces approches...qu'est ce qu'une tâche ?** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, d'écrire une nouvelle ou une rédaction, de négocier un contrat, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un voyage, un journal de classe. ...

---

1 cf. CECR



Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs, savoir-faire et savoir-être (comportements, attitudes...)** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre (apprendre à apprendre)**.

## 4 – l'approche par compétences

### 4 –1 Fondements et origines

Ce courant, dans sa version originelle provient de l'industrie et en quelque sorte du taylorisme et de l'organisation/découpage du travail. Elle s'est imposée d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment placée en opposition avec l'approche centrée sur l'individu, son développement et son potentiel d'autonomie et de créativité dont Maslow ou Rogers <sup>1</sup> ont été les chefs de file, en gros les approches centrées sur la non-directivité.

Elle vise à définir les « métiers » comme un ensemble de capacités observables, que l'on peut décrire avec une précision dans des « référentiels ». Elle se distingue d'une approche fondée sur la caractérisation des connaissances et des savoirs/savoir faire à acquérir.

Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation dans le monde anglo-saxon. Ensuite, ce fut l'Europe, la Grande Bretagne, la Suisse et la Belgique qui ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette approche. Dans ces quelques pays, les décideurs ont progressivement voulu se démarquer d'une conception centrée sur les objectifs pour passer à celle des compétences en ne les différenciant d'ailleurs pas réellement l'une de l'autre

L'approche communicative de l'enseignement des langues (revivifiée par le *Cadre européen commun de référence...*), qui met l'accent sur les savoir-faire langagiers, s'inscrit déjà d'une certaine façon dans cette tradition pédagogique. De ce point de

1 C. Carl Rogers : Liberté pour apprendre, Dunod



vue, elle ne présente pas de technicité particulière ou nouvelle par rapport à l'approche antérieure.

## 4-2 Remarques et limites de l'APC dans l'enseignement

### et en didactique des langues

A l'inverse du domaine industriel, l'éducation a établi des liens immédiats avec le constructivisme et plus encore avec le socio-constructivisme (cf. Piaget ou Vygotski)<sup>1</sup>.

Il convient de noter qu'il y a eu de manière régulière, dans le domaine des langues vivantes tout particulièrement de multiples tentatives pour établir des liens entre des pratiques enseignantes centrées sur les comportements observables (performances) d'inspiration comportementaliste de type Skinner ou Watson et des pratiques et approches pédagogiques fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor très important au cours des dernières années.

Si des travaux se poursuivent encore dans ce domaine, il convient de préciser qu'ils ne sont guère parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux et éducatifs.

La vivacité du débat sur ce point et le prises de position s'expliquent par le fait, massif, que la fonction éducative/formatrice répond à d'autres logiques que celle de l'industrie. Il convient de dissocier les finalités de l'éducation scolaire et celle de la formation continuée d'adultes. Dans le premier cas, l'école a pour mission fondamentale de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive, intellectuelle et sociale). Cette question de la construction de la citoyenneté est une question cruciale dans la mesure où aujourd'hui, elle est en pleine évolution. L'un des enjeux des formations en langue (dont le français bien sûr) n'est-ce pas, justement de favoriser la prise de conscience d'une citoyen-

1 L. Vygotski, *Pensée et Langage*, éditions La Dispute, 1997 ou C. Garnier et coll., *Après Vygotski et Piaget*, DeBoeck Université, 1991.



neté transnationale, d'ouvrir sur d'autres cultures, sur d'autres conceptions du monde. Elle ne saurait, du coup, s'en tenir aux seuls aspects socio-économiques, socio-professionnels.

Dans le second cas, en revanche, la question de l'acquisition des compétences, de savoir-faire précis, de comportements mesurables peut être effectivement fondée. Une formation en français sur objectifs spécifiques dans le domaine de l'hôtellerie/restauration par exemple peut être décrite en séquences pédagogiques courtes, avec, pour chacune d'elle une liste de compétences à acquérir. Une formation accélérée en français pour standardistes d'entreprises bilingues peut donner lieu à des transactions et actes langagiers aisément prédictibles (dans des quasi algorithmes) et l'approche induite peut correspondre à une pédagogie plus comportementaliste (pédagogie par les objectifs ou APC).

À mes yeux, dans le monde d'aujourd'hui, compte tenu de l'état actuel de l'épistémé en matière de pédagogie et de didactique, les décideurs en matière éducative, les enseignants doivent être à même de proposer l'approche qui convient le mieux au public en éducation/formation, en tenant compte des contraintes (de temps, d'espace, de culture scolaire...). Cela suppose naturellement des formations initiales et continues solides, j'allais dire éclectiques<sup>1</sup>.

L'influence de l'APC dans le domaine de l'éducation et de la formation est dans certains cas très importante.

En Europe, de nombreux programmes et curricula sont souvent conçus et rédigés en termes de compétences attendues. Il convient de souligner que ces programmes font porter l'accent sur la démonstration des savoirs, l'observation de comportements (performances) plutôt que sur les savoir eux-mêmes. Cette manière de procéder interpelle un nombre grandissant de pédagogues. La crainte fondamentale et fondée serait bien de voir les compétences (voire les performances) se substituer aux connaissances en contexte scolaire et de ne pas tenir compte des dimensions liées au dévelop-

---

1 pour reprendre le terme de C. Puren (sans que cela soit une approche pédagogique nouvelle)



pement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent, de se centrer sur des tâches à court terme, de négliger les durées et les rythmes, les différences entre les individus et, à la limite, de n'accorder que peu d'intérêt aux motivations et au plaisir d'apprendre.

### **4-3 Les apports**

Les approches actionnelles (type CECR) ou par compétences insistent à juste raison sur la nécessité d'accorder à l'apprenant, la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage. Ces courants didactiques/méthodologiques ont –depuis les approches communicatives des années 1980 – provoqué des recherches approfondies dans le domaine de la psychologie appliquée à l'éducation et il convient de reconnaître que des efforts considérables ont entrepris afin d'améliorer la qualité de l'éducation et, dans bien des cas cela a porté ses fruits.

Différents débats sur le rôle de l'école, des formations ont eu lieu et agitent encore décideurs politiques, enseignants et formateurs. Il semble que l'on ne puisse aujourd'hui considérer que l'enseignement ne soit qu'une transmission pure et simple de savoirs livresques.

Cependant jusqu'où faut-il aller, jusqu'où peut-on aller?

- sur la centration sur l'apprenant et par contre coup un effacement relatif de l'enseignant ?,
- en fonction des publics, sur le « dosage » compétence/ connaissance ?
- sur la prise en compte des stratégies d'apprentissage ?

Dans l'enseignement scolaire, faut-il prioritairement centrer l'enseignement sur l'élève, son développement intellectuel et cognitif ou bien sur les connaissances et les compétences?



## **Conclusion**

Les approches pédagogiques dans l'enseignement des langues, comme ailleurs préconisées par des décideurs en politique éducative, imposées unilatéralement ne peuvent apporter de réponse satisfaisante uniformément pour tous les publics et tous les contextes .

Le français de demain, ses enjeux éducatifs et professionnels, renvoient aussi à la question des pédagogies et des approches (en évitant les transferts de pédagogie, les décalages forts et les impositions vigoureuses avec les cultures pédagogiques et habits scolaires)

En outre, on peut aujourd'hui avec la variété des approches parfaitement concevoir et former :

- les publics jeunes, les élèves en contexte scolaire, par une approche adaptée, incluant une dimension curriculaire longue liée à la formation intellectuelle des jeunes, avec une prise en compte de la construction de l'identité, de la citoyenneté. Une telle approche se combine avec une pédagogie différenciée, une pédagogie du projet et nécessite du temps...
- les adultes en formation continue disposant de peu de temps, ayant des besoins précis, des savoir-faire/savoir-être à activer et acquérir avec une approche type pédagogie par les objectifs ou par compétences, des savoir-faire langagiers communicatifs et instrumentaux indispensables en contexte professionnel

Les approches actionnelles, par compétences ... sont des pédagogies d'importation (pour l'essentiel d'inspiration anglo-saxonne) qui peuvent être pertinentes, mais leurs applications doivent être réfléchies, aménagées, adaptées aux différents contextes éducatifs. Pour cela, il faut du temps, des moyens... pour obtenir les meilleurs résultats en matière de formation. Un plaquage sur l'existant ne pourrait qu'être artificiel et toute forme d'imposition rapide et violente présenterait le risque qu'une fois de plus non seulement l'« intendance ne suivrait pas », mais pourrait écarteler enseignants et formateurs des évolutions pédagogiques, ici et là plus que jamais nécessaires



## **Bibliographie sélective**

### **Ouvrages généraux (Conseil de l'Europe)**

Collectif : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier, 2001.

Collectif : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* La Maison des langues, 2010.

Goullier, F. : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*, Didier, 2005.

Rosen, E. : *Le point sur le CECR*, CLE International, 2007.

*Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes* Conseil de l'Europe. Didier, 2001.

*Portfolio européen des langues : collège* Conseil de l'Europe. Didier, 2004.

*Portfolio européen des langues : 15 ans et plus* Conseil de l'Europe. Didier, 2007.

### **Approche par compétence**

Bosman C, Gérard F., Roegiers X.: *Quel avenir pour les compétences*, De Boeck, 2000

Dupuich-Rabasse, F. : *Management et gestion des compétences*, L'Harmattan, 2008

Jonnaert P. : *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck, 2002

Lemaître, C., Hatano M. *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation*, Lharmattan, 2007

Perrenoud, P. : *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 2000

Scallon, G. : *l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, 2004

Thélot C. : *Pour la réussite de tous les élèves*, rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, La documentation française, 2004

Beacco J.-C. : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2007