

THE CEFR COMPANION VOLUME:
A KEY RESOURCE FOR INCLUSIVE
PLURILINGUAL EDUCATION
CEFR ONLINE WORKSHOP SERIES 2022
#4

Title

The action-oriented approach: From theory to
practice

Date & Time

Friday May 6 2022, 16.00 CET

Presenter

Enrica Piccardo

Pre-task Reading – Version française

Extraits de :

Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. CSC. pp. 55. Available at: <https://transformingfsl.ca/fr/components/du-communicatif-a-lactionnel-un-cheminement-de-recherche/> within the website of the project From Communicative to Action-Oriented : Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage.

Affiche : <https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif-a-actionnel-Affiche.pdf>

English version:

Piccardo, E. (2014). *From communicative to action-oriented: A research pathways*. Retrieved from <https://transformingfsl.ca/en/components/from-communicative-to-action-oriented-a-research-pathway/> within the website of the project From Communicative to Action-Oriented: Illuminating the Approaches funded by the Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage.

Poster: https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/FINAL_CSC605_poster_English_01.pdf



Chapitre 5. Une tâche, des tâches

Un des aspects qui marquent le plus le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle est la nouvelle vision de la tâche.

Commençons par la définition que le CECR lui-même donne de la tâche:

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. 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 (voir 4.1). La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile. (CECR, p. 121)

Comme on le voit, c'est une vision assez large, mais elle s'appuie sur une série de mots clés qui permettent de baliser le terrain et d'y voir plus clair.

Essayons de les analyser plus en détail :

- Tâches ou **activités** > l'utilisation du terme activité en tant que synonyme de tâche souligne la volonté d'entrer d'emblée dans une logique d'action : il s'agit de se démarquer de la vision de tâche comme équivalent d'exercice ou même de la simple tâche communicative, c'est-à-dire d'une tâche dont le seul objectif est celui de mettre les apprenants en situation de communication.
- L'un des **faits courants de la vie quotidienne** > les tâches ont un caractère authentique, elles ne sont pas de simples prétextes à la communication voire à une progression stricte des apprentissages. Elles sont de vraies actions, des faits de la vie qui sont liées à des situations définies et ayant un but précis. Les tâches ne sont pas construites autour d'une notion à apprendre, ni même autour d'une simple situation de communication, elles reproduisent plutôt ce que

« La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action. La tâche doit permettre de rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue. La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles » (Bourguignon, 2010, p. 19)





les acteurs sociaux font dans leur quotidien, où la communication entre en jeu quand cela est nécessaire en vue de l'accomplissement de la tâche elle-même.

- **Mise en œuvre stratégique** de compétences > l'apprenant/acteur social se donne un but, un — ou plusieurs — objectif(s). Pour atteindre cet/ces objectif(s) il doit agir de manière stratégique, ce qui implique faire des choix. Plus il sera conscient de ce qu'il faut faire pour réussir la tâche, de quelles compétences linguistiques et générales il aura besoin, plus il sera efficace.
- Un ensemble d'**actions finalisées** > ce que l'apprenant/acteur social fait n'est pas une série d'exercices qui n'ont aucun lien entre eux, ni même une série d'étapes organisées autour d'une progression langagière, il s'agit au contraire d'actions qui visent un but précis, d'étapes qui servent à travailler des aspects spécifiques qui, tous, contribuent à la réussite de la tâche.
- **Nature** extrêmement **variée** > comme chacune des étapes que nous venons d'évoquer travaillera des aspects qui sont plus ou moins liés à la dimension linguistique, les actions que l'apprenant/acteur social accomplira pourront être très différentes.
- Plus ou moins d'**activités langagières** > dans le parcours qui mène à l'accomplissement de la tâche, il y aura des moments qui impliqueront une utilisation importante de la langue, que ce soit en réception et/ou production et/ou interaction, et des moments où la langue jouera un rôle très marginal.
- Tout à fait **simple ou** extrêmement **complexe** > Les tâches ne sont pas toutes équivalentes : il y en a de plus simples et de plus complexes. Cela veut dire qu'il y a des tâches qui impliquent plus ou moins de sous-tâches, d'étapes, de **tâches intermédiaires** qui permettent d'atteindre l'objectif.

Dans l'exemple fourni « l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu » on arrive facilement à imaginer certaines de ces étapes :

- 1) une phase de compréhension qui comprend :
 - lire et déchiffrer des textes à l'aide d'images (probablement schémas, symboles, dessins)
 - mais aussi par exemple activer des pré-connaissances non-langagières sur des appareils similaires et leur fonctionnement,
- 2) une phase de mise en œuvre
 - qui sera plus silencieuse si le processus n'engage qu'un individu
 - ou plus « parlée » et interactive si deux ou plus individus cherchent ensemble à comprendre comment procéder et s'ils interagissent par exemple avec des questions, suggestions ou des commentaires.

Cette description nous permet déjà de voir le rôle clé que la tâche joue dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle se propose comme un outil fédérateur. **Elle permet de donner un sens concret à l'apprentissage.** On n'apprend plus la langue dans l'abstrait pour ensuite, éventuellement, en faire quelque chose, comme par exemple une conversation, la lecture ou la rédaction d'un texte. On apprend la langue non plus pour pouvoir accomplir plus tard des tâches qui seraient plus ou moins reliées à la vie réelle. On accomplit des tâches bien réelles et concrètes pour pouvoir développer des compétences, donc en fin de compte pour apprendre la langue. Et pour développer des compétences on s'engage dans des activités communicatives qui ont un sens bien précis et fonctionnel à l'accomplissement de la tâche.

La tâche n'est pas un synonyme d'exercice, n'est pas un prétexte pour utiliser des formes ou des structures langagières, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle est une manière de mettre les apprenants dans l'action en vue de poursuivre un but bien défini. Et l'action est toujours située et contextualisée. Bourguignon (2010) parle d'« approche communic'actionnelle » et dit que le but de la tâche est celui d'accomplir une mission en tenant compte de contraintes données.



La tâche de type actionnel cherche à relier fortement la classe avec le monde extérieur, à faire tomber les murs de la classe. Dans la vision classique, communicative, qui s'est définie à partir des années 80 et 90 la tâche était vue comme un travail de classe où les apprenants sont impliqués dans des activités de compréhension, manipulation, production ou interaction dans la langue cible, focalisées davantage sur le contenu que sur la forme (Nunan, 2004). Dans l'approche communicative la tâche était au service de la communication plutôt que l'inverse comme c'est le cas de l'approche actionnelle où la communication est un des moyens, mais pas le seul, qui permettent à l'apprenant d'accomplir la tâche. La dimension stratégique, la dimension réflexive, la pensée critique jouent elles aussi un rôle important.

Dans l'approche communicative, l'enseignant accompagnait l'élève pas à pas vers l'accomplissement de la tâche en lui fournissant tous les éléments dont il/elle avait besoin, en balisant complètement le parcours. Dans l'approche actionnelle la perspective change : **l'apprenant est acteur de son apprentissage**, il/elle est appelé(e) à faire des choix, à bien comprendre ses objectifs et donc les connaissances et savoir-faire dont il/elle aura besoin et les compétences qu'il/elle devra développer, à savoir pourquoi il/elle fait des choses et quelle est la meilleure manière de les faire. L'enseignant doit faciliter ce processus en aidant l'apprenant à devenir de plus en plus autonome.

Enfin la tâche est un outil fédérateur car **elle permet de structurer les apprentissages autour de moments forts, d'actions définies, de produits concrets**. Il ne s'agit plus de parler ou écrire pour l'enseignant en faisant semblant d'écrire ou de parler à quelqu'un d'autre : l'apprenant est à considérer comme un acteur social dont le but est celui d'agir dans la vie réelle. Il est évident que la situation de classe, même si elle garde une nature sociale et interactive « réelle » et un caractère immédiat comme le dit le CECR, nécessite que "[l]es apprenants s'[...] engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens" (CECR, p. 121). Néanmoins on sort de la logique d'accumulation de savoirs et savoir-faire pour entrer dans une logique de mobilisation de compétences (linguistiques et générales) en vue d'atteindre un objectif. Les activités communicatives qui se rendent nécessaire ne sont pas un but en soit, on ne communique pas pour communiquer, elles sont fonctionnelles à la bonne réussite de la tâche. Par exemple, elles fournissent des informations (activités de lectures ou d'écoute), elle permettent de simuler des échanges (activité de dialogue ou d'échange de correspondance ou courriel), elles offrent l'occasion de produire des textes pertinents à l'écrit comme à l'oral, et enfin elles permettent de réfléchir aux structures langagières et de se les approprier (activité de prise de conscience des aspects grammaticaux ou lexicaux, mais aussi sociolinguistiques ou pragmatiques).

Souvent les tâches dans la perspective actionnelle prévoient la réalisation d'un produit qui accompagne les performances des élèves, par exemple une brochure touristique, ou un blog, ou encore un projet de levée de fonds pour une cause humanitaire, mais « Ce qui est intéressant et important pour la communication en classe de langue est toutefois, outre le résultat concret, le processus qui permet de parvenir à ce résultat: l'organisation du parcours en étapes, les stratégies et les compétences utilisées par les apprenants, les formes sociales, le matériel et les supports ». (Piccardo et al., 2011, pp. 41-42)

Dans une perspective actionnelle le parcours n'est donc pas complètement balisé et le résultat n'est pas vraiment prévisible. Le rôle de l'apprenant change : on s'attend qu'il agisse de manière efficace, qu'il soit autonome dans ses choix mais aussi capable de travailler en groupe et d'interagir avec les autres.

On s'attend aussi que l'apprenant soit capable de :

- porter un jugement sur la situation à laquelle il est confronté et les enjeux de la tâche proposée
- savoir faire un bilan rapide des outils dont il dispose (linguistiques mais aussi non linguistiques, par exemple des savoirs et des savoir-faire de type général, comme savoir où repérer des information, connaître le contexte culturel dans lequel agir, etc..., ou encore des capacités d'organisation et de planification) et des outils dont il ne dispose pas mais qui seront nécessaires au cours du travail
- réfléchir à la manière de mobiliser tout ce dont il dispose et à la démarche plus efficace pour atteindre le but.



Évidemment, cela ne va pas de soi : l'apprenant peut avoir des difficultés à un moment ou à un autre de ce processus et en tout cas il a besoin d'être guidé dans les phases nécessaires à l'accomplissement d'une tâche complexe. C'est là que le rôle de l'enseignant apparaît fondamental. L'enseignant n'est plus quelqu'un qui passe des savoirs et des savoir-faire et qui en contrôle la bonne acquisition à travers des exercices et des activités dont les résultats sont plus ou moins prédéterminés : son rôle se diversifie, il est à la fois un entraîneur sportif, une personne ressource, un conseiller, un organisateur, un animateur. Certes il y aura des moments où il faudra transmettre des notions, par exemple donner une explication (par ex. sur une notion grammaticale ou lexicale, une typologie de texte adaptée) ou entraîner à l'utilisation d'outils (par exemple des outils linguistiques comme une forme verbale, ou non linguistiques comme une stratégie de lecture ou d'écoute) exactement comme un entraîneur sportif le ferait pour expliquer la fonction d'un muscle ou faire entraîner à un mouvement spécifique. Mais ceci ne se fera pas dans le vide, ni même pour la seule raison de cumuler des connaissances ou de faire des exercices, tout servira pour maximiser les chances de réussite de la tâche, comme dans l'exemple du sport que nous venons d'évoquer tout est au service de la réussite à la compétition finale. La tâche devient donc le moment fédérateur à la fois du travail de l'apprenant et de celui de l'enseignant.

Organiser un curriculum autour de tâches n'est pas une affaire simple :

Il faut considérer que le degré de familiarité de la tâche, soutenu par l'activation au préalable des compétences de l'apprenant, peut influencer le succès de l'exécution même. La confiance en soi, l'implication et la motivation, l'état général de l'apprenant et l'attitude personnelle à l'égard de la tâche sont autant de facteurs affectifs qui interviennent dans la réalisation. La difficulté d'une tâche est donc étroitement liée aux compétences et aux caractéristiques personnelles d'un apprenant. L'enseignant devra par conséquent prendre en charge ces éléments ainsi que le niveau de difficulté de la tâche proposée, qui pourra être augmenté ou diminué. Le succès de la réalisation de la tâche dépendra aussi des stratégies générales et communicatives connues et utilisées par l'apprenant. (Piccardo et al., 2011, p. 42)



Néanmoins, cela vaut vraiment la peine de le faire car la planification permet à l'enseignant d'avoir une vision à long terme, et de se poser toute une série de questions qui vont bien au-delà des aspects linguistiques, et qui impliquent aussi des facteurs cognitifs, affectifs, stratégiques, relationnels, organisationnels, etc. **Au niveau linguistique, elle permet de s'interroger sur la nature des textes, ce qui permet à son tour de contextualiser les contenus grammaticaux et lexicaux.**

Si on sort de l'idée d'accumulation et d'exercice, on ouvre sur la notion de texte comme véhicule d'apprentissage. La notion de texte pour le



CECR est très vaste, elle comprend des textes écrits et oraux, de la simple carte de visite ou billet de tram au extrait littéraire, à l'article de journal, au wiki etc. Les tâches et les textes sont intimement liés, car les deux ont toute leur place dans notre vie quotidienne : en effet, la majorité des tâches que nous accomplissons exigent un texte de quelque sorte et tous les textes sont finalisés à (et permettent) l'accomplissement de certaines tâches. Il suffit de penser à des horaires de bus, à un plan de ville, à des panneaux d'information, à un message vocal, à une annonce faite à la gare. Planifier une tâche permet de s'interroger de près sur ces typologies de texte, sur leurs caractéristiques linguistiques et culturelles. Ce n'est plus le document (plus ou moins) authentique que l'on introduit pour donner un goût (ou pire un semblant) de la culture cible, c'est un vrai texte auquel on est confrontés et qui sert à accomplir une vraie tâche. Par exemple, au moment où on doit regarder un horaire de train dans une langue/culture autre, l'attention sera bien plus focalisée et permet de mettre en œuvre une série de stratégies de compréhension et de comparaisons culturelles.

Comme on va le voir des exemples de tâches qui suivent, il s'agit de tâches complexes qui impliquent une prise de décision de la part des élèves, un travail de recherche de documentation ou d'information et une capacité de travailler en groupe et d'interagir avec les autres. Elles prévoient toutes une performance/un produit final. Néanmoins elles ne sont pas toutes au même niveau de difficulté linguistique. L'exemple 5 peut être proposé à des niveau très bas par exemple et les exemples 2 et 3 se prêtent à être effectués facilement à des niveaux de difficulté assez différents.

Comme nous l'avons dit, **le rôle de l'enseignant est essentiel dans ce sens, car il/elle sera en mesure de décider à quel niveau proposer une certaine tâche et comment la rendre plus ou moins faisable (par exemple en proposant des ressources ciblées, des modèles de sous-tâches, des dialogues, des documents, etc.), et le rôle des textes est aussi très important car ce type de tâche nécessite qu'on aille bien au-delà du manuel pour puiser dans des textes authentiques.**



De plus, comme on peut le voir, le choix des tâches rend possible le travail sur les différents aspects de la langue, que ce soit les aspects grammaticaux (l'exemple 2 permet de travailler le présent l'ex. 3 les temps du passé, l'ex. 1 porte surtout sur le lexique mais aussi sur les nombres, avec l'ex. 4 on utilisera différents temps verbaux, notamment le futur et le conditionnel dans la phase B) mais aussi la dimension socio-linguistique (le dialogue entre jeunes adolescents sera différent des échanges avec les adultes, la lettre aux directeurs de chaînes de supermarché fera appel à un registre très formel, etc.) et pragmatique (par exemple, s'adresser au vendeur pour des conseils, etc.). Les différentes tâches permettent aussi un travail sur les aspects culturels sans que cela tombe dans le stéréotype : les élèves partiront toujours de ce qu'ils connaissent pour découvrir ce qu'ils ne connaissent pas encore. L'enseignant nécessite donc d'avoir à l'esprit



l'objectif communicatif (activités communicatives à travailler en priorité, réception, production, interaction),
l'objectif linguistique (lexique, structures grammaticales, compétences socio-linguistiques et/ou pragmatiques),
l'objectif culturel (sensibilisation aux différences culturelles).

Organiser le cours autour de tâches permet aussi de relier d'emblée enseignement et évaluation comme nous le verrons au chapitre 8, car il faudra choisir des descripteurs ciblés qui permettent à la fois d'évaluer la manière dont l'élève a accompli la tâche, les compétences mobilisées et les stratégies mises en œuvre.

Pour que le travail des élèves soit efficace, surtout quand ils ne sont pas habitués à une approche de type actionnelle, il faudra les aider avec leur démarche stratégique, notamment avec les phases de planification de la tâche, de prise de décision, avec la reconnaissance des compétences à mobiliser, de leurs forces et faiblesses, avec la recherche de documentation, avec la phase de réflexion sur ce qu'ils ont appris, ce qu'ils peuvent faire et comment, et enfin avec une phase de systématisation de leurs acquis à la suite de l'accomplissement de la tâche, en termes de réflexion sur les structures de la langue, sur les aspects socio-linguistiques et pragmatiques, mais aussi sur les stratégies utilisées et les aspects culturels appris.

Nous allons nous intéresser aux stratégies dans le chapitre 7, mais avant, nous allons voir dans quelle mesure la nouvelle conception de la tâche et de l'apprenant en tant qu'acteur social redessine la fonction même de la langue et de son apprentissage en ouvrant sur une vision plus dynamique, ouverte et évolutive, qui est celle du plurilinguisme.

Voici quelques exemples de tâches :

Exemple 1.

Les fêtes du nouvel an arrivent bientôt et vous allez recevoir de la famille qui habite au Nouveau Brunswick. Vos parents ont été très occupés au travail et n'ont pas eu le temps de tout organiser, notamment le repas du jour de fête. De plus, il y a trois cousins de votre âge et il faut penser à un cadeau pour eux/elles. Vos parents ont besoin de votre aide. Ils vous ont demandé de penser à un repas et de faire la liste des courses nécessaires pour le préparer. Ils vous ont aussi demandé d'acheter des cadeaux pour vos cousins et pour cela vous ont donné un budget total de 100 dollars.

Vous allez préparer le menu pour la fête, la liste des courses et une proposition de cadeaux pour les cousins à soumettre à vos parents. Ensuite vous allez chercher les cadeaux. Vous allez aussi demander au vendeur de vous conseiller. Malheureusement un des articles auxquels vous aviez pensé n'est pas disponible, vous devez trouver une alternative. Une fois terminé, vous montrerez à vos parents :

1) la proposition de menu avec la liste des courses à faire ; 2) les cadeaux que vous avez achetés.
Vous expliquerez les raisons de vos choix.



Exemple 2.

Vous allez recevoir une délégation d'une école partenaire de la ville de Québec. La délégation comprend trois enseignants et trois représentants des élèves. Le but de la visite est de mettre en place des projets d'échange, d'abord sous forme de courriels et de projets assistés par ordinateur puis, si possible, des échanges d'élèves. Les délégués vont rester 3 jours. Vous allez organiser le programme du séjour, qui doit comprendre des phases de travail, une sortie dans la ville, un repas commun et une soirée culturelle. Vous allez travailler en sous-groupes (un groupe s'occupera du contenu des réunions de travail, un de la sortie, un du repas et un de la soirée culturelle). Chaque groupe préparera au moins deux options de séjour et les présentera à la classe. Tous ensemble vous aller choisir une des options parmi celle présentées par chaque groupe. Vous allez définir le programme complet et vous allez préparer le document écrit à envoyer à vos correspondants.

Exemple 3.

Votre école a organisé une célébration sur la mémoire historique canadienne des 60 dernières années. Chaque classe travaille sur des aspects différents (le développement économique, la composition sociale, le mode de vie, etc.) et doit soumettre un maximum de trois productions d'élèves au jury final. Avec un groupe de copains vous allez travailler sur vos familles respectives et sur leur immigration au Canada. Vous allez reconstruire l'arbre généalogique des familles, leur vie avant et après l'arrivée au Canada. Vous allez faire un portrait des familles telles qu'elles sont aujourd'hui (langue(s) parlée(s), traditions, repas etc). Vous allez préparer une affiche et vous avez 5 minutes pour présenter votre travail à la classe. La classe choisira les trois affiches à remettre au directeur de l'école pour l'exposition qui sera affichée au gymnase. Vous préparerez aussi une lettre de présentation des affiches choisies qui explique vos choix.

Exemple 4.

Vous avez étudié avec votre professeur de science le problème de l'élevage intensif des animaux. Vous avez été très frappés par le problème, et vous avez découvert que beaucoup d'élèves de votre école ne connaissent pas le problème ou ne pensent pas qu'il soit grave. Vous décidez de passer à l'action.

Phase A. Préparez une présentation pour montrer les aspects clés du problème et un pamphlet d'environ deux pages pour sensibiliser le lecteur. Votre présentation comprendra des statistiques, des études sur les avantages et désavantages de l'élevage intensif, des extraits d'entrevues avec des personnes concernées et des images d'élevages intensifs. Le pamphlet reprendra l'essentiel de la présentation. Vous allez présenter cela au niveau de l'école.

Phase B. Ensuite vous décidez de préparer une lettre pour demander à la direction de différentes chaînes de supermarché de proposer davantage de produits d'élevage non intensif dans leurs rayons et de sensibiliser les acheteurs au problème. Vous joindrez votre pamphlet à la lettre.



Exemple 5.

Vous allez partir en weekend chez vos cousins qui habitent à deux heures de chez vous, car dimanche c'est la fête d'anniversaire d'un des cousins. Vous allez en train avec un de vos parents. Il/elle vous a demandé de préparer vos sacs à dos. Votre maman/papa vous a bien rappelé que vous n'avez pas besoin de tout apporter, car évidemment chez vos cousins vous trouverez bien des objets dont vous aurez besoin comme les serviettes, le dentifrice ou le savon. Mais vous avez déjà cumulé plein de choses et le sac à dos n'est pas très grand. De plus, vous voulez apporter chacun un petit cadeau d'anniversaire à votre cousin et cela doit aussi trouver sa place dans les bagages. Enfin, chacun va devoir apporter son propre sac à dos, donc il faut bien faire attention à ne pas trop les surcharger.

Vous allez créer une liste d'objets personnels que vous voulez apporter et vous aller en discuter avec un de vos copains pour qu'il vous aide à décider ce qui est vraiment indispensable et ce que vous pouvez laisser à la maison.

Vous allez ensuite vous faire aider à choisir un cadeau à apporter au cousin qui fête son anniversaire qui soit joli et qui ne soit pas trop grand pour pouvoir le mettre dans le sac à dos. Enfin, vous allez préparer votre sac à dos et répondre aux questions de votre maman/papa qui veulent vérifier que vous ayez bien tout ce qu'il vous faut.





Chapitre 7. Un apprentissage réfléchi, stratégique et transférable

Comme nous l'avons vu au cours des chapitres précédents, une des caractéristiques fondamentales de l'action sociale est son dynamisme, son adaptabilité au contexte et aux situations et, par conséquent, l'impossibilité pour les acteurs de tout prévoir à l'avance, d'anticiper exactement les résultats de leurs actions.

C'est bien cette logique qui informe la perspective actionnelle, qui trouve dans la tâche l'outil permettant de créer les conditions plus favorables à l'action sociale. Comme nous l'avons vu, la tâche n'est pas un prétexte pour la communication, au contraire, c'est grâce à une communication efficace que les acteurs sociaux seront en mesure de mieux accomplir la tâche, d'atteindre le(s) but(s) prévu(s).

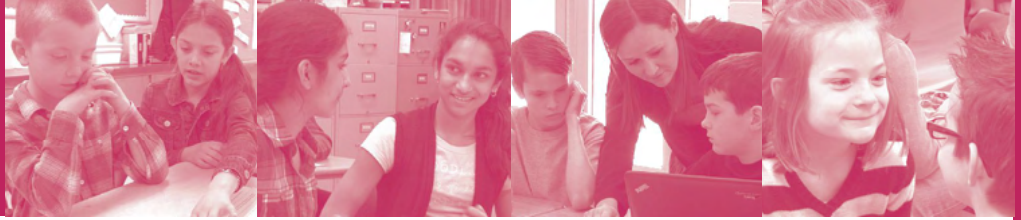
Si la communication joue un rôle si important, les acteurs sociaux mettront tout en œuvre pour communiquer avec le plus d'efficacité possible. Ils feront des choix, ils seront attentifs aux réactions de interlocuteurs, ils moduleront la suite de leurs actions en fonction des effets qu'ils observent, ils réfléchiront avant, pendant et après l'action. Bref, ils agiront de manière stratégique.

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis (CECR, p. 48)

Les stratégies « sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (CECR, p. 29)

Les stratégies jouent un rôle clé dans la bonne réussite de la tâche. Un apprenant/acteur social stratégique sait d'où il part et où il veut arriver, quelles sont ses forces et ses faiblesses, comment faire pour s'adapter à la situation, comment modifier son parcours en cas d'insuccès.

Une vision stratégique de l'apprentissage prévoit que l'apprenant soit toujours conscient de ce qu'il fait, de ce qui se passe dans la classe, des raisons pour lesquelles on fait certaines choses, des buts qu'on se donne. C'est le contraire de l'idée d'un apprenant qui se laisse transporter par le courant, qui absorbe la langue juste car il est immergé dans un bain linguistique et qui transfère automatiquement ce qu'il a absorbé inconsciemment dans une situation de communication, où il est censé être actif et capable de produire des textes oraux ou écrits et de participer à un discours. C'est un gros pas vers l'autonomie et le transfert de responsabilité de l'enseignant à l'apprenant. L'apprenant prend en main son propre parcours d'apprentissage et l'enseignant de son côté crée les conditions favorables à cet apprentissage en proposant des tâches adaptées, qui s'enchaînent dans des parcours logiques et qui visent des buts d'apprentissage ciblés. L'enseignant agit comme ressource, comme guide et comme observateur capable de donner une rétroaction efficace.



Oxford, 1989, 1990
O'Malley & Chamot, 1990
Cyr, 1998

Il existe un grand nombre de stratégies différentes. La recherche a catégorisé les différentes stratégies et a produit plusieurs listes qui aident les enseignants et les apprenants à les identifier et, par conséquent, à les utiliser de façon plus consciente et efficace.

Nous pouvons regrouper les stratégies dans deux grandes familles : les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de communication à leur tour sont subdivisées par le CECR en quatre typologies : **planification, exécution, évaluation et remédiation.**

Voyons ce que cela veut dire en pratique : quand on s'apprête à lire un texte, en regardant le format (article de journal, notice d'information, poème, etc.) le titre, les images qui éventuellement l'accompagnent, et, peut-être, quelques mots-clés, on se crée des attentes, on trouve des indices. En lisant le texte on vérifie si les attentes correspondent à ce qu'on est en train de lire et si les indices offrent une aide à la compréhension. Toujours en lisant on fait des hypothèses et des déductions qui permettent de construire le sens. Ensuite on évalue si on a bien compris : cela peut se faire à l'aide d'autres textes, par exemple des questions qui guident et/ou vérifient la compréhension, ou bien sous la forme d'un travail en coopération, par exemple avec d'autres apprenants. Enfin, on passe à la phase de remédiation, si nécessaire, ce qui implique de réviser les hypothèses de départ.

Or, on peut penser que ce n'est que quand il est confronté à un texte écrit que l'apprenant a le temps de faire tout cela, d'utiliser des stratégies à bon escient et aussi de se rendre compte qu'il est en train de les utiliser. Mais en réalité le processus de planification, exécution, évaluation et remédiation, ainsi que les stratégies qui l'accompagnent, s'active pour chacune des activités communicatives. Quand on doit produire un texte à l'oral, par exemple, on pense à ce que l'on va dire, au message et à la forme, plus ou moins rapidement en fonction du temps qu'on a à sa disposition, puis on fait un plan — au moins au niveau mental. Ensuite on commence à parler en cherchant à se tenir au plan que l'on avait préparé. En regardant l'expression de son public, les petits hochements de la tête, la prise de note éventuelle, ou, vice versa, des regards un peu perdus, des actes qui montrent un manque d'intérêt, on voit si on arrive à faire passer son message, à intéresser son public. Et, si on n'y arrive pas, on cherche à remédier, par exemple en répétant des passages, en expliquant davantage, en ayant recours au support d'images ou de schémas.

Dans le cas d'une activité d'interaction, en plus de tout cela, on aura recours aussi à des stratégies spécifiques telles que des stratégies de prise de parole, de coopération ou encore de demande de clarification.

Venons maintenant aux autres stratégies, celles qui favorisent l'accomplissement de la tâche.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'accomplissement d'une tâche ne se limite pas à la dimension de la communication, si importante soit elle.



La réalisation d'une tâche est une procédure complexe qui suppose [...] l'articulation stratégique d'une gamme de facteurs relevant des compétences de l'apprenant et de la nature de la tâche. Pour répondre aux exigences de l'exécution d'une tâche, l'utilisateur/apprenant de langues met en œuvre celles de ces stratégies qui sont les plus efficaces pour la mener à bien. L'utilisateur ou l'apprenant adapte, ajuste et filtre naturellement les données de la tâche, les buts, les conditions et les contraintes pour les accorder à ses propres ressources, à ses buts et (dans la situation d'apprentissage d'une langue) à son mode spécifique d'apprentissage. (CECR, p. 122)

Dans la vision stratégique de l'apprentissage d'une langue telle qu'elle est envisagée par la perspective actionnelle, l'apprenant est amené à réfléchir à ce qu'il faut pour mener à bien la tâche compte tenu des contraintes externes, à s'interroger sur ses propres forces et faiblesses, à avoir une idée des ressources desquelles il aura besoin et auxquelles il peut avoir accès et à faire les meilleurs choix possibles en tenant compte de tous ces éléments.

Qu'est-ce que cela signifie en pratique?

Reprenons un des exemples de tâche présentés au chapitre 5, notamment l'exemple n. 1 qui prévoit l'organisation d'un repas du jour de fête et l'achat de cadeaux pour des adolescents.

En lisant les consignes, l'apprenant devra penser aux exigences de la tâche, c'est-à-dire s'interroger sur la situation, les ressources utiles et disponibles, les compétences (linguistiques et générales) à mobiliser, les contraintes et les produits finaux à présenter.

Il/Elle imaginera donc

- ce qu'est un repas de fêtes qui soit réaliste et faisable (évidemment les filtres qui lui viennent de sa propre culture détermineront l'image de ce repas),
- ce qui fait plaisir à des adolescents comme cadeau, ce qu'il/elle peut acheter avec le budget qu'il a à sa disposition (situation et contraintes),
- quelles compétences mobiliser (par ex compétence linguistique : poser des questions au présent et y répondre, connaître le vocabulaire de la nourriture et des cadeaux, les nombres pour parler des prix, etc. ; compétence sociolinguistique : savoir varier le registre si on parle aux parents — moins formel — ou au vendeur — plus formel — utilisation de « tu » ou « vous », etc. ; compétence pragmatique : savoir commencer et terminer une conversation, savoir présenter quelque chose aux autres, etc.),
- quelles ressources peuvent être utiles pour bien accomplir la tâche (par ex. consulter des menus de fêtes sur internet, visiter des sites de magasins pour ados, etc.),
- quelles stratégies utiliser en termes d'organisation du travail (par ex. une phase de recherche individuelle, puis une mise en commun, la négociation pour arriver à une liste partagée, la distribution des rôles pour la présentation, etc.)

Néanmoins, dans une situation d'apprentissage de classe, l'élève n'est pas seul, l'enseignant est en effet là pour l'accompagner dans son parcours et pour faire en sorte qu'il/elle ait le plus de chances possibles de réussir la tâche. Voilà donc que le rôle de l'enseignant se précise : il ne s'agit pas seulement de choisir et proposer des tâches adaptées et réalistes qui favorisent l'implication et le travail autonome des apprenants. Il s'agit aussi d'anticiper quelles seront les difficultés de la tâche et d'aider les élèves dans l'organisation de leur travail, dans le choix des ressources, et même de prévoir de courtes phases de préparation (ce que le CECR appelle des tâches de pré-communication pédagogique) qui faciliteraient certains aspects de la tâche (par exemple le visionnement d'un document concernant une réunion de famille pendant des fêtes, la lecture d'un menu de fêtes, un petit jeu de rôle dans un magasin, etc.). Pour faciliter le succès de tous les élèves, l'enseignant pourra prévoir éventuellement des supports individualisés qui puissent rendre la tâche plus ou moins facile. Et enfin il

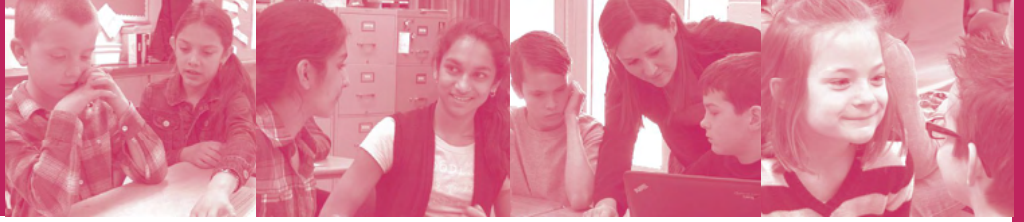


préparera des grilles d'évaluation et des listes de vérification qui contiennent des descripteurs clairs de compétences et des capacités mobilisées à travers la tâche. Dans les grilles de vérification, une place sera donnée aussi aux stratégies.

Si le but est de favoriser l'autonomie de l'apprenant, on pourrait se demander pourquoi l'enseignant devrait se concentrer sur les stratégies et les choix accomplis par l'apprenant dans son travail. Ce point est en fait très important et le rôle de l'enseignant y est fondamental : l'autonomie n'est pas une capacité innée, au contraire elle s'apprend. Il en va de même pour la prise de conscience qu'il existe des stratégies plus efficaces que d'autres, qu'il s'agisse de stratégies de communication ou d'apprentissage et des façons de travailler plus efficaces que d'autres. **Le travail explicite sur les stratégies n'est pas inutile, n'est pas une « perte de temps », comme cela pourrait sembler compte tenu qu'on ne travaille pas directement sur la langue, il est au contraire un travail précieux pour l'apprenant, qui pourra reconnaître les stratégies, mieux se les approprier et les transférer à d'autres apprentissages à l'école et hors de l'école, dans sa formation tout au long de la vie.**

Dans bien des parcours d'apprentissage, il peut paraître souhaitable, à un moment ou à un autre, de concentrer l'attention sur le développement des stratégies qui permettent d'accomplir tel ou tel type de tâches comportant une dimension langagière. L'objectif est alors d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées. Qu'il s'agisse de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage, si l'on considère qu'il y a là ce qui permet à un acteur social de mobiliser les compétences qui sont siennes pour les mettre à l'œuvre et peut-être les renforcer ou les accroître, il vaut la peine de faire en sorte que de telles stratégies soient effectivement cultivées aussi en tant qu'objectif, même si elles ne sauraient constituer en soi une finalité ultime. (CECR, p. 107)

Même si, comme nous l'avons vu, les stratégies sont nombreuses et appartiennent à des familles différentes, le travail sur les stratégies poursuit un but commun : celui de favoriser la prise de conscience et la réflexion. C'est la raison pour laquelle, par exemple, la prise de conscience des stratégies qui servent à l'accomplissement de la tâche a beaucoup en commun avec un travail sur les stratégies d'apprentissage. Dans l'exemple que nous venons d'examiner l'apprenant prendra conscience, par exemple, de la manière dont il faut organiser les ressources, des phases à suivre pour une présentation ou pour la rédaction d'un document écrit, des structures de communication qui sont convoquées pour effectuer une interaction fonctionnelle à des achats, mais aussi de ses préférences pour ce qui est de



l'apprentissage du lexique, des aspects qu'il aura intérêt à approfondir davantage, etc. Ce travail de conscientisation sera utile pour son parcours d'apprentissage de la langue, pour sa prise de conscience, par exemple, des universaux du langage et de toute communication, de la synergie entre composante linguistique et non linguistique dans l'accomplissement des tâches, des similarités et différences culturelles, et pour bien d'autres aspects liées à la langue. Mais il sera utile aussi pour comprendre sa manière à lui/elle de travailler, ses forces et faiblesses, et pour pouvoir s'améliorer et progresser. Enfin, il aura un caractère transversal qui permettra à l'apprenant de le transférer à d'autres disciplines, donc en fin de compte de le mettre au service de son propre apprentissage.

Un apprentissage autonome et réfléchi bénéficiera d'une évaluation transparente et d'outils d'évaluation clairs et efficaces. Nous allons nous intéresser à la dimension de l'évaluation dans le prochain chapitre.

