

# L'approche actionnelle<sup>1</sup>

L'approche actionnelle a parfois été interprétée en termes d'utilisation de descripteurs « Je peux » pour la conception de programmes scolaires. Il s'agit certainement d'un aspect important, comme nous le verrons plus loin, mais l'approche actionnelle est ancrée dans un paradigme constructiviste et porte l'apprentissage basé sur les tâches à un niveau supérieur, où la classe et le monde extérieur sont intégrés dans des pratiques communicatives authentiques et situées. L'approche est également connue sous le nom d'enseignement basé sur l'action (van Lier 2007), surtout en Amérique du Nord, et est très similaire à la version plus développée de l'enseignement des langues basé sur les tâches proposée par van den Branden et ses collègues (2006, 2009). Bien qu'« [i]l revient aux utilisateurs du CECR de décider des formes que les tâches doivent prendre en classe, et de l'importance à leur donner dans le programme ». (Conseil de l'Europe 2021 : section 2.4) l'approche actionnelle est généralement associée à des scénarios de tâches/projets de groupe.

L'approche actionnelle s'appuie sur les descripteurs du CECR, car comme nous le rappelle Bandura : « L'action est motivée et dirigée par des objectifs concrets et connus plutôt que par des objectifs lointains » (1989 : 1179, traduit) et les descripteurs peuvent offrir l'orientation et le balisage nécessaires à cet effet. Le processus d'enseignement et d'apprentissage est dirigé par l'action de cette manière à deux niveaux, celui de la planification du programme/syllabus/cours et celui de la mise en œuvre en classe. Dans le processus de planification, il s'agit de planifier à rebours à partir des besoins communicatifs réels des apprenants, d'assurer l'alignement entre la planification, l'enseignement et l'évaluation, d'utiliser des descripteurs comme « panneaux de signalisation » pour communiquer à l'avance aux utilisateurs/apprenants les objectifs concrets en relation avec des tâches spécifiques intégrées dans le scénario. La planification, la mise en œuvre en classe et l'évaluation devraient être alignées en un système transparent, cohérent et dynamique de cette manière.

Au niveau de la mise en œuvre dans la classe, l'orientation vers l'action implique des tâches/projets, généralement sous la forme de scénarios qui permettent la prise d'initiative, de sorte que les apprenants peuvent délibérément et stratégiquement exercer leur agir, dans lesquels les apprenants ont une mission définie pour produire une proposition, un artefact ou un autre produit dans des conditions et des contraintes définies (Bourguignon 2010) et qui nécessitent la co-construction de sens par la médiation dans l'interaction. La façon dont le Volume complémentaire présente cela est la suivante :

Avant tout, l'approche actionnelle implique des tâches ciblées et collaboratives dans la classe, dont l'objectif principal n'est pas la langue. Si l'objectif principal d'une tâche n'est pas la langue, il doit y avoir un autre produit ou résultat (comme la planification d'une sortie, la réalisation d'une affiche, la création d'un blog, la conception d'un festival ou le choix d'un candidat). Les descripteurs peuvent être utilisés pour aider à concevoir de telles tâches et aussi pour observer et, si on le souhaite, pour (auto-)évaluer l'utilisation de la langue par les apprenants pendant la tâche.

Les scénarios orientés vers l'action sont généralement développés à travers des étapes qui impliquent les activités communicatives de réception, de production, d'interaction et de médiation de concepts et/ou de communication, inspirées des descripteurs du CECR. La phase finale du scénario est la production collaborative d'un artefact ou d'une performance. Les apprenants décident de la manière d'accomplir la tâche/le projet ; les enseignants fournissent des apports linguistiques, des ressources et un soutien à la classe, au groupe ou aux individus, selon les besoins. L'accent est mis sur l'autonomie et l'authenticité des matériaux, des sujets et des pratiques. Les apprenants peuvent être encouragés à

---

<sup>1</sup> Traduit de Piccardo, E. et North, B. (à paraître), "Enriching the scope of language education: The CEFR Companion Volume", Chapter 1 dans North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis R. et Rüschoff B. (dir.), *Enriching 21st century language education: The CEFR companion volume in practice*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

utiliser des sources dans différentes langues et à travailler de manière plurilingue, mais ce n'est pas nécessairement le cas. L'auto-évaluation et/ou l'évaluation par les pairs des résultats en fonction de descripteurs sélectionnés sont assez courantes.

La manière dont l'approche actionnelle va au-delà de l'enseignement communicatif des langues ainsi que des versions connexes, plus faibles et plus linguistiques de l'approche basée sur les tâches (Nunan 1989, 2004 ; Skehan 1998 ; Willis 1996 ; Willis et Willis 2007) pourrait peut-être être résumée comme suit :

- Syllabus basé sur des besoins situationnels définis (comme dans la version originale de l'approche communicative) qui constituent le point de départ d'une conception en amont du syllabus.
- Rejet d'un programme linéaire basé sur la progression grammaticale, comme c'est le cas dans de nombreux programmes dans lesquels les enseignants suivent un manuel, qui peut avoir un " vernis communicatif " mais qui, dans la pratique, conserve l'accent traditionnel sur la grammaire plutôt que sur l'utilisation significative de la langue (Waters 2011).
- Descripteurs du CECR cohérents avec les besoins (éventuellement adaptés), utilisés pour élaborer les objectifs finaux du cours et pour aider à structurer le programme, à imaginer des scénarios, à concevoir des tâches, à communiquer les objectifs aux apprenants, à évaluer les résultats et à impliquer les apprenants dans ce processus d'évaluation (North 2014, North et al. 2018).
- Organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui forment un module couvrant plusieurs leçons dans une approche de projet qui - à travers une série d'étapes/sous-tâches (certaines dirigées par l'enseignant, d'autres en groupe) - aboutit à une tâche collaborative finale (Bourguignon 2010 ; Piccardo 2014 ; Piccardo et North 2019).
- Centralité de l'agir de l'apprenant, individuellement et collectivement, dans le sens décrit dans la sous-section précédente : les apprenants prennent des décisions concernant leur tâche/projet et contrôlent comment les choses se passent.
- Tâches collaboratives culminantes, qui impliquent qu'un petit groupe développe un produit concret d'un certain type, qui est clairement défini dans sa « mission », qui comprend des conditions et des contraintes (Bourguignon 2010).
- Scénarios et tâches culminantes (par opposition à des sous-tâches habilitantes, apparaissant plus tôt dans le scénario), qui ne sont ni orientés vers la langue, ni des activités agréables pour pratiquer une langue particulière : la langue résulte des besoins de la tâche, la tâche ne s'adapte pas à la langue comme dans une activité de fluidité, comme c'est le cas dans l'approche communicative et les variantes plus faibles de l'approche par les tâches (Piccardo et North 2019).
- Matériaux et processus authentiques, qui ne sont pas « abrutis », mais qui sont échafaudés pour les apprenants en fonction de leur besoin de soutien.
- Acceptation par les apprenants et les enseignants de la complexité et des phases de chaos (au sens des théories de la complexité) impliquées dans un véritable apprentissage et une véritable créativité (Piccardo 2017).

La perspective actionnelle prend ainsi en compte « les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (Conseil de l'Europe 2001 : 15). Si une approche plurilingue est adoptée, il sera également nécessaire de préciser le « contrat langagier » – quand on peut « parler plurilingue » (Lüdi 2014, 2016 ; Piccardo 2017, 2018), quand il faut utiliser une langue ou une autre - en fonction des différentes étapes ou phases de la tâche/du projet.

## Références

Bandura A. (1989), "Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist* No. 44, pp. 1175-1184.



- Bourguignon C. (2010), *Pour enseigner les langues avec les CERCL- clés et conseils*, Delagrave, Paris.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (CECR). Version française : Éditions Didier. [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR).
- Conseil de l'Europe. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités, » Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques Strasbourg, 6-8 février 2007, Rapport, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/documents>
- Conseil de l'Europe. (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Lüdi G. (2014), "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project", dans Gromes P. et Wu H. (dir.), *Plurilingual education: Policies—practices—language development*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 113–138.
- Lüdi G. (2016), "Language regime in the Swiss armed forces between institutional multilingualism: The dominance of German, English and situated plurilinguaging", dans Lüdi, G., Höchle Meier, K. and Yanaprasart, Y. (dir.), *Managing plurilingual and intercultural practices in the workplace*, John Benjamins, Amsterdam.
- North B. (2014), *The CEFR in practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- North B., Angelova M., Jarosz E. et Rossner R. (2018), *Language course planning*, Oxford University Press, Oxford.
- Nunan D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piccardo E. (2014), *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*, CSC, Ottawa. <https://transformingfsl.ca/fr/components/du-communicatif-a-lactionnel-un-cheminement-de-recherche/>.
- Piccardo E. (2017), "Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis", *Frontiers in Psychology* No. 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169
- Piccardo E. (2018), "Plurilingualism: vision, conceptualization, and practices", dans Trifonas, P. et Aravossitas, T. (dir.), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer International, New York, pp. 1-19.
- Piccardo E. et North B. (2019), *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Multilingual Matters, Bristol.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- van den Branden K. (dir.) (2006), *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- van den Branden K., Bygate M. et Norris J. M. (dir.) (2009), *Task-based language teaching: A reader*, John Benjamins, Amsterdam.
- van Lier L. (2007), "Action-based teaching, autonomy and identity", *Innovation in Language Teaching and Learning* No. 1(1), pp. 1–19.
- Waters A. (2011), "Advances in materials design", dans Long M. H. and Doughty C. J. (dir.), *The handbook of language teaching*, Wiley-Blackwell, Malden, MA. And Oxford, pp. 311-326.



Willis J. (1996), *A framework for task-based learning*, Longman, Harlow, Essex.

Willis D. et Willis J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford.

