

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE: LA CRÉATION D'UN BLOG¹ EN CLASSE DE FLE COMME EXEMPLE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE ACTIONNEL.

Lavinia TEIXEIRA GOMES
(Universidade Federal da Paraíba)

RESUMO

O presente artigo propõe trazer uma contribuição teórico-prática para o ensino/aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras baseado numa abordagem orientada para a ação desenvolvida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CECR, 2001). Esta nova abordagem vem enriquecer a abordagem comunicativa que até então carecia de uma verdadeira pedagogia do “construir juntos”, ou seja, da co-ação, do co-agir. O aprendiz é sujeito social também em sala de aula agindo com os outros na produção de um projeto em comum. A aprendizagem da língua está a serviço da ação e não o contrário. Portanto, o projeto pedagógico aqui apresentado tem como base a ação coletiva em sala de aula cujas tarefas resultarão num produto final: o blog.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras; abordagem orientada para a ação; projeto pedagógico.

RESUME

Le présent article se propose d’apporter une contribution théorique-pratique pour l’enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères basé sur la perspective actionnelle développée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR, 2001). Cette nouvelle perspective vient enrichir l’approche communicative qui manquait, jusqu’alors, d’une véritable pédagogie du « construire ensemble », c’est-à-dire, de la co-action, du co-agir. L’apprenant devient sujet social aussi en classe travaillant avec ses pairs autour d’un projet commun. L’apprentissage de la langue est au service de l’action et non le contraire. Ainsi, le projet pédagogique ici présenté est basé sur l’action collective en classe dont les tâches aboutiront en un produit final : le blog.

Mots-clés: enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères; perspective actionnelle; projet pédagogique.

1. Une nouvelle perspective pour l'enseignement des langues

La didactique des langues-cultures vit depuis l'année 2000 un changement de paradigme méthodologique. L'enseignement des langues étrangères passe dorénavant sous le signe de l'action, de l'agir, de l'engagement. Comme dans le quotidien en dehors

¹ Je remercie l'équipe blogueuse : Jane Kelly de A. Lopes, Mayara Maia Pedrosa, Nathália Ribeiro, Clarissa Rosas et Philio Terzakis.

de la classe, l'apprenant doit produire et s'engager dans quelque chose de réel, ce qui lui permettra de devenir un acteur social aussi en classe. L'enseignant travaillant sous cet aspect est dans une perspective dite « actionnelle » ou bien dans une « approche communicative à visée actionnelle et interculturelle » (LEPEZ, 2008 : 61). Comme l'indique le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) :

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 (CECR, 2001, p. 15).

L'accent est ainsi mis sur les tâches à réaliser lors de l'exécution d'un projet global dans la classe de langue. Est-ce un continuum ou une rupture avec l'approche communicative (désormais AC) surgit à partir des années 80? L'apparition de l'AC a marqué une réelle rupture avec les principes didactiques qui la précédaient : les méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Elle est apparue proposant des nouvelles conceptions didactiques qui permettaient de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public : placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, donner la priorité à l'oral (d'où le nom donné à cette approche) à travers la simulation globale, la création des jeux de rôle, des mini-dialogues; travailler la grammaire de façon implicite et au service de la communication et amener des documents authentiques en classe, à savoir, ceux auxquels les natifs de la langue cible étaient confrontés au quotidien.

De ce fait, par rapport à la méthodologie employée avant l'arrivée de l'AC, nous pouvons dire qu'il y a eu un véritable changement méthodologique. Tandis que par rapport à la perspective actionnelle (désormais PA), nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agirait d'une rupture. Comme son propre nom l'indique, la PA n'est pas une nouvelle approche proposée par le groupe de spécialistes concepteurs du CECR (2001), mais plutôt une nouvelle façon de voir l'enseignement/apprentissage des langues dans le monde actuel. Dans l'AC, on propose une situation de communication (souvent calquée sur des rôles sociaux préexistants) à l'apprenant pour qu'il puisse développer sa compétence communicative. La même situation de communication sera travaillée autrement dans une PA: on proposera un projet dans lequel la situation de communication (directe/indirecte; écrite/orale) y est inscrite et sollicitée par une véritable action (des tâches) où l'apprenant s'engage collectivement afin de réaliser ce projet et par conséquent d'obtenir un résultat, un produit final. On passe d'un « agir sur l'autre » par les actes de parole à un « agir avec l'autre » par le langage et d'autres compétences inhérentes au sujet social. L'apprentissage devient plutôt « collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (ROSEN, 2009, p. 8).

Ainsi, c'est le travail en groupe favorisé par la pédagogie du projet qui devient le moteur. Certains didacticiens chercheurs parlent alors d'une « suite logique », d'une « évolution en forme de continuum », l'approche communicative ayant préparé le terrain de la perspective actionnelle :

Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. « L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative (TRIM, 1997, p. 41).

Il faut souligner que la perspective actionnelle se fonde sur la valeur didactique des situations d'immersion totale en langue étrangère, où le sujet-apprenant va être confronté à des nouvelles expériences socio-linguistiques et par ce biais « apprendre sur le tas », c'est-à-dire, apprendre sur le déroulement de la tâche à effectuer, car l'action s'impose au quotidien.

En effet, des études menées dans les années 80, autour de l'acquisition des langues secondes en milieu non-guidé par des adultes migrants, nous ont montré que c'est par le biais d'un problème à résoudre que le migrant va peu à peu élargir son répertoire linguistique. L'action est directement liée au besoin de la communication. Dans la classe de langue, l'enseignant tente de faire de la même sorte, cependant la communication en classe « est loin du réel puisqu'elle veut valoriser d'abord certaines structures (ou certaines fonctions) au détriment du discours réel » (GRANCOLAS, 1980, p. 54). On observe souvent une pseudo-communication lors de l'utilisation des documents authentiques, des jeux de rôle ou des simulations, où le but est de parler pour parler.

S'impliquer dans des activités sociales où la langue et la culture cibles sont sollicitées, comme dans une situation en immersion, demeure chose difficile dans un contexte d'enseignement /apprentissage endolingue. Il faut ainsi créer des séquences didactiques où l'apprenant agira au sein d'un groupe dans la construction d'un projet réel en langue étrangère, créant ainsi des situations où la langue aura un réel but et sera au service de l'action et non son contraire.

2. La tâche comme élément clé de la perspective actionnelle

Depuis longtemps la notion de « tâche » est discutée dans le domaine de la didactique des langues-cultures. Aujourd'hui, elle apparaît au cœur du CECR en tant qu'élément clé de la perspective actionnelle. Pour Py (2004), la tâche fait partie des trois axes de l'acquisition d'une L2, les deux autres étant le système et la norme. C'est ce qu'il nomme le « territoire de l'apprenant », dont les trois composantes sont nécessaires au développement d'une L2 dans le parcours d'acquisition. La tâche serait, pour lui, seulement possible à travers la mobilisation de connaissances linguistiques. Ainsi « l'appropriation de nouveaux moyens linguistiques constitue un effort subordonné à l'accomplissement de tâches nouvelles » (Py, *ibid.*, p.45).

L'auteur mesure l'accomplissement d'une tâche essentiellement en termes d'efficacité communicative. Si le message est passé, la tâche est réussie.

Pour Coste (2009, p. 15), « La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables », à la différence de l'exercice, qui est essentiellement langagier ponctuel et répétitif, la tâche n'est pas seulement langagière; elle peut également mobiliser plusieurs compétences et stratégies diversifiées. Selon Bérard (2009, p.37), la notion de tâche, telle qu'elle est développée dans le CECR, est strictement liée à l'idée de « résultat » :

La conception de tâche [...] met en avant l'idée d'un résultat identifiable auquel l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère va parvenir à travers des activités langagières qui mobilisent sa compétence communicative mais en utilisant également ses compétences générales et ses stratégies dans un domaine donné et dans une situation donnée.

Ainsi, il est important de souligner que pour qu'un projet soit réussi il faut que les apprenants voient le résultat final, qu'il soit tangible. Cela étant dit, la contextualisation de la tâche est toute aussi importante que son résultat identifié. Autant le contexte que la tâche vont cheminer ensemble dans le but de créer un environnement interactif qui favorisera l'engagement personnel de l'apprenant dans le projet global. Il faut que l'apprenant sache où il va, dans quel but et comment il y va.

Afin de concevoir des tâches précises pour l'exécution de son projet didactique, l'enseignant doit prendre en compte les caractéristiques suivantes :

- Les tâches sont définies par l'enseignant en fonction des étapes d'élaboration du projet didactique;
- Elles sont réalisées en collectivité; par des petits groupes; ou en individuel;
- Son évaluation peut porter sur le fond (la tâche accomplie) ou sur la forme (réalisations langagières et/ou non-langagières lors de l'élaboration de la tâche);
- Au sein d'une tâche, il peut y avoir plusieurs sous-tâches;
- La tâche mobilise des compétences de plusieurs ordres : générale, cognitive, linguistique, communicative, socio-linguistique, pragmatique, stratégique, interculturelle...
- Elles doivent avoir un résultat identifiable (langagier ou pas)

3. Concevoir un blog en classe de FLE à travers la perspective actionnelle

Les environnements collaboratifs tels que le blog nous offrent une gamme de possibilités pour développer des projets en classe de langue. Le projet didactique, dont nous faisons part ici, s'est développé au long d'un semestre universitaire en tant qu'une des activités proposées dans la discipline de Langue Française au niveau intermédiaire III (3^{ème} année). L'objectif était de produire un blog en français pour présenter quelques œuvres littéraires francophones à travers de fiches de lecture produites par les apprenants, enrichies par des informations supplémentaires sur l'auteur et/ou œuvre disponibles sur Internet (des liens sur des interviews, bandes annonces, sites, photos, etc...).

Le Blog « *Como é gostoso o meu francês* »² s'est inspiré de la page « projet » proposée dans la méthode de français ECHO 3 (2009, p.146-147) où les apprenants devaient constituer une médiathèque francophone. Nous avons restreint notre projet à la seule présentation des œuvres littéraires. Chaque apprenant a ainsi choisi une œuvre proposée par l'enseignante pour ensuite procéder aux étapes suivantes.

Afin d'établir des tâches précises, nous nous sommes posées préalablement quelques questions indispensables pour mener à bien ce type de projet : quel est le

² <http://comoegostosomeufrances.blogspot.org>

contexte dans lequel s'inscrit notre projet didactique? Quel objectif les apprenants doivent atteindre (produit final)? Comment il arrivera à ce but final? Ses questions nous ont ainsi guidées dans l'élaboration d'une grille de développement des étapes du projet³. Les phases d'élaboration ont été constituées en treize étapes. Pour chaque étape (une grande tâche) il était nécessaire d'identifier les *tâches intermédiaires*, autrement dit, ce que les apprenants doivent faire pour réaliser la tâche. Pour mettre en œuvre la tâche, des éléments linguistiques, nommés « aides linguistiques » y contenus vont être activés lors de l'action pour l'exécution de la tâche. Les modalités font référence au canal que l'apprenant utilisera pour réaliser la tâche en question.

Cette nouvelle façon d'aborder la langue étrangère en classe, où l'action en collaboration va être le noyau de l'apprentissage, redessine les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et la manière de concevoir l'institution dans laquelle nous travaillons. En ce qui concerne l'enseignant, il restera tout de même le référent linguistique et culturel sur lequel l'apprenant continuera de s'appuyer. Il investira également dans le rôle de médiateur/ guide par rapport aux déroulement des tâches. L'apprenant, quant à lui, sera dans une démarche d'autonomisation, qui était oubliée dans l'approche communicative, et où il aura la possibilité d'apprendre à être gestionnaire ou co-gestionnaire de son apprentissage et de prendre des décisions par rapport à l'objectif souhaité.

Enfin, l'enseignant doit trouver des mécanismes d'évaluation qui respectent le système évaluatif déjà imposé par l'institution, en ayant comme piste que le projet doit se clore sur une double évaluation, celle du projet en lui-même, et sur une auto-évaluation faite par les apprenants.

Références bibliographiques

- BERARD, Evelyne (2009). « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique » in *FDLM Recherches et applications*. Paris : CLE International, p. 36-44.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE, Daniel (2009). « Tâche, progression, curriculum » in *FDLM Recherches et applications*. Paris : CLE International, p. 15-24.
- GIRARDET, J. e PECHEUR, J (2009). *Méthode de français Echo 3*. Paris: Cle International.
- GRANDCOLAS, Bernadette (1980). « La communication en classe de langue étrangère » in revue *Le Français dans le monde*, n°153.
- LEPEZ, Brigitte (2008). « S'approprier le CECRL : le projet culturel » in *Les Langues Modernes 2*. Paris : APLV. p. 59-65.
- PY, Bernard. « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche » in *LAL*, 2004, p. 41-54.
- ROSEN, Evelyne (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches » in *FDLM Recherches et applications*. Paris : CLE International, p. 6-14.

³ cf. en annexes

GRILLE DE DEVELOPPEMENT
DE PROJET DIDACTIQUE ACTIONNEL

Phases d'élaboration	Tâches intermédiaires	Aides linguistiques	Modalités
Choix et lecture de l'oeuvre		Activité de réception ⁴	
Biographie et production littéraire l'auteur	Chercher des informations sur la vie et de production littéraire	Activité de réception	Recherche Internet
Elaboration et correction de la fiche biographique	Etablir la chronologie de la vie de quelqu'un	Faire une chronologie (succession et durée des événements passés)	Fiche biographique
Production et correction de texte biographique	Ecrire sur quelqu'un	Faire une chronologie (succession et durée des événements passés)	Texte narratif biographique
Présentation de l'auteur et œuvre choisis	Parler de quelqu'un	Savoir présenter une succession d'événements dans la vie de quelqu'un	Exposé à l'oral
Production et correction de fiche de lecture	Ecrire une fiche de lecture	Faire un résumé sur l'auteur et œuvre choisis	Fiche de lecture
Suite : Phases d'élaboration	Tâches intermédiaires	Aides linguistiques	Modalités
Préparation de l'introduction du Blog	Choisir le nom du Blog et établir le texte d'introduction	Savoir présenter un projet	Mise en commun/négociation
Correction faite par l'équipe « correction »	Corriger une rédaction	Analyser et corriger les erreurs	Fiche de lecture/Prise de décision
Correction finale par l'enseignant	-	-	-
Mise en page du blog par l'équipe « édition »	Travailler sur la forme du Blog : taille des caractères, couleur, organisation des textes, liens Internet...	Inférer des informations dans le domaine de l'informatique	Blog/Prise de décision
Insertion des fiches dans le Blog par l'équipe	Lire et copier un texte écrit par quelqu'un d'autre	Inférer des informations dans le domaine de	Fiche de lecture

⁴ Il s'agit d'un type d'activité où l'apprenant est plutôt en recherche d'informations. C'est une activité essentiellement de lecture, en préparation pour l'étape suivante qui sera de production.

« rédaction »		l'informatique/ Recopier un texte/ travail de réflexion sur la rédaction de l'autrui	
Analyse du produit final	Chercher des défauts dans la mise en page, texte, liens...		Blog/Correcti on collective
Evaluation du projet et des tâches de chaque de l'apprenant	-	Savoir évaluer et s'auto-évaluer Savoir proposer	Evaluation/Mi se en commum/Pro position