

En bref

L'essentiel

L'intégrale

Pour des langues plus vivantes à l'école

Par Rémi Thibert

Chargé d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Socle Commun, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), approche actionnelle, TICE et web 2.0 : autant de nouveaux outils ou concepts que les enseignants de langues vivantes doivent utiliser depuis une dizaine d'années. Les finalités de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes ont évolué en même temps que les possibilités technologiques.

1. De l'approche traditionnelle à la perspective actionnelle

Deux conceptions didactiques concernant l'enseignement-apprentissage des langues vivantes s'opposent depuis trois siècles (Bronckart *et al.*, 2005) : une approche dite traditionnelle axée sur la grammaire et la traduction, qui a longtemps été en vigueur à l'école française car elle répondait aux attentes de sélection des décideurs politiques, et une approche plus cognitive qui puise ses racines dans les apports de Comenius, Rousseau et Kant puis dans ceux des pédagogues et des mouvements d'Éducation Nouvelle. Cette deuxième approche est reprise par la didactique moderne depuis un siècle.

Chomsky et Hymes ont développé deux conceptions différentes de l'apprentissage de la langue maternelle. Pour Chomsky, le fonctionnement de la langue est inné chez les enfants et son développement suit une évolution identique pour tous et pour toutes les langues. Il est à l'origine de la notion de « grammaire générative ». Pour Hymes, les pratiques sociales de référence sont importantes dans le processus d'apprentissage des langues. Hymes parle de « compétence d'usage » (*ability for use*). Cet aspect de la compétence a été développé en linguistique et en didactique des langues (Doehler, 2005).

L'enseignement des langues est lié à l'histoire politique d'un pays et a toujours été guidé par des motivations sociales et politiques, particulièrement depuis le XIX^e siècle qui a vu s'intensifier les échanges commerciaux. La maîtrise des langues était un moyen d'exercer toujours plus d'influence sur les autres nations (Bronckart *et al.*, 2005). Les méthodologies utilisées au fil du temps répondent à des attentes sociétales différentes : aujourd'hui, à l'heure de l'Europe, la perspective actionnelle a pour objectif de développer la capacité de travailler en collaboration avec des acteurs étrangers sur des projets à long terme (Puren, 2010, 2009, 2006 ; Rosen, 2009).

Pour certains, l'approche actionnelle (années 2000) n'est que le « mode d'emploi » de l'approche communicative des années 70, mais le passage de l'une à l'autre signe un véritable tournant épistémologique, même si, dans la réalité, les enseignants ont des difficultés à mettre en œuvre cette perspective actionnelle (Bourguignon, 2009 ; Richer, 2009). La continuité apparente entre ces deux approches s'explique par l'apprentissage par tâches qui a façonné l'approche communicative anglo-saxonne (le « *task-based learning* » ; Nunan, 1989) qui mettait en avant les tâches communicatives. La notion de tâche (Ellis, 2003) est aussi centrale dans le CECRL et l'approche actionnelle, même s'il ne s'agit pas uniquement de tâche communicative. Guichon dégage quatre points essentiels de la définition qu'Ellis (2003) donne de la tâche :

Ce document synthétise en quatre pages les principaux constats développés dans la version intégrale du Dossier d'actualité.

Retrouvez la version intégrale sur notre site : <http://www.inrp.fr/vst>, rubrique Dossiers d'actualité.

La plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (accès libre ou payant, selon le cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- « Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.
- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini » (Guichon, 2006).

Pour Bange, l'approche communicative n'a pas vraiment existé, elle n'a pas pu aller au bout de sa logique car c'est principalement l'approche behavioriste qui a prévalu dans les faits, alors même que la première aurait dû se démarquer de la seconde (Bange *et al.*, 2005).

L'approche communicative et la perspective actionnelle s'opposent. La première a recouru à la simulation de situations réelles en classe : les activités sont courtes, hors contexte, auto-suffisantes et la communication se limite souvent à un dialogue. Au contraire, dans la perspective actionnelle, les tâches sont conçues comme des projets avec de réels objectifs sociaux : les apprenants se situent dans une perspective durable, historique, ouverte et collective. Dans l'approche communicative, l'apprenant cherche à recevoir et à transmettre le maximum d'informations, en simulant des situations « réelles » dans la classe, alors que dans la perspective actionnelle, il recherche l'information en fonction de ce qu'il veut faire (sélection de l'information pertinente, abandon de celle jugée non pertinente, repérage de celle qui manque) en utilisant la langue dans un but particulier (Puren, 2006). Cela nécessite une éducation informationnelle importante.

Ollivier est plus réservé : pour lui, « l'ancrage des tâches dans la vie réelle reste largement exclu du CECR » et les tâches proposées sont souvent des simulations (comme dans l'approche communicative) ou des tâches de répétition (Ollivier, 2009).

2. Et l'approche par compétences ?

Si le CECRL s'adresse aux enseignants de langues vivantes et à tous les apprenants (y compris les étudiants du supérieur et les adultes en formation), les enseignants du primaire et du secondaire doivent également travailler en cohérence avec les prescriptions du socle commun de connaissances et de compétences qui s'adresse à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, et dépasse le cadre disciplinaire des programmes (Rey, 2008 ; Raulin, 2006). Les langues vivantes sont concernées par le pilier 2 du socle.

Si l'on compare les référentiels de plusieurs disciplines, il est aisé de constater que les compétences se croisent, ce qui est propice aux initiatives interdisciplinaires, comme les dispositifs des itinéraires de découverte (IDD) ou encore l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL) en langue étrangère.

Pour Beacco, l'approche par compétences s'oppose à l'approche globaliste qui prévaut dans les pratiques des enseignants de langues. Pourtant, l'approche par compétences constitue « une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative ». Beacco estime que c'est la version dite basse de l'approche communicative qui s'est installée dans les pratiques. Celle-ci est caractérisée par « une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques. On peut être amené à considérer cette forme d'approche communicative comme une forme d'approche globaliste ayant assimilé certains éléments isolés de l'approche communicative ». La version dite haute de l'approche communicative correspondrait à l'approche par compétences et mettrait au centre le concept de « genre de discours » (Beacco, 2007), sans lequel les enseignants se focalisent sur le sens au détriment d'une réflexion sur la forme. Ce concept n'est pas à négliger dans la perspective actionnelle.

Le concept de « compétences » pose question tant ses définitions sont diverses (Rey, 2008 ; Puren, 2010, Bronckart *et al.*, 2005). Il vient du monde de l'entreprise et mériterait d'être clarifié pour qu'il ne devienne pas un terme idéologique (Buléa & Bronckart, 2005 ; Richer, 2009 ; Crahay & Forget, 2006).

Doehler repense « *la notion de compétence dans la perspective de la nature collective, actionnelle et socioculturelle des pratiques sociales – langagières ou autres* ». Une compétence se mesure de manière individuelle (les référentiels concernent des individus) mais elle ne se réalise que dans un contexte social donné. Dans ces conditions, comment une compétence qui a toujours lieu dans un contexte social peut-elle être stable ? (Doehler, 2005). « *Il n'y a de compétence que de compétence en actes* » (Le Boterf, cité par Beacco, 2007).

3. Les technologies au service des tâches sociales ?

Les TIC et leur impact sur les apprentissages ont fait l'objet d'une littérature importante (Poyet, 2009). Si le recours aux TIC semble favoriser la motivation des apprenants, il est pointé que la dimension collaborative rendue possible grâce aux outils du web 2.0 n'est pas assez prise en compte par les enseignants (Balankstat *et al.*, 2006). Certains estiment que le regain de motivation lié à l'utilisation des TIC n'est peut-être que provisoire (Anderson, 2007). Les TIC sont une chance pour l'apprentissage tout au long de la vie et elles permettent de créer des contextes sociaux propices à l'approche par tâches. Elles favorisent aussi la création de ponts entre les apprentissages formels, non formels et informels (Ala-Mukta, 2010).

Les outils collaboratifs du web 2.0, en particulier, encouragent les apprentissages, notamment informels et implicites : ils contribuent à la co-construction de savoirs situés et de trajectoires d'apprentissage centrées sur les apprenants. Mais le rôle du tuteur est primordial : il permet de guider les apprenants ; sans lui il y a des risques de *mislearning* (apprentissage ratés) (Ala-Mukta, 2010).

Le web 2.0 favorise « *l'émergence d'une didactique mettant en avant l'agir, voire le co-agir et concevant l'apprenant comme un acteur social* » (Ollivier, 2009). Il bouscule les approches traditionnelles de l'enseignement (Sykes *et al.*, 2008). En utilisant les réseaux sociaux pour l'apprentissage d'une langue (ex : *Livemocha*), les étudiants choisissent des logiciels orientés vers la socialisation (*socially oriented software*) et se créent leur propre environnement de travail (PLE : *personal learning environment*) en lieu et place des outils institutionnels que sont les environnements numériques d'apprentissage prêts à l'emploi (VLE : *virtual learning environment*). Ces derniers ne remettent pas en cause le mode transmissif et behavioriste de l'enseignement. Les PLE sont des agrégats d'outils complémentaires sélectionnés par l'enseignant ou par l'apprenant (Thomas & Harrison, 2009, Anderson, 2007). Pour Guichon, utiliser les TIC ne privilégie pas une approche plutôt qu'une autre : « *Non seulement les TIC ne transforment pas les pratiques pédagogiques par leur seule présence, mais le recours aux technologies semble même souvent amplifier les pratiques existantes des enseignants, accentuant la posture transmissive de certains et les confortant dans une démarche néo-béhavioriste, ou encourageant d'autres, déjà avides d'expérimentations, à monter des projets pédagogiques selon une approche socio-constructiviste* » (Guichon, 2011).

On peut voir une contradiction entre les propos d'Anderson et de Guichon, mais parlent-ils des mêmes TIC ? Peut-on employer le même terme pour désigner des usages si différents, selon que l'on utilise les aspects sociaux (web 2.0) des TIC ou non ? Pour Ollivier, se basant sur une enquête autrichienne, les enseignants utilisent principalement Internet pour rechercher des documents qu'ils vont donner à leurs élèves sous forme de photocopies (Ollivier, 2009).

En fait, il semble que l'approche par tâche permet de tirer davantage profit du potentiel des TIC. Sans elle, l'utilisation des TIC risque fort d'être « *cantonnée dans les apprentissages de bas niveaux* » (Guichon, 2011). Les outils du web 2.0 développent les relations horizontales entre utilisateurs, au détriment parfois de la relation verticale qui permet de sortir du contexte, de prendre du recul et donc de passer au stade cognitif. Ce prise de distance nécessaire aux apprentissages est rendue possible grâce à l'enseignant, qui devient davantage un tuteur ou un facilitateur (Thibert, 2009 ; Delache *et al.*, 2006 ; Daele et Docq, 2002, Van Dixhoorn *et al.*, 2010). Pour pallier les difficultés dues au développement de relations horizontales, apparaît sur certains réseaux d'apprentissage le concept de « *didactique invisible* » : les enseignants utilisent un deuxième site distinct de celui utilisé par les apprenants, pour organiser le travail effectué sur le premier (Ollivier, 2009 ; Van Dixhoorn *et al.*, 2010).

Les mondes virtuels sont aussi dignes d'intérêt. Des institutions comme le Goethe Institut ou des écoles comme la Babel Language School (Danemark) sont présentes sur *Second Life*, mais ces outils sont très coûteux car ils demandent des développements informatiques importants et assez longs. Du fait de la synchronie des relations inhérentes à ces mondes parallèles, leur utilisation est moins souple que celle d'autres outils.

Pour Guichon (2011), les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO) offrent un vrai potentiel car ils permettent une rupture dans les pratiques enseignantes : la langue est utilisée à des fins pragmatiques et les étudiants développent des compétences nouvelles. La CMO est définie comme « l'utilisation d'ordinateurs mis en réseaux à des fins de communication : le courrier électronique, les forums de discussion, les salons de clavardage (MSN), les réseaux sociaux (Facebook), la visioconférence sont des outils de CMO qui sont entrés ou sont en passe d'entrer dans nos usages sociaux et modifient nos pratiques communicationnelles et, progressivement, les pratiques pédagogiques ». Les blogs, les wikis, les plateformes de communication comme celle de [e-Twinning](#) sont des outils de CMO. Tous ces outils « permettent de travailler des compétences de haut niveau ». Il faut parfois savoir détourner leur utilisation pour en faire des outils adaptés à l'apprentissage, ou les modifier, mais cela demande de travailler en collaboration avec des informaticiens (Guichon, 2010).

Voici les avantages des outils de CMO mis en avant par le chercheur :

« L'exploitation pédagogique des outils de CMO pour l'enseignement d'une L2 [deuxième langue] :

- met progressivement au diapason les pratiques communicationnelles et cognitives des apprenants et les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- réduit le temps d'apprentissage des outils par les apprenants et accroît celui consacré à l'apprentissage de la L2 ;
- favorise le développement de nouvelles littératies ;
- enrichit le répertoire communicationnel des apprenants en L2 ;
- ménage des situations de communication potentiellement propices au développement des compétences langagières ;
- donne davantage de contrôle aux apprenants sur les outils et davantage de prise sur leur contribution à l'apprentissage ;
- facilite le passage d'une pédagogie essentiellement transmissive à une approche pédagogique sociocognitive » (Guichon, 2011).

La synchronie des échanges offre un potentiel pédagogique intéressant à condition que les protagonistes aient la possibilité de revenir *a posteriori* sur les échanges pour pouvoir adopter une posture réflexive.

4. Pour aller plus loin

Dans ces situations de communication où la langue est utilisée dans une situation sociale quand bien même « virtuelle », se pose la question de la correction des échanges par les enseignants. Nous retrouvons ici en partie la théorie des situations didactiques de Brousseau, et notamment les moments adidactiques où l'enseignant s'efface pour laisser l'interaction entre apprenants aller à son terme (Brousseau, 1998). Contrairement à l'approche communicative qui privilégie l'énoncé dans des situations de communication simulées, la perspective actionnelle s'intéresse au texte, donc à une production bien plus complexe qui nécessite de laisser à l'apprenant le temps de sa réalisation. Mais s'il « disparaît » momentanément, l'enseignant n'en reste pas moins présent pour analyser et repérer ce qu'il faudra reprendre par la suite. Cela oblige à repenser l'articulation entre « situation sociale » et « situation d'apprentissage », la seconde étant le cadre dans lequel se réalise la première.

Pour citer ce Dossier :

THIBERT Rémi (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 58, novembre.
En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php>>.

Sur notre site
<http://www.inrp.fr/vst>,
retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...)
- la collection des Dossiers d'actualité (mensuels) ;
- des dossiers de synthèse et de ressources ;
- le blog « Écrans de veille en éducation » ;
- un espace collaboratif de bibliographie...

 Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos Dossiers d'actualité et notre bulletin VST Actus.

 Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.