HAL
open science

Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR

Thierry Soubrié

To cite this version:

Thierry Soubrié. Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. Rosa Bizarro. Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?, AREAL Editores, 2008. hal-01162278

HAL Id: hal-01162278

https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162278v1

Submitted on 10 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR[1]

Thierry Soubrié
Université Grenoble-Alpes
LInguistique et DIdactique des Langues Etrangères et Maternelles

Le CECR n'est pas seulement un descripteur de compétences

Depuis qu'il a été publié en France en 2001, le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil 2000), connaît un succès grandissant. Trois colloques ont eu lieu cette année en France, organisés par les institutions parmi les plus représentatives dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues : tandis que la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe[2] tentait de faire un premier bilan des expériences d'intégration du cadre dans différents pays européens, le CIEP posait la question de l'évaluation des compétences interculturelles[3]. Quant à la fédération internationale des professeurs de français (FIPF), qui tenait son colloque annuel à Sèvres[4], elle invitait les participants à s'interroger sur l'utilisation du cadre au-delà des contextes pour lequel il avait été pensé.

Dans son discours d'inauguration du forum politique de Strasbourg, Terry Davis (Davis 2007), secrétaire général du Conseil de l'Europe, rappelle que malgré ses 250 pages, le cadre a été traduit dans près de 40 langues et que, d'après une enquête[5], 90 % des ministères de l'Education le jugent utile ou extrêmement utile. Si l'on en croit par ailleurs les intervenants au colloque de la FIPF, de plus en plus de pays non européens tendent à s'y référer (Japon, Vietnam, Maghreb), notamment ceux qui, à l'instar du Canada par exemple, sont dépourvus de programme officiel en langue. Il semble que les nombreuses formules d'ouverture du cadre qui invitent les utilisateurs à « aborder les questions et envisager les options convenant à sa propre situation » (Conseil 2000 : 130) aient encouragé les pays à s'en emparer.

Pourtant, le constat que tire Jean-Claude Beacco 6 ans après le lancement du cadre, est quelque peu amer (Beacco 2007). S'il reconnaît que « le CECR est sorti du cercle des spécialistes et s'est largement répandu dans la profession et au-delà » (on peut consulter avec intérêt à ce propos l'étude réalisée par le conseil de l'Europe (Conseil 2006)), il regrette toutefois que les utilisateurs le considèrent essentiellement comme un outil d'aide à la conception de certifications et de programmes d'enseignement. Il suffit pour s'en convaincre de voir combien il est désormais de rigueur pour les éditeurs de manuels de FLE d'intégrer les six niveaux de l'échelle de compétences définies par le CECR. La liste des ouvrages en relation avec le Cadre est également à ce titre éloquent : 90% des livres publiés depuis 2004 consistent en des propositions d'activités élaborées en fonction des niveaux communs de référence. Seul l'ouvrage de vulgarisation d'Evelyne Rosen (Rosen 2007), qui cherche à mettre en avant les nouvelles perspectives pédagogiques ouvertes par le cadre, sort du lot.

Certes, l'objectif premier des commanditaires était bien d'harmoniser les diplômes de langue à l'échelle européenne et donc d'élaborer un ouvrage de normalisation. C'est ainsi que l'on peut lire : « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (2001 : 9). Mais comme le rappelle Daniel Coste, le cadre de

[1] Je tiens à remercier François Mangenot pour ses commentaires qui m'ont aidé à améliorer la première version de cet article.
[2] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp
[3] http://www.ciep.fr/conferences/colalte.htm
[4] http://www.fipf.org/colloque2007.htm
[5] Il ne donne toutefois pas de références.

référence, sous l'impulsion de John Trim, directeur des projets « Langues vivantes » au Conseil de l'Europe, ne s'intéresse pas seulement au positionnement comparatif des certifications en langues les unes par rapport aux autres, mais aussi à l'enseignement et à l'apprentissage en tant que tel. Il introduit à ce titre plusieurs innovations de taille dont certaines ont des implications non négligeables en terme de politique éducative, comme la promotion du plurilinguisme en lieu et place du concept de multilinguisme, inapte à rendre compte de la corrélation et le l'interrelation des langues entre elles : « de ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même de trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (Coste 2007 : 11). Ceci annonce peut-être la fin de l'éternel débat sur le recours à la langue maternelle des apprenants ou tout du moins son ouverture vers de nouvelles perspectives, comme la didactisation du plurilinguisme et de l'alternance codique.

Une nouvelle perspective pédagogique : la tâche

Mais c'est un autre bouleversement qui retiendra ici mon attention, moins conceptuel que le précédent, mais plus en relation avec la pratique pédagogique. Plusieurs auteurs, comme (Bourguignon 2007), (Puren 2002) ou encore (Springer 2007), se sont déjà penchés sur la question. Il s'agit de ce que les auteurs du cadre appellent la perspective actionnelle, définie ainsi p. 15 :

« 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 donné, 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.** 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** déterminé. 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 » (Conseil 2000 : 15, je souligne).

Ce que ce texte remet radicalement en cause, c'est la centration sur la langue. Pour les auteurs du cadre, celle-ci ne doit pas être considérée comme la finalité de l'apprentissage, mais comme un moyen d'accomplir des actions, ou des tâches, pour rester dans la terminologie « cadréenne ». A la base de cet acte de foi, il y a la volonté de s'adresser non plus à des apprenants, mais à des acteurs sociaux à part entière, dont le statut d'apprenant, s'il est bien réel, ne constitue qu'une facette de leur identité globale.

Dans un récent travail de recherche, Simon Collin a bien montré, à partir de l'analyse dialogique de blogs scolaires, comment se manifestent effectivement, au gré des sujets évoqués et des interactions entre apprenants d'une part et entre apprenants et enseignants d'autre part, deux « ethos », c'est-à-dire deux facettes, bien distincts : un ethos qu'il qualifie d'épistémique, orienté vers la sphère scolaire, et ethos social, orienté vers la sphère personnelle (Colin 2007). Il note par ailleurs que, malgré l'utilisation de blogs qui, à priori, sont au service de l'expression d'individualités (Soubrié 2006), la tendance à l'hypercorrection des enseignants débouche sur des productions qui bien souvent perdent en originalité et en authenticité. Certes, son travail se situe en français langue maternelle où la question de la norme ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en FLE. Mais il n'en demeure pas moins qu'il pointe du doigt un des paradoxes de l'enseignement qui consiste à vouloir tout à la fois développer l'autonomie des apprenants et exercer un fort contrôle sur leur activité (Rinaudo 2006).

C'est en partie avec cette attitude que le cadre entend rompre. Ce qui importe avant tout, c'est de redonner la main aux apprenants, de leur laisser prendre une certaine part d'initiative dans leur apprentissage et donc, de « mettre en place un apprentissage autodirigé » (Conseil 2000 : 12).

C'est ici que les notions de perspective actionnelle et de tâche jouent un rôle important. Pour Christian Puren, chaque méthodologie, depuis la « grammaire-traduction » jusqu'à l'approche exposée dans le CECR, en passant par la méthode active et l'approche communicative, comporte une perspective actionnelle, dans le sens où, dans tous les cas, l'apprenant est appelé, d'une manière ou d'une autre, à agir : traduire, commenter, analyser, communiquer, etc. Ce qui les distingue, en premier lieu, c'est la

façon dont la perspective actionnelle et ce que Puren appelle la perspective culturelle, c'est-à-dire la façon dont est conçue la culture à une époque donnée, se déterminent mutuellement. Avant l'AC, « c'est la perspective actionnelle qui est mise au service de la perspective culturelle » (Puren 2002). La finalité première de l'enseignement/apprentissage est bien en effet la découverte tantôt de valeurs culturelles présentées comme universelles (le Vrai, le Beau, le Bien), tantôt la découverte de civilisations. Dans l'AC, le rapport s'inverse : « la culture y étant en effet considérée comme une composante (dite « socioculturelle ») de l'objectif visé, à savoir la compétence de communication » (idem). De ce point de vue, le CECR s'inscrit dans ce mouvement. Mais il opère une nouvelle rupture, cette fois-ci en ce qui concerne la fin et les moyens de l'action pédagogique. Cette dernière n'est plus seulement envisagée d'un point de vue langagier (le langage comme moyen d'agir sur autrui) mais également d'un point de vue social (cf. définition de la perspective actionnelle plus haut). Ce dont il est question désormais est d'agir avec, de mener des projets communs, et ce faisant de coconstruire des savoirs et savoir-faire. Les unités didactiques ne sont plus construites à partir de situations de communication mais « en fonction d'actions collectives authentiques que les élèves doivent préparer et réaliser entre eux : un spectacle de Noël, la fête d'anniversaire de l'un d'entre eux, des mini-olympiades pour tous les élèves de l'école,... » (Puren 2002). C'est donc la tâche (qui peut être déclinée en micro-tâches), et non plus l'acte de parole, qui devient l'unité minimale pour la conception de séquences didactiques.

10 critères examinés à la loupe

Il est possible selon moi de définir la tâche ou, plus à proprement parler l'approche fondée sur la tâche (task based learning), à l'aide de 10 critères, élaborés à partir des propositions faites par (Nunan 1989), (Mangenot 2006) et le CECR (Conseil 2000).

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.

2. La tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.

3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).

4. Le résultat de la tâche est identifiable.

Ces quatre premiers critères sont les plus importants. Ce sont eux qui permettent de faire la différence entre la perspective actionnelle de l'AC et celle du CECR. Partons de l'exemple suivant, proposé par Emilia Conejo Lopez-Lago (Conejo 2006). Il s'agit d'un exercice qui se situe à l'opposé de la perspective actionnelle exposée dans le cadre : deux apprenants, à qui l'on a distribué préalablement, à l'un les questions, à l'autre les réponses d'une sorte de quizz, doivent simuler une interaction.

Fiche Apprenant A
Nombre d'habitants au Québec ?
Montréal
Nombre d'habitants en Tunisie ?
Tunis
78 773 945
Capitale du Vietnam :

Fiche Apprenant B
7.768.425
Quelle est la principale ville du Québec ?
9 924 785
Quelle est la capitale de la Tunisie ?
Nombre d'habitants au Vietnam ?
Quelle est la capitale du Vietnam ?

Ce qui est visée, autrement dit la fin de l'activité, c'est bien l'acquisition, à travers un exercice de répétition, d'une forme discursive prototypique, la paire adjacente interrogation directe, avec ou sans adjectif interrogatif / réponse. L'accent est mis sur la forme (focus on form), au dépend du sens (focus on meaning).

Faire de cet exercice une tâche exigerait - c'est d'ailleurs dans ce sens que va la proposition d'Emilia Conejo Lopez Lago - de l'insérer dans un projet, comme par exemple la réalisation de panneaux muraux sur la francophonie. Dès lors, d'objet d'apprentissage, la langue devient bel et bien un outil au service d'une tâche à entreprendre collectivement. Dans la mesure tout du moins où l'enseignant se garde de vouloir exercer un contrôle trop important sur l'activité, comme le suggère pourtant l'auteur par la suite :

« chaque participant reçoit trois fiches sur trois pays francophones. Par exemple, une des fiches contient des renseignements sur la capitale, le nombre d'habitants, la monnaie, les langues officielles, les curiosités à voir/faire, etc. Les deux autres fiches sont vides et chacun devra les remplir en posant des questions aux autres apprenants. Ils doivent chercher la personne possédant les renseignements manquants. Ils doivent donc décider à qui ils posent des questions, comment ils les posent, avec quelles structures linguistiques, etc. Bref, ils doivent être créatifs dans l'usage de la langue tout en réutilisant les contenus grammaticaux et communicatifs étudiés dans l'unité ».

L'activité ne répond pas alors au deuxième critère définitoire de la tâche. Pour avoir du sens, le travail doit, entre autres, pouvoir s'effectuer la plupart du temps à partir de documents authentiques et non, comme c'est le cas ici, à partir de fiches élaborées par l'enseignant. En outre, même s'ils doivent être guidés, c'est aux apprenants de partir à la recherche d'informations sur la francophonie.

Pourquoi ne pas plutôt demander à chaque groupe d'effectuer des recherches sur des pays francophones différents, puis de mettre en commun leurs résultats ? Cela exigerait qu'ils s'interrogent mutuellement sur la façon de s'y prendre, sur les chiffres à retenir, sur les informations à faire ressortir, etc. On retrouve bien là une situation de travail de la vie courante. Or c'est bien de cela dont il s'agit : faire entrer la vie dans la classe, comme dans la pédagogie Freinet et, d'une manière générale, dans les pédagogies dites actives.

Selon Christian Puren, le retour en force de ces pédagogies serait dû à l'évolution de l'objectif social de référence : « Alors que [l'objectif] de l'AC, comme nous l'avons vu, correspond principalement à la problématique des rencontres et échanges ponctuels, celui de la PA [perspective actionnelle du CECR] s'inscrit dans la progression de l'intégration européenne : on va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays » (Puren 2002). Dès lors, il ne s'agit plus de vivre ensemble, mais bien de travailler ensemble, de « faire ensemble ».

Dans cette optique, le critère 3 ne doit pas être sous-estimé. Encore une fois, il ne s'agit pas d'amener les apprenants à jouer des jeux de rôles ni à simuler des interactions, mais bien à échanger dans le cadre d'un travail collaboratif. Ce que les anglo-saxons appellent les « information-gap activities » peuvent ici servir de cadre. Le principe consiste à donner aux apprenants des informations ou des tâches complémentaires les unes des autres, de telle sorte qu'ils soient amenés, à un moment ou à un autre, à mettre en commun le résultat de leurs recherches pour parvenir au résultat escompté.

5. Les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.

6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.

7. L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « méta »).

Ces trois critères découlent des précédents. A partir du moment en effet où il s'agit d'impliquer les apprenants dans la réalisation de tâches, il importe, dans la mesure du possible, de mettre en place les conditions d'un apprentissage autodirigé. Il ne s'agit pas bien sûr de laisser les apprenants livrés à eux-mêmes, mais de prévoir un encadrement adapté aux différentes phases du projet ou de la tâche.

Cela peut passer par la mise à disposition de fiches méthodologiques, de journaux de bord, de ressources dites d'arrière plan, comme les dictionnaires, les conjugueurs, etc. On peut également envisager d'avoir recours à des personnes ressources, notamment, s'il y a lieu, pour les aspects techniques de la tâche, etc. Toute la difficulté consiste à trouver le juste milieu entre une attitude dirigiste et un accompagnement trop lâche, à trouver ce que (Thevenin et al. 2006) appellent le « juste à temps » et le « juste ce qu'il faut », c'est-à-dire non seulement savoir intervenir au bon moment mais également savoir « ne donner que les informations nécessaires et suffisantes pour faire avancer [l'apprenant] dans son questionnement ou l'éclairer dans sa recherche de solutions » (p. 489).

Les travaux de Brigitte Albero sur la question peuvent constituer à cet égard une base pour la réflexion (Albero 2003). Parmi les 7 domaines d'application de l'autonomie qu'elle distingue, l'un d'entre eux mérite peut-être une attention particulière, à savoir la métacognition. L'AC a sans doute été la première à accorder une certaine importance aux réflexions « méta », notamment dans le domaine linguistique, à travers des activités de manipulation de formes et la fameuse grammaire inductive. Le CECR insiste lui, en plusieurs endroits, sur les savoir-apprendre. On sait en effet depuis les premiers travaux du CRAPEL sur le sujet, que l'autonomie n'est pas innée chez l'individu (Holec 1990). Parmi les moyens à disposition pour développer la capacité d'apprendre à apprendre, la réflexion sur l'apprentissage, c'est-à-dire sur sa propre manière d'apprendre, occupe une place de choix : quelle est ma conception de l'apprentissage ? Quelles sont selon moi les conditions favorables et défavorables pour apprendre ? Quels sont les avantages et les inconvénients du travail en groupe ? etc.

Ce travail sur soi est intéressant à mener dans la mesure où il permet parfois de faire ressortir des représentations qui, comme le rapporte Marie-Josée Barbot, peuvent s'avérer bloquantes :

« [...] les représentations peuvent constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles présentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables. Aussi, sans travail systématique sur leur recensement, leur repérage, leur élucidation, leur mise en relation, il est difficile de chercher à mettre en place un système d'intelligibilité qui donne à l'apprenant le pilotage des opérations. Par conséquent, un processus de prise de conscience des représentations doit être engagé au moyen de modalités propres à les faire évoluer et éviter un blocage. » (Barbot 2000 : 59).

Or, nul doute que la mise en place de la pédagogie de la tâche en classe de FLE nécessite de la part des apprenants qu'ils s'interrogent sur cette nouvelle manière d'apprendre et d'enseigner, sur leur façon d'appréhender cette nouvelle relation pédagogique. On sait par exemple combien l'AC peut se révéler déroutante pour certains publics, habitués à un enseignement axé sur la grammaire et la traduction. Avec la perspective actionnelle du CECR, c'est non seulement les objectifs d'apprentissage qui changent, mais également la place et le rôle des apprenants et de l'enseignant.

On peut envisager différents dispositifs, qui vont de la mise en place de formations spécifiques ou d'un accompagnement ponctuel et personnalisé dans le cadre de formations autodirigées (cf. travaux du CRAPEL), à des mesures moins ambitieuses mais plus facilement intégrables dans des formations en langue à dominante hétérodirectives. Il peut s'agir par exemple de la mise en place de journaux de formation, de portfolios, à l'instar des cyberportfolios de l'Institut Saint Joseph de Québec au Canada (http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/), ou bien encore, de recourir à un blog.

Il est intéressant de noter au passage que la perspective actionnelle permet de concilier apprentissages collectifs et autonomie (TABASCO 2004)), quand bien même certains, en des temps pas si anciens, pensaient que ce n'était pas souhaitable :

« D'un point de vue opérationnel, bâtir un dispositif centré sur le développement de l'autonomie des apprenants ne revient pas à bâtir un dispositif basé sur la collaboration entre eux. Dans le premier cas, il s'agit de mettre au point des activités conduisant l'apprenant à réfléchir sur son parcours, son projet, avec un tutorat méthodologique (Haeuw). Dans le second, il convient de promouvoir des activités collaboratives et un tutorat capable d'animer le groupe, de réguler les effets de leader, ou encore de concilier la dynamique collective et la dynamique individuelle d'apprentissage. Les deux objectifs d'autonomie et de collaboration semblent, chacun, suffisamment difficiles à atteindre pour que paraisse très difficilement envisageable, en tous les cas à l'heure actuelle, la mise en place de dispositifs visant les deux objectifs à la fois » (Choplin 2002).

Il est vrai, intuitivement, que le travail en autonomie apparaît au premier abord comme une activité individuelle. Les centres de ressources en langues fonctionnent encore beaucoup sur ce principe. De plus en plus de chercheurs et de praticiens insistent cependant sur l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage dans la mise en place de dispositifs de formation autonomisants, tout particulièrement du point de vue socio-affectif et sociocognitif :

« Le soutien motivationnel et cognitif que peut apporter la présence des pairs est considérable […]. La dimension structurante des interactions sociales pour l'apprentissage est soulignée par les psychologues du développement (Bélisle et Linard, 1996) et de nombreux chercheurs constatent le rôle fondamental du lien social dans la dynamique d'autonomisation des apprenants (Alava, 2002b). Les interactions facilitent la remise en cause des représentations, la confrontation de points de vue différents, poussent à l'explicitation et favorisent le travail métacognitif nécessaire pour « apprendre à apprendre » » (Brugvin 2005 : 173).

8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »).

9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources.

10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

On retrouve ici des principes déjà à l'œuvre dans l'AC. A ceci près, en ce qui concerne le critère 9, que les documents ne servent plus de prétexte à l'enseignement/apprentissage de microsystèmes grammaticaux, ou de tout autre aspect de la langue-culture qui serait particulièrement saillant dans le document (on en verra une illustration dans la partie suivante), mais bien à ce pour quoi ils sont destinés à l'origine : transmettre de l'information s'il s'agit d'un document scientifique, d'une brochure ou d'un programme de spectacle, éveiller la sensibilité esthétique s'il s'agit d'un texte poétique, d'une peinture ou d'un catalogue d'exposition, etc. Quitte à ce que par la suite, dans le cadre de la tâche, il puisse y avoir un éclairage sur un point de langue particulier.

A propos du critère 10 par ailleurs, une réflexion mérite sans doute d'être menée compte tenu de l'évolution, comme on l'a vu à propos de l'aspect social, de l'objectif culturel de référence cette fois-ci. Pour Christian Puren en effet, la perspective interculturelle, actuellement de mise, risque rapidement d'être dépassée dans la mesure où il n'est plus seulement question d'apprendre à vivre ensemble avec nos différences mais de « créer ensemble des ressemblances », c'est-à-dire « de se forger **des conceptions identiques, […] des objectifs, principes et modes d'action partagés parce qu'élaborés en commun par et pour l'action collective »** (Puren 2002)**.** Ce qui exigerait l'avènement d'une nouvelle didactique, une didactique de la « co-culture » ou de la « transculture », qui fixerait les conditions de création d'une culture commune, dans et par le travail collectif.

Comparaison de deux séquences d'activités en ligne : les 10 critères à l'épreuve

Les TICE, Internet notamment, se prêtent particulièrement bien à la perspective actionnelle du CECR. Cela tient en grande partie au fait que dans la vie courante, Internet supporte de nombreuses tâches qui nécessitaient auparavant de faire appel à diverses sources d'information : préparation d'un voyage touristique, consultation de l'offre culturelle d'une ville en vue de programmer des sorties, comparaison de services offerts par plusieurs entreprises d'un même secteur d'activités, etc. Or, dans la plupart des cas, moyennant quelques aménagements, il suffit de les transposer en classe pour aboutir à des scénarios extrêmement riches. Sans compter qu'il existe sur le web de nombreuses ressources métalinguistiques – dictionnaires, conjugueurs, traducteurs – qui, le cas échéant, peuvent constituer des aides non négligeables aussi bien lors d'activités de compréhension que de production. Il existe même des usages détournés qui permettent, par le biais des fonctionnalités de recherche offertes par les moteurs de vérifier, par exemple l'usage d'une expression ou d'une tournure ou bien encore de rechercher l'origine et le contexte de citations ou de formules célèbres, etc.

Internet constitue en outre une formidable réserve de documents authentiques, qu'il s'agisse de textes, d'images, de vidéo ou d'enregistrements sonores. Si bien que la difficulté ne consiste plus à trouver des documents mais à les sélectionner. Un point important toutefois, c'est que, dans le cadre d'une tâche, la question de la complexité linguistique du document est peu déterminante. Comme le rappelle en effet (Mangenot 2006), « un des apports importants de l'approche fondée sur les tâches pour qui souhaite exploiter Internet est l'idée que c'est l'activité – et non pas le support – qui va déterminer le degré de complexité de la tâche : on peut demander aux apprenants des réalisations très simples même à partir de supports pouvant être considérés comme bien au-dessus de leur niveau linguistique ; l'image et l'interactivité seront des éléments facilitateurs » (Mangenot 2006 : 41).

Les multiples dispositifs de communication en ligne existants (mail, blog, chat, forum, wiki, etc.) ainsi que les sites de partage, offrent enfin de nombreuses potentialités dans l'optique de projets d'échanges avec des natifs, que ce soit dans le cadre de formations en présentiel ou de formations ouvertes et/ou à distance.

A la fois pour illustrer la notion de tâche et montrer l'apport que peut représenter l'utilisation d'Internet, je me propose de comparer deux séquences d'activités.

Déjeuner en paix

La première est tirée de la rubrique « vidéos et exercices » du site web créé par le Service Culturel du Consulat de France à la Nouvelle-Orléans[6]. Il s'agit d'une série d'activités, proposée dans les quatre domaines de compétence (compréhension et expression écrites et orales), à partir du clip « Déjeuner en paix » de Stéphane Eicher. L'apport des TICE ici est bien évidemment de donner la possibilité aux apprenants de visionner le clip individuellement ou en petits groupes et de pouvoir effectuer diverses manipulations à l'aide du lecteur quick time : arrêt sur image, retour en arrière, pause, etc. Ce qui, sans nul doute concourre à une certaine forme d'autonomisation. Toutefois, dans la mesure où l'objectif est d'amener les apprenants à « expliquer à des Français quelles sont les caractéristiques du petit-déjeuner dans votre pays », on peut s'étonner que rien ne soit dit sur le dispositif qui permettrait de mettre en relation les apprenants avec des locuteurs natifs.

Figure 1 : Capture d'écran de la séquence d'activités proposée à partir du clip de Stephan Eicher : « Déjeuner en paix ».

[6] http://www.espacefrancophone.org/audiovisuel/fiche1-1.htm

A cet égard, le choix de la chanson apparaît également discutable puisque les paroles n'informent en rien sur les caractéristiques du petit-déjeuner à la française, mais évoquent l'attitude désinvolte d'une femme le matin, en prenant son café, face aux tragédies du monde.

La démarche s'inspire de l'approche globale des textes et est en cela très proche de l'AC (on note également l'accent mis sur l'oral et l'activité de mise en situation finale). Avant le visionnage du clip, les apprenants sont invités à lire le texte de la chanson, aidés par quelques questions de compréhension du type « quelle est la relation entre les protagonistes ? », puis à émettre des hypothèses sur la vidéo : «[…] que va représenter le clip ? Par groupe de deux, les participants imaginent un clip ». On voit dès lors que ce qui au début pouvait s'apparenter à une tâche tend par la suite à s'en éloigner. L'intention de départ en effet, à savoir, échanger des informations sur des pratiques culturelles, s'est effacée au profit d'une utilisation relativement classique (compréhension de texte), et pauvre de surcroît, d'un document authentique : le clip en lui-même se révèle complètement superflu au regard à l'objectif de la séquence. Il n'est pas utilisé comme une ressource au service d'une tâche à accomplir, mais bel et bien comme un document support d'apprentissage.

Le jeu de rôles qui suit illustre de manière encore plus nette le décalage entre la perspective actionnelle annoncée et les activités proposées.

> Petit déjeuner, 2 personnes, 2 minutes. Les participants sont tirés au sort. Indications :
> Elle veut rester tranquille.
> Il veut parler des nouvelles du jour. Elle ne veut rein entendre.
> Phrase obligatoire : « Me feras-tu un bébé pour Noël ? »

Echanger avec des correspondants français autour de la place qu'occupe le premier repas de la journée dans la culture de chacun, aurait très bien pu constituer une tâche en soi. Notamment dans le cadre d'un projet d'échanges scolaires. Encore fallait-il que les activités ou sous-tâches soient mises au service d'un projet d'ensemble.

L'actualité cinéma

« L'actualité cinéma » est une fiche tirée du site de l'Alliance française de Toulouse[7]. Elle est composée d'une fiche pédagogique et d'une feuille de route. A partir d'une sélection de trois sites Internet sur l'actualité du cinéma, les apprenants, par groupes de deux, doivent effectuer une recherche d'informations dans la perspective de présenter à l'oral un film et son réalisateur. Il est précisé que le plan de l'exposé devra comprendre les quatre parties suivantes :

1. présentation du réalisateur
2. résumé de l'histoire
3. accueil de la critique et du public
4. justification du choix

[7] http://perso.orange.fr/aftlse-tice/fiches/en_ligne/fich_actucine.htm

L'actualité cinéma...

Quelles sont vos connaissances sur le cinéma français et son actualité ? Cette activité vous permettra de découvrir un film diffusé actuellement et son réalisateur...

Après avoir navigué sur les trois sites proposés, vous sélectionnerez un film et préparerez une présentation selon le plan suivant :

1) Vous présenterez tout d'abord le réalisateur du film
2) Vous résumerez l'histoire
3) Vous expliquerez quel accueil la critique et/ou le public a réservé au film
4) Enfin, vous expliquerez pourquoi vous avez sélectionné ce film.

Attention : il ne s'agit pas de recopier l'information, vous devez absolument faire un effort de reformulation !

http://www.allocine.com/

http://www.commeaucinema.com/

http://www.ecrannoir.fr/films/index.html

Figure 2 : capture d'écran de la fiche sur l'actualité cinéma proposée par l'Alliance française de Toulouse.

Contrairement à la fiche précédente, le résultat attendu est non seulement clairement précisé, mais constitue bel et bien le fil directeur de l'activité. L'obligation de respecter un plan précis peut être considéré comme une aide méthodologique pour la phase de préparation de l'exposé. L'accent est mis sur ce que le CECR appelle la médiation à savoir, ici, la reformulation : « Attention : il ne s'agit pas de recopier l'information, vous devez absolument faire un effort de reformulation ! ». Les ressources, des sites de nature plus ou moins encyclopédiques sur le cinéma, ne sont pas détournées de leur fonction première. On peut donc dire que les critères 1, 3, 4, 8, 9 et 10 sont respectés.

On peut regretter toutefois que la tâche proposée relève plus d'une pratique scolaire que sociale. Il aurait peut-être été plus judicieux de ce point de vue de demander aux apprenants de sélectionner un film parmi les films à l'affiche, en vue d'une sortie au cinéma. Ou de leur demander de donner leur avis, d'exprimer leur envie de voir tel ou tel long métrage, dans un forum de discussion ou un blog dédié à l'actualité cinématographique (à partir du site Allociné[8] par exemple). Cela aurait permis de donner plus de sens à l'activité en l'ancrant davantage dans la réalité (critère 2)[9]. Par ailleurs, si l'on excepte le plan, aucune aide n'est mise à la disposition des apprenants (critère 5). Sans parler des compétences techniques et informationnelles, dont on peut supposer qu'elles ont été vérifiées au préalable par l'enseignant, quelles sont les aides linguistiques par exemple sur lesquelles les apprenants peuvent compter ? Cela est d'autant plus regrettable que parmi les critères d'évaluation figure la richesse lexicale. La même remarque peut être faite d'ailleurs à propos de deux des autres critères - pertinence des informations sélectionnées et clarté de la présentation - dans la mesure où aucune information n'est donnée aux apprenants concernant ces deux aspects.

Qu'en est-il enfin du rôle de l'enseignant (critère 6) ? Doit-il être présent pendant le travail ? Si oui, doit-il organiser l'activité en sous-tâches (on parlera alors de tutorat proactif) ou proposer son aide à la demande (tutorat réactif) ? Dans ce dernier cas, en quoi doit-elle consister ? Doit-il aider les apprenants à naviguer sur les sites ? à se répartir les tâches ? à motiver les plus démobilisés ? à soutenir, encourager ceux qui se sentent quelque peu déconcertés par cette manière de travailler ?

[8] http://www.allocine.fr/

[9] Pour voir un exemple concret et réussi d'insertion d'une tâche dans un circuit social, on peut lire avec intérêt le texte de la communication de Christian Ollivier faite lors du colloque EPAL qui s'est tenu en juin 2007 à l'université Stendhal-Grenoble 3 (Ollivier 2007).

Il n'en demeure pas moins que cette activité est bel et bien une tâche, même si, encore une fois, les apprenants se sentiraient davantage impliqués si l'objectif n'était pas un exposé mais d'argumenter et de négocier en vue d'une sortie au cinéma. Bien qu'il y ait un objectif notionnel annoncé (présenter / apprécier), l'accent n'est pas mis sur la forme, mais bien sur la réalisation de la tâche. Les objections soulevées tiennent plus au manque de précisions dans la fiche pédagogique qu'à des faiblesses inhérentes au scénario. Les concepteurs sont sans doute partis du principe que les enseignants se chargeraient par eux-mêmes de prévoir les conditions précises d'utilisation de la fiche, en l'adaptant à leur contexte.

Conclusion

La perspective actionnelle du CECR remet à l'honneur les pédagogies actives. C'est en soi une bonne chose mais il est certain que, selon les contextes, le poids des habitudes et surtout la forme que prennent encore les certifications dans bon nombre de pays et d'établissements, risquent de freiner la mise en place de ces nouvelles pratiques. Toutefois, il n'est pas question de remplacer à tout prix et de manière unilatérale une méthode par une autre. Le Cadre est très clair sur ce point : « Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social » (Conseil 2000, 110). On peut très bien en revanche, dans un souci d'ouverture et d'innovation pédagogique, mettre en place des tâches de manière ponctuelle.

Les 10 critères énoncés ci-dessus ont été élaborés essentiellement dans la perspective de mettre en lumière les deux principales orientations qui traversent la notion de tâche, à savoir la pédagogie du projet et les recherches sur l'autonomisation de l'apprenant, ceci à la fois pour clarifier la notion, en la distinguant des activités telles qu'elles sont conçues dans l'AC, et pour aider à l'évaluation et à la conception d'activités. Bien sûr, selon les contextes et en fonction de la tâche, l'ensemble des critères ne doit pas être appliqué de manière systématique. C'est à l'enseignant, pour paraphraser le Cadre, d' « aborder les questions et [d'] envisager les options convenant à sa propre situation » (Conseil 2000 : 130)

Bibliographie

- (Albero 2003), ALBERO, B., « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », *Autoformation et enseignement supérieur*, dirigé par B. Albero, Paris : Hermès / Lavoisier, 2003. Disponible sur l'archive Tematice : http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr/
- (Barbot 2000), BARBOT, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 2000.
- (Beacco 2007), Beacco J.-C., Byram M., « La politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe et le CECR », Forum politique : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, 6-8 février 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Forum_J-C%20Beacco_6fev12h00.doc
- (Bourguignon 2007), Bourguignon C., « Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action », Conférence donnée le 7 mars 2007, l'assemblée Générale de l'APLV, Grenoble, http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article793
- (Brugvin 2005), Brugvin M., *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*, L'Harmattan, Collection Savoir et Formation, 2005.
- (Choplin 2002) Choplin H., « Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation Education permanente », Education permanente, n°152, 2002, http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000620/fr/

- (Collin 2007), Collin S., *Caractérisation linguistique de l'ethos de l'apprenant : le cas des cyber-portfolio de l'Institut Saint Joseph*, Mémoire de master 2 recherche sciences du langage, Université Stendhal -Grenoble 3, 2007.
- (Conejo 2006) Conejo Lopez-Lago E., « Qu'est-ce qu'une tâche ? », *Rahmen des Projektes « Español Online »* Adapté en français par Philippe Liria, 2006, http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1246.pdf
- (Conseil 2000), Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre. Enseigner. Évaluer, Paris : Didier, 2000. Disponible en document pdf à l'adresse suivante : http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf
- (Conseil 2006), Conseil de l'Europe, « Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) », http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf
- (Coste 2007), Coste D., « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues », Forum politique : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, 6-8 février 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/D-Coste_Contextualise_FR.doc
- (Davis 2007), Davis T., « Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », Forum politique : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*, Strasbourg, 6-8 février 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/SG_speech_FR.doc
- (Holec 1990) Holec H., « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, 1991, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf
- (Mangenot 2006), Mangenot F., Louveau E., *Internet et la classe de langue*, Cle international, Paris, 2006.
- (Nunan 1989), Nunan D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, 1989.
- (Ollivier 2007), Ollivier C, « ressources internet, wiki et autonomie de l'apprenant », actes du colloque *EPAL*, Marie-Noël Lamy, François Mangenot, Elke Nissen, 7-9 juin 2007, Université Stendhal - Grenoble 3, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf
- (Puren 2002), Puren C., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *L'interculturel*, *Langues modernes,* n° 3/2002,, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, *http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844*
- (Rinaudo 2006), Rinaudo J.-L., « Forums et stage en formation professionnelle », in Actes du colloque *JOCAIR*, Mohamed Sidir, Eric Bruillard, Georges-Louis Baron, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Vernes, Amiens.
- (Rosen 2007), Rosen E., *Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues*, Cle international, Lassay-les-Châteaux, 2007.
- (Soubrié 2006), Soubrié T., « Le blog : retour en force de la « fonction-auteur » », in Actes du colloque *JOCAIR*, Mohamed Sidir, Eric Bruillard, Georges-Louis Baron, 6-7 juillet 2006, université de Picardie Jules Vernes, Amiens.
- (Springer 2007), Springer C., « Evaluation des compétences par scénario réaliste », communication donnée dans le cadre du colloque de la FIPF, juin 2007, http://www.fipf.org/colloque2007.htm
- (TABASCO 2004) COLLECTIF TABASCO, « Vers un cadre conceptuel pour une approche basée sur la tâche dans l'apprentissage des langues », *Travaux de didactique du FLE*, 2003, n° 51, pp. 17−32.
- (Thevenin et al. 2006), Thevenin C., Gérard J.-P., Simon J., « Le *juste à temps* et le *juste ce qu'il faut* comme dynamiques de soutien à un accompagnement de stage scénarisé », actes du colloque JOCAIR, 6-7 juillet 2006, Amiens.