



Conférence :
ENSEIGNER LE FLE SELON UNE APPROCHE ACTIONNELLE :
QUELQUES PROPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES

Jacky GIRARDET

CLE International

Résumé :

Le Cadre européen commun de référence propose un ensemble de concepts et d'outils propres à revivifier l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. L'apprenant y est pensé comme **un acteur social** et sa démarche comme une adaptation à des contextes dans lesquels il a des **tâches** à accomplir (perspective actionnelle). L'apprentissage progresse selon des niveaux de compétences décrits avec précision dans des référentiels.

Cette philosophie de l'apprentissage et les préconisations qui en découlent ont le mérite d'encadrer les approches communicatives qui se sont développées de manière éclectique en les organisant autour d'un axe fort.

Nous analyserons les incidences des orientations du Cadre sur l'élaboration d'une méthode pour grands adolescents et adultes, la méthode *Écho*:

- la formulation d'objectifs en termes de suites d'actions déterminées par les contextes situationnels en cohérence avec les descripteurs de compétences
- des activités d'apprentissage fondées sur le concept de tâche : tâches naturelles dans la mesure où la classe est un milieu social qui peut fonctionner comme une petite entreprise d'apprentissage, tâches simulées quand l'apprenant anticipe ce qu'il aura à accomplir lorsqu'il se trouvera dans d'autres environnements francophones, tâches d'apprentissage enfin lorsqu'il se focalise sur la langue et sur les procédures d'apprentissage. Ces activités permettent d'acquérir des savoir-faire mais aussi des savoir-être et des savoir-apprendre qui forment un acteur social autonome et solidaire des autres.
- la recherche de l'autonomie de l'apprenant, acteur de son apprentissage.

Mots clés :

méthodologie du FLE, perspective actionnelle, tâche



En 2001 paraissait le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (1), un outil visant à harmoniser l'enseignement / apprentissage des langues vivantes dans les différents pays d'une Europe en construction. Destiné en priorité aux concepteurs de programmes, de méthodes et d'examens, l'ouvrage définit :

- une finalité générale pour l'enseignement de chaque langue : préparer l'étudiant à être un utilisateur actif de cette langue de façon à ce qu'il puisse s'intégrer facilement dans les communautés qui la parlent ;
- des outils conceptuels propres à construire cet enseignement et communs aux didacticiens et enseignants de l'espace européen ;
- des niveaux de compétences communs à toutes les langues européennes de façon à faciliter l'évaluation et la mobilité des étudiants.

Si le CECR a suscité au début quelques réticences il est aujourd'hui largement adopté. Toutes les méthodes s'en revendiquent. Ses orientations et ses préconisations, par leur caractère universel, intéressent bien au-delà des frontières de l'Europe.

Toutefois, cette adhésion, voire cet engouement ne vont pas sans débats. Le Cadre européen, en effet, ne donne à première vue aucun des éléments qui permettent de construire un nouvel enseignement / apprentissage des langues étrangères (2). Pas de modèle grammatical spécifique, pas de théorie de l'apprentissage revendiquée, pas de référence méthodologique autre que l'approche communicative. Pour chacune des composantes propres à élaborer une méthodologie il propose un inventaire de ce qui existe sur le marché théorique et pratique en laissant le choix libre à ses utilisateurs. La phrase qui revient le plus souvent dans l'ouvrage est révélatrice : « *Les utilisateurs du CECR envisageront et expliciteront la théorie grammaticale sur laquelle ils ont fondé leur travail... les éléments sociolinguistiques à introduire... etc.* »

Il en est de même pour les échelles de compétence qui sont définies de manière assez vague. Par exemple, pour la compétence grammaticale du niveau A1 :

« *A un contrôle limité des structures syntaxiques et des formes verbales simples appartenant à un répertoire mémorisé* »

Il a fallu attendre les référentiels pour disposer des inventaires de moyens linguistiques et communicatifs constitutifs de chaque compétence.



Enfin, autre facteur d'ambiguïté certains concepts clés, et qui vont se révéler novateurs comme « la perspective actionnelle » ou « la tâche », ne sont pas suffisamment assortis d'exemples et vont donner lieu à des interprétations sensiblement différentes.

Le CECR est donc un outil très souple et peu directif. Rien d'étonnant si les méthodes qui s'en inspirent sont plus remarquables par leur originalité que par leur ressemblance. En utilisant une métaphore artistique on pourrait dire que le Cadre européen est surtout un « cadre » dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original. Il donne une perspective et des points de repères, propose des outils avec lesquels on peut construire une progression et imaginer des activités et suggère les matériaux qui donneront de la couleur à l'enseignement.

Mon propos consistera à montrer comment la méthode *Écho* (3) que Jacques Pécheur et moi-même avons élaboré entre 2006 et 2010 s'inscrit dans ce cadre sans que cette filiation ait été ressentie comme une soumission mais plutôt comme une stimulation et une source d'inspiration.

Après avoir présenté brièvement notre conception de la perspective actionnelle je développerai les trois principales incidences du CECR sur notre méthodologie :

- la formulation d'objectifs en termes de suites d'actions déterminées par les contextes situationnels en cohérence avec les descripteurs de compétences
- des activités d'apprentissage fondées sur le concept de tâche
- la recherche de l'autonomie de l'apprenant acteur de son apprentissage.

1 - DÉFINITION DE L'APPROCHE ACTIONNELLE

Le CECR place l'enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l'anglais « *action oriented approach* » mais a le mérite de renforcer le caractère novateur de l'approche dans la tradition méthodologique française. La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante.

L'utilisateur de la langue est considéré comme **un acteur social** qui va agir dans les grands **domaines** de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents **contextes**. Par exemple, dans sa vie personnelle et



relationnelle : assister à un mariage ; dans sa vie professionnelle : faire un stage de formation.

Ces contextes détermineront un certain nombre de **situations**. Par exemple, assister à un mariage suppose qu'on réponde à une invitation, qu'on fasse un cadeau, qu'on s'habille, qu'on félicite les mariés ...

De ces situations découleront des **tâches** : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour remercier.

Ces tâches pourront donc être langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en œuvre :

- des **savoirs** (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer)
- des **savoir-faire** (faire un petit discours)
- des **savoir être** (il y a des mariages où tout le monde s'embrasse, d'autres où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.)
- des **savoir apprendre**, autrement dit, la capacité à s'adapter à ces différentes situations.

Le concept de **tâche** est relativement nouveau en France alors que chez les Anglo-Saxons il est utilisé depuis longtemps en classe de langue au sens d'activité communicative et plus récemment d'activité réelle. En France il n'appartient pas à la tradition méthodologique. De plus, le mot « tâche » traduit imparfaitement le mot anglais « task » et présente le défaut de connoter la pénibilité (On parle généralement d'une tâche lourde et difficile).

Selon les auteurs le mot sera susceptible de plusieurs interprétations (4). Il est donc important de s'appuyer sur la définition qu'en donne le Cadre :

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».

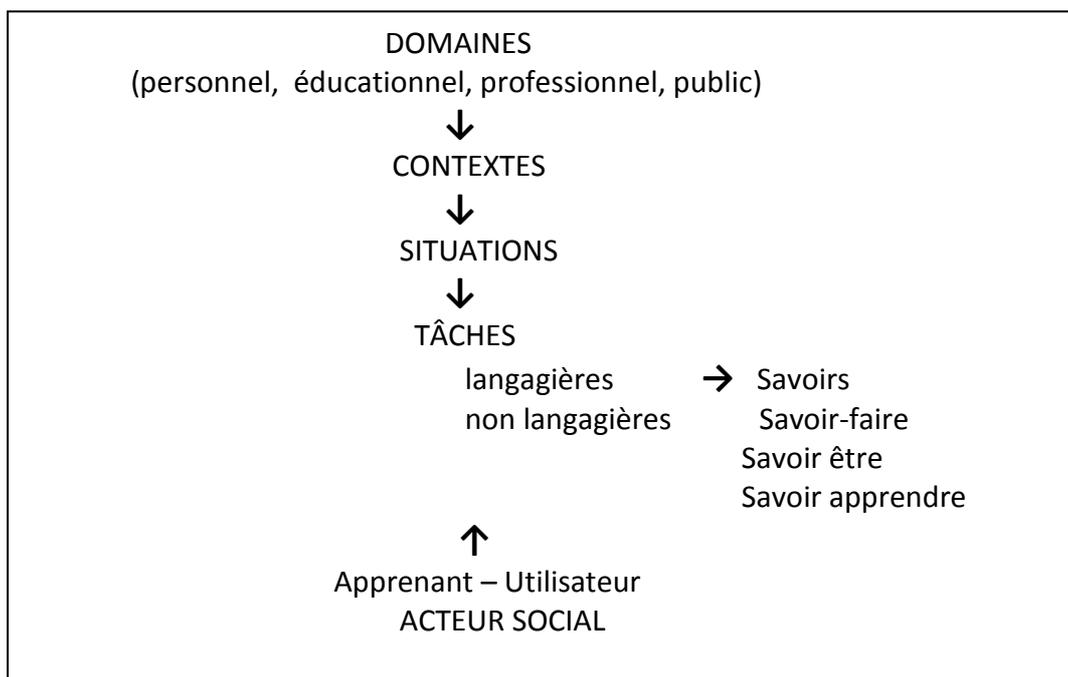
À l'origine de la tâche il y a donc un projet d'action sur l'environnement qui répond à un besoin, à une nécessité ou à un but qu'on s'est fixé.



Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant) ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale. Supposons que je veuille déplacer une armoire. J'effectue une tâche non verbale. Mais j'ai besoin d'aide. Je peux aller sonner chez mon voisin pour lui demander un coup de main. J'accomplis alors une tâche langagière. Si, sur le palier je rencontre la gardienne de l'immeuble et que je lui dise quelques mots, c'est une autre tâche langagière.

La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité).

Nous reviendrons plus précisément sur ce concept mais d'ores et déjà on peut voir que la tâche n'est ni un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche).



Cette perspective présente plusieurs intérêts.

Tout d'abord, d'un point de vue philosophique **elle nous fait passer de l'homme communiquant à l'homme agissant**. La communication n'est qu'un aspect de l'action même si c'est le plus important. Les savoirs, les savoir être et les savoir apprendre doivent faire partie de la panoplie de l'utilisateur acteur social. Si je veux être rapidement servi dans un



café en France, l'important ne sera peut-être pas de connaître six façons différentes de formuler une demande mais de savoir attirer l'attention du serveur par un sourire, un mot gentil ou une plaisanterie de façon à ce qu'il fasse preuve d'un peu de zèle.

Par ailleurs, **l'interaction entre l'utilisateur et son environnement est pensée en termes de tâches à accomplir**. Les actes de parole, et par conséquent le vocabulaire et la grammaire qui permettent de les réaliser sont seconds par rapport à la tâche. Ils n'ont de sens que parce qu'ils s'inscrivent dans des actions en contexte. Cela ouvre une perspective en matière de méthodologie et en particulier de progression. Pendant longtemps les progressions ont été conçues en terme d'actes de parole ce qui présentait un inconvénient : une fois l'acte de parole introduit (par exemple les salutations lors de la première leçon), on avait tendance à considérer que le problème était réglé et l'acte ne réapparaissait plus dans la progression (alors que la maîtrise des salutations aurait méritée une réapparition programmée de cet objectif). Il y avait une incohérence à présenter un répertoire d'expressions organisées autour d'un acte de parole alors que la leçon ne présentait généralement qu'une ou deux situations d'emploi.

Avec une progression conçue en termes de tâches, les actes de parole vont se retrouver nécessairement à plusieurs reprises tout au long de la progression.

Enfin **ce schéma vaut à la fois pour l'utilisateur de la langue et pour l'apprenant**. L'apprenant est tout simplement un utilisateur qui accomplit des tâches dans le contexte situationnel de la classe. Autrement dit, la classe n'est pas seulement le lieu où l'on se prépare à affronter des situations futures, où l'on apprend ce qu'on utilisera plus tard, c'est aussi un espace social où la langue s'utilise dans ses fonctions naturelles (partager des connaissances, exprimer des opinions, mener à bien des projets) et s'apprend grâce à cette utilisation.

Quelles sont les incidences concrètes de cette perspective d'apprentissage sur la méthode que nous avons élaborée?

J'en développerai trois :

1 – L'apprentissage de la langue va être une adaptation à des contextes situationnels eux-mêmes dépendants des domaines qui intéressent nos étudiants.



2 – L'étudiant va être un acteur social dans la classe. La classe sera un espace social dans lequel il peut vivre de manière **naturelle** de nombreuses tâches et simuler celles qu'il aura à accomplir quand il sera dans un pays francophone.

3 – Pour l'acquisition des compétences l'étudiant sera acteur de son propre apprentissage en partenariat avec le groupe classe.

2 - UNE PROGRESSION PAR UNITÉ D'ADAPTATION À DES CONTEXTES SITUATIONNELS

La méthode organise l'apprentissage selon une succession de contextes situationnels auxquels l'apprenant devra s'adapter. Ce sont ces contextes qui déterminent les tâches que l'étudiant aura à accomplir. À chaque contexte correspond une unité de la méthode, cette unité représentant entre 30 à 40 heures d'enseignement.

Bien évidemment le premier contexte d'adaptation est celui de la classe de langue et la première unité de la méthode s'intitule « *Apprendre ensemble* ». Dans cette unité on prépare l'étudiant à être, dans la classe, un acteur social qui a des tâches à accomplir et à vivre pleinement en français la situation d'apprentissage en classe. Il ne s'agit pas seulement de se présenter et de parler de ses activités préférées ou de ses goûts mais aussi de prendre en charge son apprentissage, de s'excuser quand on arrive en retard, d'annoncer qu'on sera absent la semaine suivante, de nouer des liens sociaux avec les autres (inviter sa voisine à la cafétéria, lui raconter ce qu'on a fait la veille, etc.). À la fin de l'unité on doit être capable d'« apprendre ensemble ». La classe doit être devenue une micro société, une micro entreprise d'apprentissage.

On pourra alors passer à l'unité suivante « *Survivre en français* » qui se donne pour objectif de préparer l'étudiant à survivre en français lors d'un bref séjour dans un pays francophone c'est-à-dire à voyager, à se loger, à s'orienter, à se nourrir et à résoudre les petits problèmes de la vie quotidienne.

On voit donc qu'à l'intérieur d'une unité (c'est-à-dire d'un contexte situationnel) les tâches s'organisent de deux manières :

- *intégrative* : tout ce qu'il faut savoir faire dans un contexte situationnel donné. Par exemple pour s'intégrer dans un milieu professionnel on devra apprendre à rechercher un emploi, gérer les relations avec les collègues, la hiérarchie, les syndicats et le public, parler d'un produit, décrire et évaluer un projet de développement économique.



- *narrative* sous forme de scénarios d'actions. Pour rechercher un emploi il faut consulter les offres d'emplois, envoyer des CV et des lettres de motivation, participer à des entretiens, etc.

Cette progression suit évidemment les niveaux du CECR. La méthode *Écho* couvre quatre niveaux. On consacre trois unités au niveau A1, trois au niveau A2. Dans la mesure où la progression est ensuite exponentielle et où le niveau B1 correspond au Niveau Seuil on consacra six unités pour atteindre B1 (en deux étapes B1 (1) et B1 (2)). Puis quatre unités pour le niveau B2.

La décision de consacrer 30 à 40 heures à chaque unité relève du choix personnel des concepteurs. Il nous a semblé que c'était la durée au-delà de laquelle les étudiants ont tendance à s'essouffler et ont besoin d'être remotivés.

Progression des unités (contextes situationnels) dans la méthode *Écho*

| | |
|---|---|
| A1 <ul style="list-style-type: none">• Apprendre en français• Survivre en français• Établir des contacts | A2 <ul style="list-style-type: none">• S'adapter à de nouvelles réalités• Entretenir des relations• Se débrouiller au quotidien |
| B1 (1) <ul style="list-style-type: none">• S'informer• S'intégrer dans la société• S'affirmer au quotidien | B1 (2) <ul style="list-style-type: none">• Découvrir un environnement• S'intégrer dans un milieu professionnel• Se distraire et se cultiver |
| B2 <ul style="list-style-type: none">• Se former• Comprendre et expliquer le monde• Vivre ses loisirs• Participer à la vie citoyenne | |



Cette organisation présente plusieurs intérêts :

- À chaque unité on fixe un objectif facilement compréhensible par l'étudiant. Il sait où il va. Il pourra s'évaluer. C'est gratifiant.
- L'unité n'est pas une étape provisoire sur le chemin d'une compétence idéale, c'est un ensemble de tâches qui préparent **l'étudiant à être adapté à un contexte social et situationnel** donné. Au début de chaque unité **on part à la conquête d'un territoire** dans lequel on sera pleinement acteur et on saura se débrouiller. L'intérêt sera donc relancé à chaque unité.
- Les pages d'ouverture des unités peuvent être considérées comme des contrats de travail négociables. Si, par exemple, les étudiants n'envisagent pas d'utiliser le français à des fins professionnelles l'unité « *S'intégrer dans un milieu professionnel* » (niveau B1(2)) pourra être allégée. Elle pourra être renforcée dans le cas contraire.
- Des contextes situationnels proches se retrouvent « en écho » permettant d'enrichir les savoir-faire. Par exemple, l'unité « *Établir des contacts* » (A1) est complétée par « *Entretenir des relations* » (A2), puis par « *S'affirmer au quotidien* » (B1(1)).

La progression de la méthode *Écho* est construite sur les principes suivants :

- les référentiels qui détaillent les contenus linguistiques et communicatifs pour chaque niveau de compétence ont été utilisés comme des outils non contraignants, de la même manière que nous utilisions auparavant le *Niveau Seuil* qui détaillait les compétences requises pour le niveau 3 des anciennes méthodes (et qui correspond aujourd'hui au niveau B1). Par exemple, le descripteur du niveau A1 (5) préconise une introduction du passé composé pour des « *utilisations isolées et sporadiques... surtout dans ses valeurs d'accompli avec « être » (Il est arrivé)* ». Or, si nous voulons que, dès le début de l'apprentissage, nos étudiants soient capables d'échanger des informations en se posant des questions aussi simples que : « Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? » il convient de généraliser davantage l'emploi du passé composé à quelques verbes utiles (Je suis allé(e), j'ai vu, j'ai regardé, etc.). Cela n'implique pas bien sûr une généralisation à toutes les personnes et à tous les verbes connus.
- la prise en compte de l'inégalité d'accès aux compétences. On sait qu'il est plus facile de comprendre un texte à l'écrit qu'en l'écoutant. On proposera donc des textes plus difficiles à l'écrit qu'à l'oral. On a tenu compte également du fait que la plupart de nos étudiants



connaissent déjà une langue qui présente des similitudes avec le français soit par leur langue maternelle soit parce qu'ils ont déjà appris l'anglais. On pourra ainsi jeter des passerelles entre les langues connues ou en train d'être apprises et construire une compétence plurilingue. C'est la finalité du CECR.

- les contenus linguistiques sont introduits par apports successifs, de manière non linéaire et non exclusive. Par exemple, dès la leçon 1 de A1, on présente la demande de permission sous sa forme la plus simple : « *Je peux ?* ». On la retrouvera à la leçon 3 « *Je peux venir avec toi ?* » puis à la leçon 5 « *On ne peut pas aller à Arcachon.* », etc. La plupart des actes de parole sont introduits dès la première unité. Mais, bien entendu, ils seront réalisés avec des moyens linguistiques très limités et compatibles avec la capacité de mémorisation d'un étudiant débutant. La méthode progresse donc, non pas par une accumulation ou une capitalisation de savoir-faire mais par accommodations successives. Dès le début, on sait faire un peu de tout. Puis, progressivement, on s'améliore, on y voit plus clair, on se débrouille mieux.

3 - L'ÉTUDIANT ACTEUR SOCIAL DANS LA CLASSE OÙ IL AURA DES TÂCHES À ACCOMPLIR

Dans sa définition de la perspective actionnelle le CECR assimile l'apprenant à l'utilisateur de la langue. Tous deux sont des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir. Dans la classe de langue on distinguera trois types de tâches :

- **les tâches qu'on peut qualifier de naturelles** parce qu'elles sont suscitées naturellement par le groupe social de la classe. Celui-ci accomplit des rites sociaux propres à la vie d'un groupe d'apprenants (interroger un voisin qui a été absent, demander une explication au professeur). Il peut aussi interagir avec les autres à partir d'un document qu'on lui propose (un article de presse, un tract, une publicité d'agence de voyage) exactement comme dans la vie courante. Les membres du groupe ont alors envie de parler d'eux, d'échanger des informations et des opinions. Le groupe peut aussi vouloir réaliser quelque chose (préparer une fête, apprendre une chanson, jouer une scène de théâtre). Notons qu'au cours de toutes ces tâches l'étudiant reste lui-même. Sa parole porte le poids de la vérité. Il ne joue pas à être le futur touriste ou le futur résident qu'il sera peut-être un jour dans un pays francophone. Il est pleinement acteur en français, dans la microsociété de la classe.
- **les tâches simulées.** Il est évident que l'espace classe ne peut pas générer de façon naturelle toutes les situations que l'étudiant rencontrera dans un pays francophone. Pour



apprendre à réserver une chambre d'hôtel, à acheter un billet de train ou à demander son chemin dans la rue, on aura recours à des activités de simulations. On jouera au vendeur et au client, on fera semblant d'être obligé de remplir une fiche d'hôtel ou d'avoir une panne de voiture.

• **les tâches techniques ou tâches d'apprentissage.** Tout apprentissage nécessite des moments d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques ainsi que de mise en place de stratégies de compréhension et de production. Nous allons voir que ces moments sont généralement pris en charge au cours des activités que nous venons de présenter. Mais on ne pourra peut-être pas toujours se passer des exercices. Il nous a semblé cependant que certains exercices peuvent devenir des tâches s'ils satisfont aux conditions suivantes :

- ils correspondent à un projet émanant de l'étudiant et par conséquent à une visée personnelle. Par exemple, deux étudiants ont décidé de mémoriser et d'automatiser ensemble la conjugaison du présent de quelques verbes. On leur fournit une technique créative : imaginer de petits dialogues. L'étudiant est alors conscient de ce qu'il fait et du pourquoi il le fait.

- l'exercice a comme support de petits textes ou dialogues qui ont du sens au même titre que les autres documents de la méthode. Ils intéressent et suscitent des réactions.

- le point de grammaire ou de vocabulaire est abordé selon une pédagogie de la découverte qui rend l'étudiant actif. La règle ne lui est pas donnée, c'est à lui de la déduire à partir d'activités concrètes de repérage et de classement.

En présentant quelques exemples de ces procédures de travail par tâches, nous examinerons comment elles permettent l'acquisition des compétences.

1 – Les tâches d'interactions naturelles

La leçon 5 de *Écho A1* présente la page accueil d'une agence de voyage. La classe se partage les différentes destinations proposées. Chaque groupe rend compte de ce qu'il a lu et observé. Il choisit ensuite une destination et justifie son choix devant la classe. Puis, il réalisera la page accueil d'une agence de voyage. Chaque étudiant participera en prenant en charge une destination et en écrivant quelques mots. Ces productions resteront modestes (une ou deux phrases) mais elles créeront un besoin langagier : le fait de choisir implique, en effet, quelques formes simples de la comparaison (le voyage en Égypte est plus/moins cher)



qui, par chance, se trouvent dans le document. La démarche ne consiste pas à découvrir ces formes dans le document pour les réutiliser. C'est plutôt parce qu'elles sont justifiées par la nécessité d'exprimer des comparaisons qu'elles seront introduites.

Dans la leçon 3 du niveau A2, on partira d'une revue de presse sur le thème « *Jusqu'ou faut-il interdire ?* ». La classe se partagera la lecture des quatre textes courts. « *Doit-on supprimer les distributeurs de boissons sucrées dans les écoles ? A-t-on le droit de transformer son jardin en théâtre de guerre quand on habite un joli petit village ? Etc.* » Chaque groupe présentera le texte qu'il a lu mais que les autres groupes n'ont pas lu. Il y a donc apport authentique d'information au cours duquel les étudiants seront amenés à reformuler, à répondre à des questions de compréhension, à donner des précisions, à exprimer une opinion et à solliciter les opinions des autres. À cette occasion on introduira le vocabulaire et les formes qui permettent l'expression de l'interdiction, de l'autorisation et du droit.

- Leçon 12, B1(1), on partira d'un *forum Santé* où les participants posent des questions sur la façon de guérir les petits bobos quotidiens. *Connaissez-vous un truc qui marche contre les verrues ? Comment faire pour ne plus se ronger les ongles ?* Les étudiants auront envie de répondre aux questions du forum et d'y participer. Ce faisant on explorera les moyens linguistiques qui permettent l'expression de la cause et de la conséquence.

Dans la réalisation de ces tâches d'interaction, les documents proposés ne sont pas là pour être imités mais pour **inciter les étudiants à des prises de paroles**. Ce sont ces prises de paroles ou la compréhension du document qui les précède qui vont susciter des besoins langagiers. Le groupe classe devient alors un moteur d'apprentissage.

Par ailleurs, les **différentes étapes du processus d'apprentissage sont assurées**. Dès la leçon 2 du premier niveau, c'est grâce à un test de connaissance sur la France et les pays francophones qu'on va découvrir les articles définis et indéfinis. C'est en faisant collectivement le test qu'on conceptualisera les oppositions masculin/féminin, singulier/pluriel et identification générale/spécifique. Chaque question est, en effet, posée de façon à mettre en valeur un emploi des articles. L'activité permet aussi de réemployer ces formes nouvelles et donc d'assurer leur mémorisation. Mais l'étudiant n'aura pas l'impression de faire une leçon de grammaire. Pour lui, il s'agit d'un jeu tel qu'on peut en trouver dans certains magazines.



- Enfin, ces activités donnent à l'apprenant l'occasion d'être un véritable acteur dans la société de la classe. C'est là qu'il **vaincra sa peur de parler, développera des stratégies d'interactions, gèrera ses manques et prendra de l'assurance.**

2 – Les tâches organisées à partir de projets

Un projet est un parcours d'apprentissage qui fédère différentes tâches et aboutit à une réalisation concrète orale et/ou écrite.

Au niveau B1(1) par exemple, les étudiants vont démarrer un blog en français. Ils y mettront des photos, y raconteront des souvenirs, des anecdotes ou des commentaires à propos de ce qu'ils auront lu ou entendu.

Le projet est réalisé par étapes. D'abord il convient de mettre les étudiants en appétit et de leur donner envie de réaliser le projet. On pourra, par exemple, leur demander s'ils tiennent un blog, s'ils en lisent, quel intérêt ils y trouvent. Ensuite, en commun, on réagira aux documents proposés dans le livre : récit de souvenir d'un acteur, rêve de Jean d'Ormesson, article sur la multiplication des caméras de surveillance, document sonore sur les demandes de changement de prénoms de la part de certains immigrés. À chaque étape, la réflexion commune débouchera sur quelques lignes écrites sur le blog. Ces commentaires pourront porter soit sur les documents de la leçon, soit sur des documents apportés par l'étudiant.

Chacune de ces étapes correspondra donc à une tâche concrète qui permettra de mettre en œuvre des éléments linguistiques déjà connus et d'en susciter d'autres : temps du récit pour le commentaire des photos et le rêve, expression de l'opinion pour les commentaires d'articles.

Ce projet est individuel mais on proposera aussi des projets collectifs : réalisation collective de la page accueil du site d'une agence de voyages, organisation d'une fête, création d'un musée collectif des traditions où chacun apportera une légende, la description d'une fête, d'un objet typique, d'une recette, etc. ou bien encore projet de médiathèque idéale où chacun proposera un roman ou un film, ou un album de chansons qu'il présentera.

Le projet est donc une incitation à rechercher des informations en dehors de la classe. Il débouche sur une réalisation concrète, gratifiante et qui suscite une émulation. Elle pourra éventuellement être montrée aux autres classes ce qui renforcera la motivation pour d'autres projets.



3 – Les tâches de simulations à partir d'une histoire dialoguée

L'utilisation d'une histoire dialoguée comme support d'apprentissage peut être placée dans une perspective actionnelle si elle satisfait à certaines conditions.

Dans *Écho*, l'histoire dialoguée s'inscrit dans le contexte situationnel de l'unité. L'étudiant va y retrouver des situations courantes qu'il sera amené à vivre quand il sera dans un pays francophone. Il pourra ainsi s'identifier aux personnages. Par exemple, l'histoire dialoguée de l'unité 1 du niveau A2, « *S'adapter à de nouvelles réalités* » raconte la vie d'une jeune femme ingénieur chimiste, spécialisée dans l'élaboration des parfums qui, à la suite du rachat de son entreprise se voit proposer un poste qui ne lui convient pas. Après quelques hésitations elle va démissionner et créer sa propre entreprise de fabrication de parfum, à Grasse. Ce scénario fera succéder des dialogues mais aussi des documents écrits (un article de presse annonçant le rachat de l'entreprise, le curriculum vitae de l'ingénieur, etc.). Les dialogues de ces histoires ne servent ni de déclencheur à la leçon ni de support pour introduire des matériaux grammaticaux. Ils sont utilisés essentiellement pour observer les enchaînements dialogués, les différentes formulations des actes de parole en fonction des variables situationnelles et le comportement des francophones. Ils sont certes fabriqués mais sans contrainte linguistique autre que celle de correspondre au niveau de l'étudiant. L'écriture tient donc plus de celle d'un scénario de film ou de la transcription d'un dialogue authentique que de ce qu'il est convenu d'appeler un dialogue de méthode.

Ces histoires dialoguées permettent de faire entrer dans la classe des réalités francophones à des fins d'observation, d'imitation et de transposition (jeux de rôles).

4 – Les tâches de simulation organisées selon un scénario de la vie quotidienne

La simulation intitulée « *Incidents de voyage* » (niveau B1(2), leçon 3) prépare les étudiants à réaliser une suite de tâches spécifiques à un voyage en voiture dans un pays francophone : être en règle, connaître et présenter les documents officiels (savoir culturel), savoir s'expliquer en matière de conduite, en cas d'incident technique ou de panne (savoir faire ; production orale), comprendre les informations concernant la circulation et la météo (compréhension orale), connaître les spécificités françaises en matière de conduite automobile (savoir et savoir comportemental), faire une réclamation pour un service non conforme au cours du voyage (production écrite).



On voit donc que grâce à ces différentes façons d'aborder les tâches, tous les types de compétences sont travaillés. En production orale, le CECR a, par exemple, le mérite de faire une distinction entre le monologue suivi et les interactions ou les situations dialogiques. Dans *Écho*, les deux compétences sont préparées séparément : le monologue suivi dans les activités interactives ou les projets et les situations dialogiques dans les activités de simulation. Histoires dialoguées et scénarios de la vie quotidienne permettent d'intégrer différents types de tâches. Au niveau A1 par exemple, l'étudiant doit être capable de lire un texte bref pour présenter un conférencier ou pour porter un toast. Cette tâche sera préparée à partir de l'épisode d'une histoire dialoguée.

4 – LA CLASSE : PETITE ENTREPRISE MODERNE D'APPRENTISSAGE

Le CECR étend ses analyses et ses préconisations à de nombreux aspects didactiques qu'il n'est pas possible ici d'analyser en détail. Nous en survolerons quelques-uns en les mettant en cohérence avec la philosophie générale du Cadre.

Christian Puren (6) a mis en relation le système des idées dominant à une époque en particulier dans le domaine du management avec la théorie méthodologique qui émerge à cette même époque. Ainsi la méthodologie structuro-globale audio-visuelle correspondait à l'idéologie technologique et à l'entreprise tayloriste. Aujourd'hui, la perspective actionnelle correspond au modèle actuel de l'entreprise. La comparaison est d'autant plus pertinente que le CECR entend préparer les étudiants non seulement à communiquer mais aussi à travailler en langue étrangère dans leur propre pays ou dans un pays étranger.

La classe de langue peut être comparée à une petite entreprise moderne d'apprentissage.

On y travaille sur projet et sur objectifs concrets limités dans le temps. Nous l'avons montré dans la partie qui précède.

Le travail d'équipe est indispensable. Les membres d'une équipe travaillent en coopération et établissent des synergies avec d'autres acteurs. *Écho* fait une large place aux formes de travail en petit groupe : négociation des étapes d'un projet, partage du travail, discussions, etc.

Les acteurs de l'entreprise moderne sont autonomes et responsables.

- L'étudiant est invité à ne pas se contenter de la classe et de son matériel. Il doit sortir de la méthode, s'en évader, pour aller lire, écouter du français par d'autres moyens. Ainsi dès la



fin de la première unité les étudiants sont invités à aller, après la classe sur des sites Internet francophones ou à découvrir dans leur ville une librairie française ou d'autres lieux francophones. À la fin de chaque unité, on s'évadera tantôt dans la poésie, tantôt dans le théâtre de boulevard, la publicité ou les romans et chacun de ces moments sera l'occasion de réaliser un projet personnel ou collectif.

- Une partie du matériel est prévue pour être utilisée en autonomie. Hormis en immersion totale ou dans un cours très intensif, il n'est pas possible d'apprendre une langue étrangère sans fournir un travail personnel important. La classe est le lieu où l'on motive, apporte les outils de la communication et met ces outils en œuvre. Mais pour la majorité des étudiants ce n'est pas le lieu où l'on mémorise. Il y a trop de parasitages, de tensions, de stress pour que la mémorisation soit efficace. Par ailleurs, avec des adultes ayant des activités professionnelles, une parfaite assiduité au cours est rarement possible. Il faut donc savoir travailler seul et être capable de prendre en charge une partie de son apprentissage.

Écho propose divers instruments pour l'autonomie de l'apprenant, en particulier *un cahier personnel d'apprentissage* qui est structuré comme le livre de l'élève et qui propose pour chaque séquence du livre un travail de 1h 30 à 2 heures avec autocorrection (liste des mots nouveaux avec possibilité de noter la traduction, activité de vérification du travail fait en classe, exercices de systématisation et de mémorisation de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire, à l'oral comme à l'écrit).

Les acteurs de l'entreprise doivent évoluer. Parallèlement à l'apprentissage guidé, *Écho* incite les étudiants à mener une réflexion sur leur apprentissage : par exemple, grâce à un test « *Avez-vous les compétences pour apprendre facilement les langues étrangères ?* » qui sera un prétexte à une réflexion sur les aptitudes auditive ou visuelle, la peur de parler, la dépendance au matériel et au professeur.

Par ailleurs, on développe des procédures et des stratégies pour apprendre à apprendre.

Les acteurs de l'entreprise sont amenés à s'auto-évaluer et à être évalués. *Écho* évalue la capacité à réaliser les tâches programmées dans la méthode et définies à partir des descripteurs du CECR, ces tâches étant réalisées avec les moyens linguistiques donnés par les référentiels.

La méthode fait une large place à l'autoévaluation :

- grâce à un portfolio qui permet à la fin de chaque unité d'indexer les savoir-faire et les savoirs qui ont été abordés en indiquant s'ils sont acquis, en cours d'acquisition ou non



acquis. L'étudiant peut aussi noter dans ce livret les éléments de sa biographie langagière et faire un test pour se situer selon les niveaux du Cadre européen.

- grâce aux pages « *Évaluez-vous* » qui se trouvent à la fin de chaque unité du livre de l'élève. Le premier test de ces pages est uniquement appréciatif. On demande à l'étudiant « *Savez-vous faire telle ou telle tâche ?* ». Les autres sont corrigés avec l'enseignant qui peut en profiter pour remédier à certaines lacunes. Les étudiants peuvent se noter eux-mêmes à l'aide des barèmes proposés.

À côté de ces évaluations essentiellement formatives un fichier photocopiable permet d'évaluer les apprenants soit à la fin de chaque leçon soit à la fin de chaque unité.

CONCLUSION

La méthode *Écho* s'appuie sur une interprétation possible de la perspective actionnelle et des préconisations du CECR. Mais il y en a d'autres. Des méthodes très différentes peuvent se revendiquer aujourd'hui du Cadre européen.

Cela tient au fait que la philosophie qui imprègne la Cadre est aux antipodes du dogmatisme. L'objectif qu'il se donne est d'abord la réussite des tâches. La langue n'est qu'un outil. Sa richesse, sa correction ne sont importantes que si elles conditionnent cette réussite. Plutôt que d'être hypercorrectif, il vaut mieux apprendre aux étudiants à accomplir un maximum de tâches avec les moyens dont ils disposent.

Sur le plan méthodologique, le Cadre ne refuse pas l'éclectisme. Si une technique est efficace pour faire acquérir telle compétence, il n'y a aucune raison de l'écarter sous prétexte qu'elle n'est pas en cohérence avec la théorie qui sous-tend les autres démarches mises en œuvre. C'est l'apprenant acteur social, responsable et pleinement conscient de son apprentissage qui, en collaboration avec l'enseignant est apte à valider cette technique.

Il reste que le CECR a fait évoluer le statut de la classe de langue. Pendant longtemps, avec les méthodes audio visuelles, puis avec l'arrivée des documents authentiques, l'objectif était de transplanter le pays francophone dans la classe de langue, de faire de la classe de langue un espace francophone virtuel dans lequel l'étudiant allait pouvoir jouer son futur rôle de locuteur. La notion « apprenant utilisateur acteur social » nous invite à faire aussi de la classe un espace réel et naturel de communication en français.



(1) Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe /Les Editions Didier, 2001

(2) PUREN, Christian, Quelques questions impertinentes à propos du Cadre européen commun de référence, 2007 (publié sur le site de l'APLV)

(3) GIRARDET Jacky et PÉCHEUR Jacques, *Écho*, méthode de français, CLE International, 2010

(4) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier 2009

ROSEN Evelyne, Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, CLE International, 2006

CONEJO LOPEZ – LAGO Emilia et LIRIA Philippe, Qu'est-ce qu'une tâche ?, www.franparler.org/dossier/cecr.htm

(5) BEACCO Jean-Claude et al, Niveau A1 pour le français, un référentiel, Didier, 2007

(6) PUREN Christian, Histoire de la didactique des langues, cultures et histoire des idées, 2007, (publié sur le site de l'APLV)