

La perspective actionnelle par tâches: résultats de recherche et de pratique

Sirajit Dejamonchai*

Résumé

Le but de cette recherche visait, d'une part, à vérifier de quelle façon appliquer l'approche actionnelle dans la pratique en classe et, d'autre part, à mesurer les répercussions de la mise à l'essai de cette approche auprès de nos étudiants inscrits au cours *Le français du secrétariat*. Dans le cadre de ce cours, nous avons ainsi élaboré des unités d'organisation des contenus et des activités d'apprentissage basées sur des tâches. Pendant le déroulement du cours, les étudiants ont effectué différentes tâches dans des situations réelles et en collaboration, soit avec leurs pairs, des employés thaïlandais et aussi des francophones travaillant dans le domaine du secrétariat. Ils ont également été amenés à formuler des réflexions linguistiques et procédurales sur la production de leur travail, et ce, par le biais de fiches de travail, d'un journal de bord et d'un portfolio. Les résultats de cette recherche, dévoilés par l'analyse des données recueillies à partir de questionnaires, ont fait ressortir l'importance de la préparation face à l'exécution des tâches, à savoir la compétence langagière de même

que la démarche de travail et la capacité liée à la résolution de problèmes. Les résultats ont enfin laissé entrevoir le rôle de l'enseignant en tant que "consultant et facilitateur" dans la pratique en classe.

Introduction

La perspective actionnelle par tâches privilégiée par le Cadre européen commun de référence (CECR) joue un rôle omniprésent dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, les apprenants sont des acteurs sociaux réalisant des actions communes et collectives en langue étrangère. Comme l'indique le CECR (2000: 15), l'objectif ciblé et les activités de la formation visent, d'une part, à aider les apprenants à devenir les utilisateurs efficaces de la langue et, d'autre part, participer à la construction du langage dans le contexte de la vie quotidienne.

L'usager et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement

* Professeur associé, Dr., Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat

Cet article a été modifié de notre présentation dans le cadre du "Troisième colloque international sur la didactique des langues secondes: Améliorer la précision et les compétences linguistiques des apprenants" à l'université de Toronto à Mississauga (Canada).

langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) Elle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Dans la perspective actionnelle, les tâches sont ainsi comme centre de l'apprentissage (voir annexe A). Tel que le signale Rosen (2009), le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement: faire des courses, réserver une chambre, accomplir diverses démarches administratives auprès des secrétariats, etc. Pour arriver à accomplir ces tâches avec succès et efficacité, les apprenants doivent mobiliser l'ensemble de leurs compétences et leurs ressources y compris leurs compétences en communication non verbale. Il est donc important que les apprenants réfléchissent, observent et sachent mobiliser leurs compétences et leurs stratégies de manière pertinente dans des problèmes à résoudre ou des tâches à effectuer. Aussi semblerait-il que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire ne soient pas suffisante et que l'action de la part des apprenants doive être modifiée en fonction des contraintes de l'environnement. Vu sous cet angle, être compétent, c'est savoir utiliser la langue de manière autonome.

Pour la mise en œuvre d'une approche actionnelle, on devrait donc proposer aux apprenants des tâches ancrées dans la vie réelle (ou proche de la vie réelle) et les encourager à la prise de responsabilité au sein

du groupe. Comme le souligne Olivier (2003), des tâches devraient être construites autour d'un objectif clairement défini et demandant une action ou une co-action au sein d'interactions sociales qui déterminent largement l'action ou la co-action. Ainsi, les activités langagières devraient être centrées sur le groupe ou sur la dimension collective et les tâches être choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage.

Par ailleurs, si l'on regarde les recherches sur la perspective actionnelle, plusieurs travaux (*e.g.* Nunan, 2004; Bérard, 2009; Robert et al, 2011) ont également souligné l'importance de la mise en œuvre de la pédagogie du projet, car cela peut mobiliser l'attention et les stratégies sur les tâches en action, de même que la responsabilité au sein du groupe. Cependant, il semble que certains facteurs aient été négligés, notamment l'aspect social et psychologique (*i.e.* attitudes à l'égard du travail, auto-évaluation). En plus, les résultats des études antérieures n'ont pas permis de préciser concrètement comment organiser les activités pédagogiques pour mobiliser les étudiants à la vie réelle.

En partant de la perspective actionnelle, certaines recherches ont remis celle-ci en question en signalant que l'application de cette approche devrait s'opposer à la pratique traditionnelle. Certaines ont fait remarquer que la conceptualisation de la tâche devrait être accompagnée d'une adoption cohérente de nouvelles pratiques. Sans doute devrait-elle convenir au contexte scolaire? Il nous semble donc approprié de mener une

recherche visant à vérifier de quelle façon appliquer cette approche dans la pratique en classe, notamment dans notre contexte scolaire.

En tenant compte de l'importance de la perspective actionnelle, nous avons ainsi été amenée à conduire une recherche qui visait, d'une part, à vérifier de quelle façon appliquer cette approche dans la pratique en classe et, d'autre part, à mesurer les répercussions de la mise à l'essai de cette approche auprès de nos étudiants inscrits au cours *Le français du secrétariat*.



Objectif de recherche

Le présent travail avait pour but de vérifier la façon d'organiser des contenus et des activités d'apprentissage basées sur la perspective actionnelle par tâches dans le cours *Le français du secrétariat*. Nous avons en outre cherché à vérifier les répercussions de la mise à l'essai de cette approche dans ce cours.



Méthodologie de la recherche

• Sujets d'étude

L'échantillon retenu dans notre étude était constitué de 17 étudiants de 4^{ème} année, soit en dernière année de licence à la faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat. Ces étudiants étaient inscrits au cours *Le français du secrétariat*. Ils étaient au niveau intermédiaire (B1/B2).

• Instruments de recherche

Les instruments de recherche utilisés dans notre étude sont composés d'unités

d'organisation des contenus et des activités d'apprentissage basées sur des tâches. Pour ce faire, on a élaboré 4 unités accompagnées d'exercices et de fiches de travail à savoir:

Unité 1: Le monde de l'entreprise

Unité 2: Le travail d'une secrétaire

Unité 3: La communication
professionnelle

Unité 4: Le monde professionnel
(projet)

Il faut noter ici que l'organisation de ces contenus a été établie à partir d'une enquête auprès de 12 secrétaires (Dejamonchai, 2013). Nous avons aussi utilisé les questionnaires visant à connaître les opinions des apprenants à l'égard des contenus, les activités et les tâches dans le cadre du cours.

En visant à tirer les leçons des études antérieures, nous avons également étudié les attitudes des apprenants vis-à-vis du travail dans le domaine du secrétariat. Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté les échelles d'attitude de *Likert*.

• Déroulement de recherche

En nous appuyant sur le travail de Robert et al. (2011), la réalisation d'un projet dans la présente recherche se déroule en différentes étapes (voir annexe B). Dans la préparation, les tâches ont été choisies avec nos sujets et adaptées à leur intérêt. À ce stade, nous avons préparé les consignes et les tâches permettant d'activer leur motivation. Dans l'exécution des tâches, nous avons donné l'occasion aux apprenants d'échanger avec les Francophones par oral et/ou par écrit et de mettre à l'épreuve leurs compétences communicatives. Concernant l'évaluation des

tâches, nous avons donné l'importance aux compétences communicatives langagières et aux compétences générales individuelles et sociales.

Pour recueillir les données complémentaires du type descriptif, nous avons opté pour des dispositifs d'auto-évaluation tels que le journal de bord et le portfolio. Signalons ici que les étudiants ont également formulé des réflexions linguistiques et procédurales sur la réalisation de leur travail par le biais des fiches de travail. Pendant le déroulement, nous avons dû faire des fiches d'observation, par exemple sur le

comportement actif des apprenants au sein du groupe et sur la démarche du travail en groupe.



Résultats de la recherche

Les analyses des données à partir des contrôles et des épreuves dans le cadre du cours ont révélé que les compétences des apprenants ont atteint le seuil de réussite fixé à 70%, soit Grade B (voir tableau 1). On a pu ici noter que le projet avait permis aux étudiants de développer et d'élargir leurs compétences.

Tableau 1: Résultats obtenus des contrôles et des épreuves

Notes maximales	Notes minimales	Notes moyennes (%)
87.58	80.83	84.31

($N = 17$)

En outre, les analyses des données recueillies à partir des questionnaires et du journal de bord ont fait ressortir l'importance de la préparation face à l'exécution des tâches, à savoir: la compétence langagière, la démarche de travail et la capacité liée à la résolution de problèmes.

Par ailleurs, les résultats obtenus ont montré qu'après le traitement, les attitudes des apprenants à l'égard du travail dans le domaine du secrétariat étaient significativement plus élevées (voir tableau 2).

Tableau 2: Résultat obtenu de l'analyse des échelles d'attitude par *t-test*

	Nombre	μ	σ
Avant	17	111.65	11.94
Après	17	119.17	11.78

Dans cette optique, nous avons observé que les étudiants avaient des attitudes positives vis-à-vis du travail dans le domaine du secrétariat malgré les difficultés, et que l'on doit avoir recours à la polyvalence pour effectuer le travail.

Conclusion

À l’instar des études antérieures (e.g. Reinhardt, 2009; Rosen, 2009), il semble que le présent travail souligne également l’importance des tâches dans l’apprentissage car ces tâches peuvent mobiliser les compétences et mettent les apprenants en action. On devrait donc prendre en compte le choix et la nature des tâches ainsi que les objectifs d’apprentissage.

Il faut noter en outre que les contraintes des tâches permettent aux apprenants de développer diverses stratégies: planifier, élaborer, résoudre un problème. Ceci pourrait favoriser l’autonomie chez les apprenants. Tel que le soulignent Robert et al. (2011), l’objectif principal de l’approche actionnelle est d’amener nos apprenants à la responsabilisation et l’autonomie. De ce point de vue, les enseignants devraient prendre en compte le fait de créer des environnements collaboratifs et aussi d’entraîner l’autonomie chez les apprenants car cela peut favoriser la réalisation des tâches.

En tant qu’usagers et acteurs sociaux, il semble par ailleurs nécessaire de préparer nos apprenants pour qu’ils puissent “agir” et s’adapter aux contextes professionnels et

interculturels. Ceci correspond en effet à notre étude menée auprès d’employeurs francophones qui ont montré leurs attentes à l’égard d’un diplômé, à savoir: facilités de communication en français, connaissances sur la culture française, attitudes positives et capacité d’apprendre par soi-même (Dejamonchai & Darnsawasdi, 2010).

Dans l’application de cette approche, il est important de souligner que le professeur devrait également se mobiliser “en action”, par exemple dans le choix des tâches, dans l’organisation des contenus et des activités d’apprentissage. Les résultats de notre recherche ont enfin laissé entrevoir le rôle de l’enseignant en tant que “consultant et facilitateur” dans la pratique en classe.

En résumé, la présente étude a tenté de comprendre comment appliquer la perspective actionnelle par tâches dans notre pratique pédagogique. Nous espérons que les résultats obtenus concernant la mise à l’essai de cette approche pourront apporter des retombées pédagogiques sur l’enseignement/apprentissage du FOS au niveau universitaire.

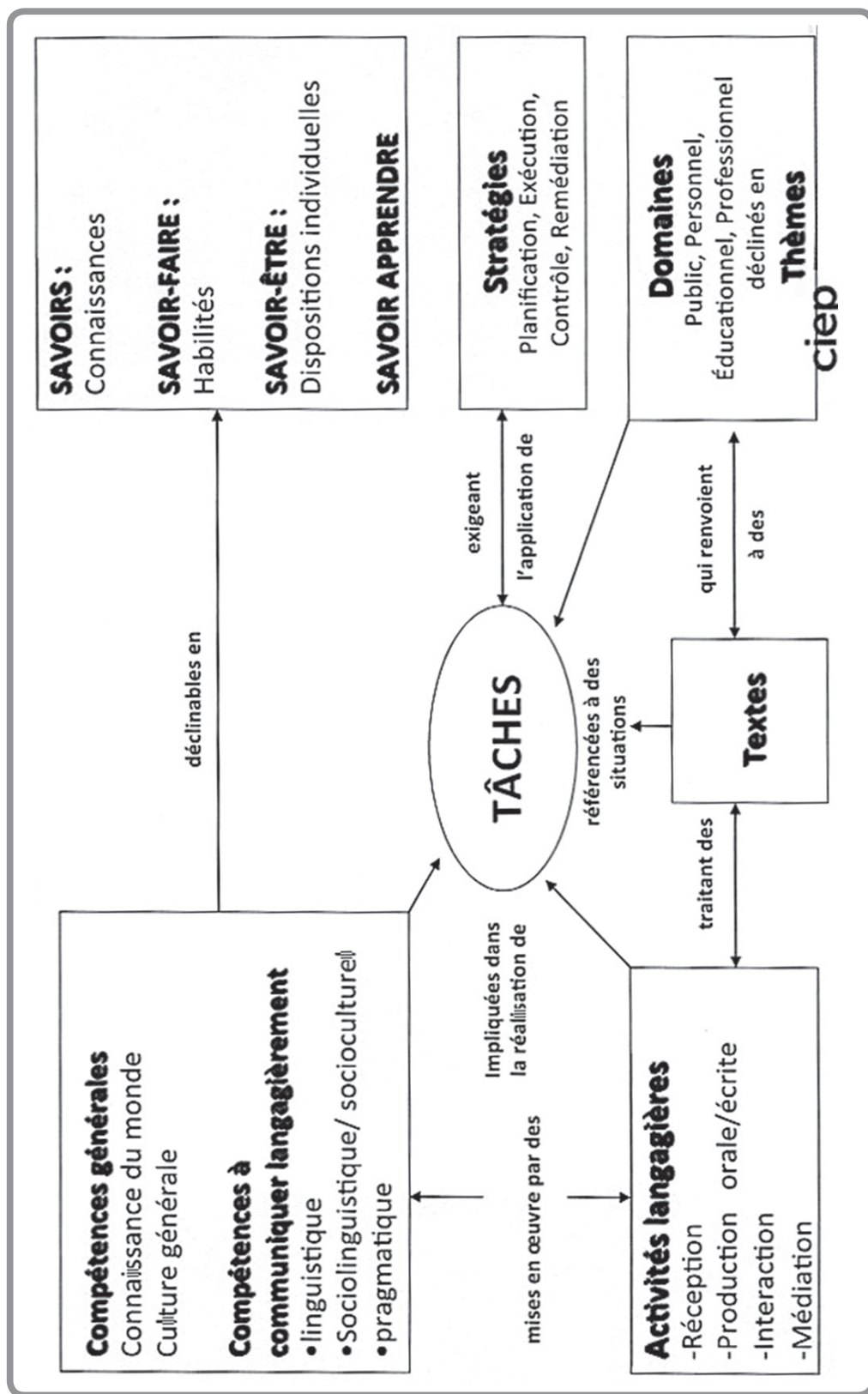




Références bibliographiques

- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 36–44.
- Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation. (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Les éditions Didier.
- Dejamonchai, S. (2013). *Design and Development of Integrated Learning Units by Using Skill-Based Learning in French for Secretaries Course*. Faculté des Arts Libéraux, Université Thammasat.
- Dejamonchai S., & Darnsawasdi, C. (2010). Enquêtes sur la formation et l'employabilité des diplômés du département de français de l'Université Thammasat. *Bulletin de l'ATPF*, 33(2), 4–20.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olivier, C. (2003). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In M–L. Lions-Olivier & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 261–284). Paris: Editions Maison des Langues.
- Pellegrini, F. (2014). *Renouveler l'approche de la langue et de la culture françaises dans les départements d'études françaises des universités*. Université d'été – BELC 2014, Université de Nantes.
- Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trios compétences du CECR en classe: une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage par les tâches. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 45–53.
- Robert, J. P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 66 (4), 487–498.

Annexe A



(Source: Pellegrini, 2014)

Annexe B

Planifier un projet

Étapes	Questions	Outils, Démarches
1) Émergence de l'idée	<ul style="list-style-type: none"> – Que faut-il résoudre? – À quels besoins faut-il répondre? – Quelle(s) production(s) attendre? 	<ul style="list-style-type: none"> – Recherche d'informations – Réunions professeurs-élèves
2) Analyse de la situation	<ul style="list-style-type: none"> – Quels objectifs atteindre? – Quelles ressources employer? – Quelles contraintes prendre en compte? – Quelles stratégies, quelles pistes envisager? 	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstroming – Outils de résolution de problème – Fiche de faisabilité
3) Choix d'une stratégie <ul style="list-style-type: none"> – Formalisation des objectifs – Inventaires des stratégies – Étude de la faisabilité 	<ul style="list-style-type: none"> – Quel plan d'action adopter? – S'accorde-t-il avec l'objectif? – Est-il réaliste? Quel cahier des charges établir? – Quel contrat établir avec les élèves? 	<ul style="list-style-type: none"> – Fiche d'appréciation collectif du projet – Cahier des charges – Fiche-contrat
4) Montage et planification du projet	<ul style="list-style-type: none"> – Quelles sont les étapes (activités, productions attendues)? – Comment les organiser: acteurs (rôle, responsabilité) – Comment les hiérarchiser? – Quelle évaluation prévoir? 	<ul style="list-style-type: none"> – Document descriptif du projet – Planning

(Source: Reinhardt, 2009: 59)