

L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative



Tilda Saydı

Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie
tildasaydi@adu.edu.tr

Reçu le 06.02.2015 / Évalué le 23.04.2015 / Accepté le 29.09.2015

Résumé

L'approche communicative, utilisée comme approche préférée, reste encore à orienter l'enseignement des langues étrangères à l'heure actuelle tout comme hier. De nos jours, les auteurs des livres de méthodes suivent cette approche pour que les apprenants s'approprient les savoirs et compétences à acquérir et à développer selon les orientations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. De nouveaux travaux pédagogiques et didactiques sous la désignation d'approche actionnelle sont apparus dans les années 2000 afin d'alimenter, d'étendre l'approche communicative et d'arriver à des meilleurs résultats dans l'enseignement-apprentissage. Le présent travail approfondit les caractéristiques du principe de l'approche actionnelle notamment le fait de faire vivre la langue à l'apprenant aussi bien qu'il traite les traits de l'approche actionnelle en comparaison de l'approche communicative.

Mots-clés : approche actionnelle, approche communicative, français langue étrangère, manuel, projet

Eylemsel yaklaşım : iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bir bakış

Özet

90'lı yılların sonuna kadar yöntem kitaplarının gözde yaklaşımı olan iletişimsel yaklaşım, dünyada olduğu gibi, ülkemizdeki yabancı dil öğretimini yönlendiren araçtır. Günümüzde, yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntem kitapları, yazarları tarafından iletişimsel yaklaşımla ele alınmıştır ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi içindeki, edinilen bilgi ve beceri düzeylerine göre, öğrencinin temel iletişim becerilerini kazanmasını ve geliştirmesini hedefler. 2000'li yıllarda, iletişimsel yaklaşımın beslenmesi, geliştirilmesi ve yabancı dil öğretiminde daha iyi sonuçlar alınabilmesi için ortaya atılan eylemsel yaklaşım adındaki öğretim şekli ışığında pedagojik ve didaktik çalışmalar uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmada, eylemsel yaklaşım ve özellikleri, dili öğrenciye yaşatarak öğretme ilkesi çerçevesinde, iletişimsel yaklaşımla karşılaştırmalı bir bakış açısıyla irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: eylemsel yaklaşım, iletişimsel yaklaşım, yabancı dil olarak Fransızca, yöntem kitabı, proje

Action-based approach and its characteristics in comparison with communicative approach

Abstract

Communicative approach employed in teaching manuals concerning foreign language teaching is known as the most popular teaching tool in 1990's. This method continues to adjust the studies in foreign language acquisition in the world as in our country. Today, the authors of the teaching manuals are still considering the communicative approach aiming to make reach the learner the skill levels indicated by the Common European frame of references for foreign languages. In the early 2000's, action-based approach appeared in order to develop and support foreign language acquisition as well as obtain more satisfying results. Many pedagogical and didactic studies are still being implicated regarding this new approach. Its most significant requirement is the transfer of the language skills to the social ability by taking part in a project which solves a problem or realizes an action via language skills. The present study tries to define action-based approach with its particularities in comparison with communicative approach.

Key words: action-based approach, communicative approach, French as foreign language, teaching, handbook, project

L'approche communicative, nouveauté des années 80 dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique, appelé actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. La dite approche s'approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. Ainsi, l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériau pédagogique de l'approche communicative. La plupart du temps, ces instruments sont utilisés en salle de classe et/ou en milieux de simulation. Ils se situent dans les manuels et entraînent les apprenants aux niveaux écrit et oral. En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt *acteur social* : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue (2012 :15) révèle que *les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot*. La même logique entraîne Puren (2009: 123) à qualifier l'approche actionnelle comme une *perspective de l'agir social* et à expliquer que dans l'approche actionnelle *pour la première fois, les*

apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (...).

Définitions

Lancée dans les années 70 par les didacticiens des langues étrangères, l'approche communicative se veut une approche pédagogique qui continue son expansion dans le monde en conservant sa popularité jusqu'au début des années 2000. Il est vrai que sa naissance provient d'une sorte de réaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes soit audiovisuelles soit audio-orales. En outre, ce système d'enseignement demeure comme une approche au lieu d'une méthode étant donné que les résultats obtenus ne sont pas consolidés et bien que sa validité ait été approuvée par de nombreuses recherches scientifiques soulignant ses aspects indéniables en faveur de l'apprentissage. Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), l'approche communicative correspond à *une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.* Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structurellement. A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (1) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (2) la focalisation sur l'apprenant et (3) la perspective retenue pour la notion d'erreur.

L'approche communicative ne réserve pas de place aux textes hors contexte, aux exercices hors contexte et surtout structuraux ancrés pourtant dans les livres de méthodes d'auparavant. Par contre, elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte donné, reflétant la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Ces documents assortissent des textes actuels sélectionnés par les auteurs des manuels tout comme des documents authentiques quotidiens proposés par l'enseignant ou l'apprenant. Dans ce type de matériel didactique, sont présents des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés. Par cet aspect, l'approche communicative prend en compte l'intonation et le rythme puisque ceux-ci enseignent plutôt la compétence orale et favorisent l'acquisition du parler. Donc, l'approche communicative part du fait que *l'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive, et sa structuration perceptive obéit à des contraintes physiologiques, rythmiques, syntaxiques, sémantiques et individuelles du locuteur* (Herry-Bénit, 2010 : 63).

L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage ; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue. Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative ; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue. Quant à la notion d'erreur, dans sa conception traditionnelle, elle présentait un tabou et était source de punitions. En revanche, dans la perception de l'approche communicative, l'erreur présente une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle est maîtrisable, normale, acceptable comme sortie passagère de l'apprentissage et parfois même solide si elle n'est pas bien rectifiée.

Au XXI^e siècle, l'enseignement-apprentissage accepte l'erreur langagière commise par l'apprenant ou l'utilisateur de langue étrangère comme une opportunité conduisant à la remédiation. Ainsi, les lacunes de l'apprentissage apparaissent pour être complétées. Donc, une fois remarquées et corrigées, les erreurs jouent un rôle constructif dans l'apprentissage des langues. D'après Giordan, Favre et Tarpinian (2013 : 4), les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant : *l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée (...). Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier. Il s'agit donc d'une pédagogie stimulante et sécurisante.*

Cet angle de vue révolutionnaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a pu développer les compétences communicatives des apprenants mais il a été insuffisant pour assurer la compétence grammaticale à certains niveaux. C'est la raison pour laquelle l'utilisateur de la langue n'est pas arrivé à apprendre suffisamment le code linguistique. Bien que l'approche communicative montre aux apprenants des scènes réelles d'intercommunication et des vécus quotidiens spontanés, ses faiblesses ont submergé dans le temps. Par ailleurs, il est depuis longtemps reconnu que l'approche communicative a été un remède pour que les savoirs théoriques puissent être effectivement utilisés comme dans des circonstances réelles et pour que la langue d'apprentissage ne soit plus muette dans l'objectif qu'elle soit enfin parlée par l'apprenant-locuteur. En résumé, l'approche communicative permet aux apprenants d'utiliser la langue de manière plus réaliste et naturelle. De plus, elle permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec les dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique.

De cette façon, l'apprenant quitte graduellement sa position immobile et devient peu à peu utilisateur actif. De surcroît, il se réconcilie avec ses erreurs : pour lui, le statut

de l'erreur change radicalement. Face à ses problèmes d'apprentissage, l'apprenant a dorénavant le droit d'utiliser plus ou moins sa langue maternelle dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de l'apprentissage. Pour Duccini (2013 :13), *il semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en occurrence). A travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé dans et rendu conscient de sa gestion.* Cela nous paraît parfaitement raisonnable puisque dans les pratiques d'enseignement universitaire en Turquie, nous témoignons du fait que la comparaison du français et du turc, deux langues loin d'être voisines, aide les apprenants à décoder la logique de la langue cible ce qui soutient l'autogestion cognitive des apprenants. En conséquence, l'approche communicative augmente la visibilité des points obscurs d'une langue non maternelle en laissant libre la langue maternelle d'interagir avec la langue cible. Voisine ou non, une langue maternelle est donc toujours capable de construire une source de références pour l'apprenant tout comme elle peut être source d'interférences.

Jusqu'ici, nous avons mis le point sur l'approche communicative en vue de pouvoir mieux comprendre son successeur, l'approche actionnelle. Cette dernière fait également partie des systèmes méthodologiques pour enseigner une langue étrangère. Tout comme celle qui est communicative, cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation. C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode mais comme une approche ou une perspective. Elle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. En d'autres termes, la communication ne constitue pas un but en soi dans la conception de l'approche actionnelle, par contre elle constitue un dispositif intermédiaire.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socioaffectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : *la perspective actionnelle doit d'autant plus*

venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer (...). L'auteur donne l'exemple de deux pièces de puzzle, qui ne peuvent s'ajouter parfaitement l'une à l'autre que parce que les « traits » de leurs faces d'assemblage, leur « tracé », sont l'exact inverse l'un de l'autre. Il est donc possible d'en résulter que les traits différents et même opposés peuvent s'unifier pour arriver normalement à une complémentarité. Ainsi, l'approche actionnelle aide l'apprenant à sortir sa pratique de langue de la salle de classe et l'emmener au sein des milieux vivants et non simulés idéalement. C'est pour cette raison que l'optique dans laquelle se situe le présent travail permet de voir la personne qui apprend une langue étrangère comme un individu social et pas uniquement comme un étudiant-apprenant. Cet acteur social, nous le nommons dorénavant utilisateur de langue. D'où la nécessité d'étudier deux nouveaux concepts-clé offerts à la didactique des langues par l'approche actionnelle : activité-projet et technique d'apprentissage transparent.

Activité-Projet

Dans l'approche actionnelle, l'utilisateur est orienté à faire un travail, résoudre un problème, réaliser un fait concrètement. Pour ce faire, premièrement, les activités à mettre en œuvre sont précisées. Elles seront aux niveaux micro et macro. Les activités macro recouvriront d'autres activités micro. Dans l'ensemble, ces activités forment un projet. Pour qu'un projet soit mené à son terme, l'utilisateur, seul ou en équipe, doit accomplir certains devoirs appelés tâches. L'activité proposée, conforme au niveau de langue de l'utilisateur, diffère principalement de l'activité classique de l'approche communicative par son aspect de changer la position de l'apprenant en utilisateur réel : celui-ci n'apprend plus la langue de façon scolarisée mais il l'utilise. Plus exactement, il acquiert la langue en l'utilisant physiquement et concrètement. Cette dimension de l'approche actionnelle incite l'utilisateur à faire plus de recherches, dépenser plus d'efforts, prendre plus de responsabilités, réussir un travail authentique et développer son autoestime dans un but précis. *La pédagogie du projet trouve en effet ses racines à la fin du XIXème siècle chez Dewey. Son mot d'ordre « learning by doing » (« apprendre par l'action ») contient en germe les fondements d'une approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Pour lui, la construction d'un projet permet d'apprendre à prévoir les conséquences d'un acte, apprendre à observer pour prendre les conditions environnantes en considération et donner une signification (Perrichon, 2009 : 91-111).*

Lorsque la langue d'apprentissage n'est pas du tout utilisée dans le pays d'enseignement (apprentissage du français en Turquie), il sera indispensable de recourir à Internet, au téléphone, aux ressources orales et écrites, aux entreprises, aux instituts de langue, aux bibliothèques des Instituts, à la technique de simulation. Dans un tel milieu exolingue, ces outils servent, dans un certain niveau, à éloigner l'exercice de

langue étrangère de son caractère artificiel. Par exemple, pour préparer un journal scolaire, les utilisateurs s'obligeront à faire des entretiens oraux, rechercher des documents écrits publiés en papier ou sur Internet. Ils liront, traduiront, rechercheront, appliqueront, agiront sur la mise en marche d'un équipement électronique en suivant les instructions du manuel écrit en langue étrangère. Ils parleront dans la langue d'apprentissage en incarnant un personnage dans une pièce (ou une simulation). En étant joueur dans une équipe sportive/dans une équipe de jeu virtuel, ils apprendront la langue en l'employant de façon pratique. De même, pour guider une visite, pour monter un meuble ou un équipement, pour vendre ou louer un produit, pour publier un document, ils traduiront un texte de la langue source vers la langue cible ou vice-versa. Commander un plat ou recevoir la commande d'un plat dans un restaurant, faire des courses pour réaliser une fête, inviter ses amis, réaliser les opérations concernant le passeport et le visa, échanger de l'argent, réserver une place, s'acheter des billets, planifier les procédures pour aller voyager et accomplir ces étapes personnellement seront des activités réalisées dans la langue étrangère, (1) en simulation, (2) virtuellement, (3) sur Internet réellement, (4) dans la société réelle si cela est possible (dans les milieux exolingues).

Les projets cités plus haut en exemples comprendront plusieurs tâches et sous-tâches. Leur accomplissement nécessite le positionnement de l'apprenant comme utilisateur direct. Cela servira à ce que l'utilisateur de langue puisse devoir automatiquement activer ses connaissances et compétences à la fois linguistiques, socioculturelles et sociales de façon cognitive aussi bien que transversale. Ainsi, il s'efforce à mettre en œuvre ses capacités personnelles. Or, les jeux de rôle de l'approche communicative se font ou en salle de classe ou dans une ambiance scolaire. En conséquence de ces entraînements, on s'attend prioritairement à ce que l'apprenant apprenne, qu'il démontre cet apprentissage/cette acquisition en résultat des interrogations académiques et qu'il prouve sa performance dans des situations réelles si jamais l'occasion se présente. En revanche, les activités de l'approche actionnelle donnent à l'apprenant une mission dont le succès définira l'obtention de la visée finale. C'est ce but concret qui entraîne l'apprenant sur le principe d'accomplissement des tâches en l'abandonnant face à un problème qu'il doit résoudre tout seul. En d'autres termes, l'exercice de langue étrangère se place sur un fondement compréhensible ayant un sens au lieu d'être un simple devoir scolaire. Venturelli (2001) appelle cette technique *pédagogie du projet* et la décrit en termes de *moteur d'apprentissage*.

Particularités du projet

Tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe (1) directement dans la société ; (2) indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau Internet ; (3) par la simulation (juste comme dans l'approche communicative). En milieu exolingue, il

n'est toujours pas possible de mettre en œuvre une à une toutes les étapes du projet, parfois même l'ensemble du projet en dehors du milieu scolaire, directement dans un milieu social. Pour cette raison, il est nécessaire que la simulation soit au cœur de l'apprentissage. Par exemple, préparer une lettre de candidature, de motivation et remplir les formulaires pour une université à l'étranger ; correspondre dans ce but, et envoyer les documents est une activité réelle et actionnelle. Toutefois, faire toutes ces mêmes micro tâches à l'intérieur d'un projet proposé par l'enseignant/le manuel, sans envoyer finalement les documents s'inscrit dans l'approche communicative. Pourtant, l'activité peut être transformée en activité actionnelle à condition que l'enseignant prépare tout un projet identique à celui réalisable dans la vie réelle et offre à l'étudiant la méthodologie à suivre. L'apprenant et l'enseignant travaillent ensemble et l'activité s'inscrit alors dans la technique de simulation. Toutefois, la gestion de ces projets sollicite la formation des enseignants.

Girardet (2011), auteur des manuels de français langue étrangère, propose la méthode de scénario, *histoire dialoguée* dans ses propres termes, pour transformer l'activité de l'approche communicative en activité de l'approche actionnelle : le scénario est procuré par l'enseignant ou le manuel ; l'utilisateur de langue est prié d'y procéder de son mieux en utilisant ce scénario. Bourguignon (2007 : II. Le scénario d'apprentissage-action, II.1. Genèse : la définition du terme « action ») définit le scénario comme suit: *une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale.* Dans une activité de projet qui se trouve dans le livre de méthode *Echo 3* (2010), l'histoire se déroule progressivement en incluant des tâches et sous-tâches : le protagoniste travaille en tant qu'employé dans une entreprise. L'entreprise change de patron parce qu'elle est vendue. Le nouveau patron propose à l'employé une nouvelle position. Celui-ci n'est pas content. Finalement, sa décision radicale est de démissionner. Il entreprend son propre travail ; établit sa propre firme. Du commencement à la fin, l'utilisateur de langue est prié de conduire le fil de l'histoire à travers des micro tâches : l'apparition de l'annonce de vente de l'entreprise où l'employé travaillait avant de démissionner (tâche écrite) ; l'arrivée du nouveau patron qui invite l'employé à un entretien pour lui proposer une nouvelle position (entretien oral) ; l'analyse des avantages et désavantages par l'employé qui doit donner une décision (tâche écrite) ; la décision prise, la rédaction d'une lettre de démission par l'employé (tâche écrite) ; l'annonce de la démission aux directeurs et collègues (tâche orale) ; la préparation d'un CV actualisé (tâche écrite) ; l'invitation des amis à l'inauguration du nouveau bureau de l'employé pour fêter son nouveau travail (tâche écrite et orale). Le projet s'accomplit quand toutes les tâches et simulations sont enfin complétées.

En effet, la technique de scénario de l'approche actionnelle ressemble aux jeux de rôle de l'approche communicative ; la différence c'est que dans l'approche actionnelle les simulations sont envisageables dans une perspective beaucoup plus large et surtout dans un cadre contextuel concret et nécessite un grand travail préalable. Les principales particularités sont :

- la langue joue le rôle d'un outil et non d'un but
- le scénario est réaliste ; réalisable
- les ressources sont assurées à l'utilisateur de langue
- l'indication de l'évènement qu'on projette est concrètement faite par un critérium incluant l'espace, le temps, l'objectif et les institutions reliées
- le projet est guidé méthodologiquement et progressivement par son directeur (l'enseignant)
- le projet est finalement évalué.

Le principe de réalisme concerne effectivement toutes les autres caractéristiques. En premier lieu, les idées utopiques qui puissent interrompre le déroulement du projet, qui risquent de ne pas respecter les normes sociales, qui dépassent (trop) le niveau linguistique de l'utilisateur de langue ne sont pas acceptables. C'est pourquoi l'idée d'un projet est mise sous la loupe du directeur au sens macro. A la suite, elle est planifiée au sens micro en prenant appui sur les facilités existantes, concrètes et possibles. Sinon, on risque de lutter contre la démotivation de l'apprenant ; le gaspillage des ressources temporelles et financières ; la perte d'énergie sur le plan pédagogique. Par ailleurs, dans un projet pédagogique, les tâches que l'apprenant doit accomplir doivent être motivantes ; elles devront mener l'apprenant à poser des questions, à être curieux, à faire des recherches. Toutes ces intentions sont conduites par le projet (tâche macro) qui précise les buts ; l'activité qui concerne la planification et l'action ; la tâche (micro) composée d'opérations fondamentales en fonction des moyens, conditions, possibilités grâce auxquels les actions se transforment en opérations. D'ailleurs, en décrivant l'activité humaine, Linard (2001) souligne que *les actions des sujets sont conscientes et intentionnelles (...). Un défaut de motivation ou d'intention initiale affecte directement la qualité d'élaboration des buts et des stratégies d'action. De même, une carence au niveau intermédiaire des stratégies ou au niveau inférieur des opérations entraîne des échecs répétés, mais elle affecte aussi directement le niveau supérieur des intentions (démotivation).*

Concept d'apprentissage transparent

Nous avons préliminairement évoqué que la langue était l'instrument le plus important à être utilisé dans la réalisation des tâches d'un projet. En outre, les étapes du projet, qui sont interdépendantes pour la cohésion totale, requerront le travail autour de la

grammaire, la syntaxe, le lexique, les registres de l'écrit et de l'oral et la traduction. En conséquence, l'apprenant remarquera les lacunes de ses connaissances et compétences. Il prendra conscience du niveau de sa pratique par exemple sur la conjugaison verbale, le vocabulaire, la compréhension et production écrites lors d'une rédaction d'un CV (tâche nécessaire d'un scénario donné). Suite à cette autoévaluation qui va de soi, il adoptera les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent personnellement dans l'objectif de remédier ses insuffisances et d'arriver à ses fins.

Cependant, les exercices de l'approche communicative se basent plutôt sur des modèles sémantiques et structuraux formés à l'avance et appris par l'apprenant sur un plan communicatif. Par contre, la pédagogie du projet rend transparent ces exercices de sorte qu'elle oriente l'apprenant à ce qu'il arrive instinctivement à les utiliser pour une meilleure acquisition langagière durable. A ce sujet, Anghel et alii (2011) désignent que *la transparence des objectifs à atteindre, l'explication des critères pour parvenir à réaliser la tâche attendue constitueront des outils facilitateurs à l'apprentissage.*

Dans ce contexte, la langue occupe la position de dispositif grâce auquel des actions et faits s'opèrent. Ainsi, l'utilisateur de langue agit sur la langue. Le dicton universel « j'oublie ce que j'entends ; je me rappelle de ce que j'écoute ; mais j'apprends ce que je fais moi-même » nous paraît bien capable de résumer la philosophie du concept d'apprentissage transparent. Or, sa spécificité la plus frappante c'est que cette approche n'entraîne pas l'apprenant à l'aide des documents authentiques en contexte et actuels mais qui ont peu de rapport avec la vie réelle de l'apprenant. L'approche actionnelle pousse l'apprenant à se situer naturellement dans un milieu qui l'oblige à remplir une responsabilité et dans lequel il s'occupe de façon qui va de soi, des exercices et activités intercommunicationnels qu'exigent les conditions situationnelles.

Cette prise de position fait que l'apprenant délaisse son étiquette d'individu-enseigné qui est en train d'apprendre une matière et qu'il se mette dans le statut d'individu-utilisateur de langue. Cependant, il est nécessaire de s'interroger sur des obstacles éventuels : au niveau théorique, la pédagogie actionnelle aide à acquérir la langue stratégiquement d'une manière sociocognitive. Il y aura quand même des contraintes, surtout en fonction du niveau de langue et de la compétence des utilisateurs. Pour Gillon (2015 : 7), *ils devront faire face aux contraintes rencontrées et mobiliser des stratégies afin de réaliser des activités langagières et d'effectuer des tâches.* L'auteur (idem, p : 7) note que *la notion de stratégie est primordiale dans le cadre de la perspective actionnelle* et qu'une stratégie comporte tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations pour accomplir une tâche. Donc, *la tâche implique stratégie et planification* (idem, p :10). A cet égard, nous pensons qu'une fois son application se limite dans un environnement académique et dans un pays exolingue, il se peut que l'approche actionnelle ait des attentes exigeantes qui puissent contraindre l'utilisateur puisque

l'environnement social et les médias ne sont en aucun cas auxiliaires. Dans ce cas-là, à part le rôle des instituts, institutions officielles, privées ou non-gouvernementales, éducatives, commerciales, politiques et touristiques, les projets actionnels demanderont une grande créativité, des compétences numériques-digitales, un véritable travail d'équipe et l'organisation de la formation des enseignants.

Complémentarité des approches actionnelle et communicative

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Résumons tout d'abord les points communs. Les deux approches :

- sont centrées sur l'apprenant
- visent à mobiliser l'apprenant physiquement
- utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)
- partent des documents authentiques, quotidiens et actuels
- qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante
- permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.

Puis les dissimilitudes entre les deux approches :

- l'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle.
- l'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur.
- l'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet l'apprenant agit, parfois même bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs. L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant.
- l'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière. L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

Sous cette perspective, le *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues* (2001 :15) (désormais *Cadre*) consacre totalement sa deuxième partie à l'approche actionnelle et indique que :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Il est vrai que les actes de parole tiennent naturellement place dans les activités langagières. Il est quand même nécessaire qu'ils ne restent pas uniquement en milieu académique ; il vaudra mieux qu'ils gagnent une valeur sociale. La langue d'apprentissage, quand elle se limite en salle de classe, risque ultérieurement de s'user en terme de compétence pour cause principale de son immobilisation.

L'approche actionnelle et les manuels

Les chercheurs affirment que la place accordée à l'approche actionnelle dans les manuels est insuffisante. Springer (2008) indique que les manuels publiés dans les années 2000 et utilisés en enseignement-apprentissage, sont bien conformes aux références du *Cadre*. Certains manuels se présentent en soulignant le fait qu'ils adoptent une méthode d'apprentissage actionnelle. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, *Connexions 2004, Rond Point 2004, Sac à dos 2005, Et toi ? 2007, Et alors 2007, Ici 2008, Scénario 2008, Echo 2010* déclarent suivre une approche actionnelle. Ces manuels se réunissent autour de l'axe de comprendre, faire (au sens d'agir) et produire comme principe pédagogique. *Scénario 2* (2008) pour adolescents et jeunes adultes de niveaux A2-B1, inclut une partie *projet* dans chaque module de chaque leçon. Dans cette partie, le sujet du projet et les indices se rapportant au développement du scénario sont donnés. Les apprenants sont priés d'écrire un scénario, de faire des recherches intra/extra scolaires, préparer des présentations et simuler. Le projet à long terme sera finalement évalué. Ainsi, le manuel dirige l'apprenant à se charger d'un travail extralinguistique qui ne peut s'effectuer qu'en utilisant la langue. Ici, ce qui attire notamment l'attention, c'est que pour des milieux exolingues, le projet se déroule toujours dans un entourage de simulation et non authentique.

Comme précisé antérieurement, il devient donc indispensable de travailler avec la technique de simulation en milieu exolingue ; également avec les ressources numériques et virtuelles, comme remèdes efficaces face au problème de l'absence des milieux qui aident à s'autocorriger. A ce propos, Bérard (2009 :40) souligne que les micro tâches d'une simulation conduisent l'apprenant vers deux cibles : réussir la mission et en le faisant, corriger continuellement la langue.

Par conséquent, à coté des projets de simulations proposés dans les manuels, la création des projets permettant d'attribuer à l'apprenant un rôle social n'est pas sans espoir. A notre époque, Internet offre aux utilisateurs de langue un véritable espace social pourvu qu'il soit bien contrôlé au sens de fiabilité. Par exemple, il est bien possible de créer un projet de présentation de la Turquie, sur les encyclopédies libres sur Internet. La prise des permissions nécessaires des institutions reliées, l'achèvement des procédures officielles constitueront des micro tâches introductrices. La planification des parties comme présentation géographique, touristique, culturelle et historique du pays seront des macro tâches. Des recettes de cuisine, vidéos de la préparation des plats sont des exemples d'activités écrites, orales, actionnelles qui s'inscrivent dans des sous-tâches. Textes et vidéos d'activités musicales, folkloriques, sportives préparés et/ou présentés par les apprenants ; production d'un petit dictionnaire français-turc écrit et oralisé formeront d'autres exemples de micro tâches.

Conclusion

L'analyse des données montre qu'il est préférable de concevoir l'approche actionnelle en didactique des langues étrangères comme une technique auxiliaire et surtout complémentaire de l'approche communicative. Au sens global, les programmes d'échanges d'étudiants comme Erasmus servent justement à favoriser des espaces sociaux adéquats aux critères de la pédagogie actionnelle. Dans des milieux pareils, l'apprenant se retrouve au sein d'une socioculture qui n'est pas la sienne et fait de son mieux en interagissant en écrit, en lisant et oralement pour s'y adapter. D'ailleurs, l'une des raisons de l'apparition de l'approche actionnelle, nous semble-t-il, c'est le soutien qu'on souhaite donner à la mobilité des citoyens des pays européens. La mobilité en question demande avant tout de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage des langues et à leur pratique. Toutefois, il est évident que les étudiants bénéficiant des programmes d'échanges internationaux sont peu nombreux puisque les facilités offertes officiellement se bornent à des restrictions financières et administratives. Sous ce rapport, la pédagogie du projet de l'approche actionnelle à la manière des manuels mais aussi des idées créatives des équipes pédagogiques aideront sans doute l'apprentissage des langues.

En outre, il importe de souligner que l'approche actionnelle n'a pas la vocation de remplacer l'approche communicative ni vice-versa. Néanmoins, une distinction importante sépare les deux approches au niveau d'action.

La technique de simulation adoptée par les deux approches s'applique en effet directement en salle de classe ou ambiance scolaire et l'apprenant qui s'y trouve fait semblant d'être dans la rue, en vacances, au bureau, en voyage ou bien à l'étranger. L'objectif est de préparer l'apprenant aux situations semblables de la vie réelle. Pourtant, c'est l'approche actionnelle seule qui amène vraiment l'apprenant hors de l'institution éducative et le lance dans un défi. Celui-ci est obligé de résister aux ennuis sociaux et psychologiques, aux handicaps linguistiques pour réussir le projet qu'on lui a confié soit à l'intérieur de la société-même, soit au sein des moyens numériques. Les tâches d'un projet se diversifient sous forme de plusieurs activités linguistiques simples comme demander et trouver une adresse ou plus détaillées, dures et à long terme comme travailler dans un bureau. Dans cette optique, il s'avère que l'approche communicative fait agir l'apprenant sur la base d'une répétition, d'une habilitation à des formules linguistiques et aux savoirs-faire alors que l'approche actionnelle le transfère au statut d'individu pratiquant à tel ou tel niveau une langue pour retrouver lui-même des formules propices dans le but de continuer sa vie. L'apprenant devient forcément stratégeste des formules d'apprentissage. Il s'épanouit socialement et interculturellement.

Un autre aspect du sujet s'incline dans l'intégration de la pédagogie du projet dans les programmes d'enseignement respectant des limites temporelles. L'établissement des projets créatifs de ce genre, les délais requis pour l'expérimentation des enseignants, l'habilitation des apprenants à une nouvelle technique d'enseignement qui leur demande d'être un grand collaborateur de leur apprentissage, la préparation des projets et la question de leur évaluation professionnelle exigent considérablement du temps. De plus, dans le domaine de la didactique des langues, il est admis que la salle de classe est un milieu tout à fait artificiel. Pour dépasser en partie cet obstacle pédagogique, il vaut mieux s'efforcer à franchir virtuellement les frontières en s'engageant dans des pratiques de simulation et/ou dans des ambiances sociales sur le réseau Internet. *Perspective actionnelle et cours à proje*¹; *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue*² sont des exemples de projets actionnels qui ont eu du succès en contexte universitaire en Allemagne.

La formation des enseignants est une question sur laquelle il faudra s'arrêter. Des formations qui seront données par des formateurs intra/extra institutionnels sont incontestablement indispensables. Les équipes pédagogiques auront besoin d'agir sur une même base coopérative, de partager leurs points de vue pour se rejoindre dans un maximum de consensus. Finalement, le manque d'équipage numérique posera un grand problème

pour les apprenants et enseignants étant donné que les apprenants de langues étrangères devront exclusivement s'exercer et faire des recherches sur les canaux numériques à connexion Internet sécurisé.

Bibliographie

Anghel, C., Anghel, M-D., Dobre, C-M., Groza, D., Mathe, M., Popescu, C., Zoicas, M-L. 2011. La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques. Module 2: Actualisation des approches en Didactique du FLE. Manuel de formation. Projet Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport - SIVECO. <http://lewebpedagogique.com/gb62771/files/2012/04/Manuel-Module-2.doc> [consulté le 01 janvier 2015].

Bailly, N., Cohen, M. 2009. « L'approche communicative ». Site Internet Le Cahier du FLE. <https://cahierfle.wordpress.com> http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_Mcohen.html [consulté le 28 janvier 2015].

Bérard, É. 2009. « Les tâches dans l'enseignement du FLE : Rapport à la réalité et dimension didactique ». *Le français dans le monde*, n° spécial La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p. 36-44.

Bourguignon, C. 2007. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: les scénarios d'apprentissage-action. Conférence du 7 mars 2007. L'assemblée générale de l'Association des professeurs des langues vivantes. Grenoble. www.aplv-languesmodernes.org [consulté le 11 janvier 2015].

Commission Européenne. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier. ISBN 227805075-3.

Delrue, A. 2012. *Agir pour apprendre et apprendre pour agir : la pédagogie actionnelle au service de la motivation des élèves*. Mémoire. Institut universitaire de formation des maîtres. Ecole interne de l'Université d'Artois. Nord Pas de Calais. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735884> [consulté le 3 janvier 2015].

Duccini, S. 2013. *Public hétérogène et contact des langues en classe de FLE : adaptation d'une approche intercompréhensive*. Travail de diplôme d'Etudes spécialisées en didactique du français langue étrangère. Faculté des lettres. Ecole de langue et de civilisation françaises. Université de Genève. <http://galanet.eu> [consulté le 28 mars 2014].

www.galanet.eu Gillon, E. 2011. *L'élève est-il véritablement acteur de son apprentissage ?*, Mémoire de didactique des langues étrangères à l'école. Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Nord Pas de Calais. Ecole interne de l'Université d'Artois.

www.dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/73/60/69/PDF/gillon_emeline.pdf

Site web : www.lille.iufm.fr [consulté le 29 mars 2014].

Giordan, A., Favre, D., Tarpinian, A. 2013. « L'erreur en pédagogie ». Ecole changer de cap. [www.ecolechangerdecap.net](http://ecolechangerdecap.net) (consulté le 5 mai 2014).

Girardet, J., Pécheur, J. 2010. *Écho*, méthode de français, Paris: CLE International.

Girardet, J. 2011. « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques ». Conférence. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de Sao Paulo. Brasil : Aliança Francesa São Paulo www.aliancafrancesa.com.br <http://aliancafrancesa.com.br> [consulté le 4 avril 2014].

Guilloux, M., Daill, E. 2008. *Scénario 2*, Méthode de français A2-B1, Paris: Hachette.

Herry-Benit, N. 2010. *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français*. Paris: Editions Publibook.

Linard, M. 2001. « Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique ». *Revue Sciences et Techniques éducatives, Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur - EIAO'2001* vol. 8, n°3-4, Paris: Hermès, p. 211-238.

Perrichon, E. 2009. « Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, p.91-111. Éditions Gerflint.

[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf> [consulté le 3 janvier 2015].

Puren, C. 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison des langues.

Puren, C. 2014. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires ». Article paru sur le lien Internet www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/ (janvier 2014) [consulté le 19 juin 2014].

Springer, C. 2008. « De la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif ». Vidéoconférence sur CECR et Perspective Actionnelle. Actes du Symposium international, «Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : TIC, aides et méthodes d'apprentissage», Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc. <http://springcloogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle> [consulté le 2 janvier 2014].

Venturelli, M. 2001. « Autour de la pédagogie du projet: quelques repères ». *Babylonia* 2001-N° 3, Bellinzona, Suisse : Fondation langues et cultures.

Notes

1. Le projet est publié dans la revue *Le Français Dans Le Monde* novembre-décembre 2009, N° 366 par Gola, Véronique et Hohwald, Christophe. ISBN 0015-9395.

2. Le projet est publié dans la revue *Le Français Dans Le Monde Recherches & Applications*. Janvier 2009. N° 45 par Rosen, Evelyne. ISBN 978-2-09-037117-8.