

**L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE
SELON LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE¹**

Ortak Eylem Odaklı Yaklaşımına Göre Dilbilgisi Öğretimi

Merih AYDIN²

Halil AYTEKİN³

Résumé

Les individus qui vivent dans une société communiquent en parlant la même langue avec les uns les autres. Même si les gens ne partagent pas la même langue et culture, le monde globalisé dans lequel nous vivons exige sans doute la communication. Autrement dit, pour échanger avec les autres pays dans chaque domaine, pour renforcer nos relations économiques, pour travailler à l'étranger, il faut qu'on apprenne au moins une langue étrangère. Les relations internationales qui augmentent progressivement rendent les nations inadéquates en matière de communiquer avec leur langue maternelle et à cause de cela, on se révèle l'exigence d'apprendre les langues des autres pays. Parler une langue étrangère, c'est que l'individu peut communiquer verbalement ou par écrit avec les gens qui parlent cette langue. Donc, ce qui est nécessaire est d'agir avec l'autre en langue étrangère. Le cadre européen commun de référence pour les langues marque les objectifs prévus au cours de l'enseignement et l'apprentissage des langues à savoir circuler facilement entre les pays, favoriser la mobilité des personnes et des apprenants, rendre plus dynamique la communication et la collaboration entre les pays, respecter des identités et des diversités culturelles. En plus, on vise l'amélioration des relations de travail et de compréhension réciproque et un meilleur accès à l'information. Un autre point important est aussi de fournir la coopération entre les apprenants. Dans ce travail, nous avons essayé d'étudier la question de la grammaire, la notion de la tâche, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant, l'évaluation dans la perspective actionnelle. Ce sont des sujets qui nous amènent à mettre la perspective actionnelle en évidence. Dans ce travail qualitatif, nous avons utilisé la méthode d'analyse de document pour réaliser notre objectif. Comme le contenu des livres de méthode est trop large pour étudier, nous avons limité le sujet du travail à la grammaire dans la perspective actionnelle.

Mots clé: La perspective actionnelle, le cadre européen commun de référence, l'apprentissage de langue étrangère, la grammaire.

Öz

Bir toplumda yaşayan insanlar birbirleriyle aynı dili kullanarak iletişim kurarlar. İçerisinde yaşadığımız küresel dünya insanları aynı dili, aynı kültürü paylaşmasalar da birbirleriyle iletişime zorlar. Başka bir ifadeyle, her alanda konuşmak, bilgi alışverişinde bulunmak, ekonomik ilişkilerimizi güçlendirmek, yurtdışında çalışmak için en azından bir yabancı dil öğrenmek gerekir. Günden güne gelişen uluslararası ilişkiler, ulusları kendi anadilleriyle iletişim kurma konusunda yetersiz kılmaktadır. Bu yüzden başka ülkelerin dillerini öğrenme gerekliliği ortaya çıkar. Yabancı bir dili konuşmak, o dili konuşan insanlarla

¹ Bu çalışma "L'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Fransızca Öğretmeni. mrhc_85@hotmail.com

³ Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Böl. haytekin@omu.edu.tr

sözlü veya yazılı olarak iletişim kurmaktır. O halde, gerekli olan şey harekete geçmektir. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” yabancı dil eğitimi ve öğretimi sırasında ülkeler arasında kolaylıkla dolaşmak, dil öğrenenlerin veya normal vatandaşların hareketliliğini kolaylaştırmak, ülkeler arasında iletişimi ve işbirliğini daha etkin kılmak, farklı kimlik ve kültürlerle saygı göstermek gibi öngörülen amaçları ortaya koyar. Bunun dışında, iş ve karşılıklı anlayış ilişkilerinin geliştirilmesi en iyi şekilde bilgiye ulaşma hedeflenir. Diğer önemli bir nokta ise öğrenenler arasında işbirliğini sağlamaktır. Bu çalışmada, eylem odaklı yaklaşım içerisinde dilbilgisi sorununu, görev kavramını, öğrenenin ve öğretmenin rolünü incelemeye çalıştık. Çalışma belirlediğimiz bu konular ile sınırlanmıştır. Ele alınan çalışma nitel olup belge çözümleme yönteminden yararlanılmıştır. Belirlenen yöntem kitaplarının kapsamı geniş olduğundan örneklem olarak dilbilgisi konusu ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eylem odaklı yaklaşım, Diller için Avrupa ortak başvuru metni, Yabancı dil öğretimi, Dilbilgisi.

1.INTRODUCTION

Les enseignants essayent de développer les quatre compétences dans un même temps, de manière harmonieuse. Lors de l'enseignement, plus l'apprenant progresse, plus ses quatre compétences se développent de manière homogène, se rapprochant des compétences d'un natif, ce qui est le but à atteindre. Jusqu'au aujourd'hui, l'enseignement de la langue (la langue maternelle ou la langue étrangère) était sous la forme d'enseigner les règles de la langue. Toutefois, tandis que certains défendaient qu'on enseigne la grammaire dans le milieu de classe, quelques uns soutenaient qu'il est superflu de l'enseigner dans la classe. En plus, le caractère répétitif de l'enseignement de la grammaire explique sans doute en partie le manque d'intérêt des apprenants pour cette matière: Nous proposons donc aux enseignants et à leurs classes une méthode progressive qui leur permet le renouvellement. Dans les dernières années, l'accent est mis sur la production orale depuis l'approche communicative. Et de nos jours selon la perspective actionnelle qui est utilisée depuis les années 2000, la priorité appartient à agir avec l'autre. Et on accepte que l'enseignement de la grammaire n'est pas un but mais il est un moyen pour développer de divers habiletés. C'est pourquoi, on n'évalue pas comme un autre domain d'étude. En se focalisant sur l'importance de la grammaire, selon Barin et Demir: “L'enseignement réussi de la grammaire aide à faire gagner les quatre compétences de la langue, à faire diminuer les fautes concernant la langue qu'on utilise, au développement de l'esprit, à communiquer bien, à faire gagner l'assurance et la tolérance relatif à la langue, à apprendre une langue étrangère plus aisée” (2008: 4). Avec une autre point de vue, Başkan met l'accent sur ce sujet et dit qu'on ne peut que bénéficier de la grammaire pour supprimer les erreurs et les empêchements concernant la langue apprise (2006: 153). Dans la perspective actionnelle (PA), comme la priorité est à partager, on peut penser que la grammaire reste au second plan. Cependant, il faut apprendre et comprendre la grammaire pour un meilleur apprentissage du français langue étrangère. A partir de ce point de vue, dans ce travail on vise à étudier le processus de l'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective actionnelle.

La didactique des langues étrangères a considérablement développé depuis des années 80 à force des recherches qui se penchent sur les sortes de pratiques recommandées à l'apprenant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place accordée aux composantes langagières et communicatives, les difficultés subies par l'apprenant. En dépit de cette évolution, les avantages ou les inconvénients d'enseigner et d'apprendre la grammaire d'une langue étrangère ainsi que la façon dont on l'enseigne / l'apprend en classe de langue sont des questions en didactique des langues qu'il n'est pas aisé d'apporter des réponses compréhensibles et précises (Özçelik, 2012). Dans notre pays, parmi les langues étrangères comme l'anglais,

l'allemand, l'enseignement / l'apprentissage du français et notamment celui de sa grammaire est l'un des sujets les plus problématiques. L'acquisition d'une capacité grammaticale suffisante en français deuxième langue étrangère est difficile pour les apprenants Turcs. Il y a de distinctes causes de cela. Ce sont l'affluence des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre qui n'existe ni anglais ni en turc. Elles sont des sujets difficiles à comprendre et à apprendre. A l'aide de cette étude, on veut présenter l'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle et si ' elle est efficace et si ' elle est outil ou non pour communiquer en français.

1.1.Corpus

Quand on dit la grammaire, un moyen indispensable de l'enseignement de la langue, on se produit les régularités, les exceptions, l'apprentissage des règles de la langue maternelle et L2. Avec les conditions du temps, la place de la grammaire dans l'enseignement de la langue change. Donc, de quelle manière doit-on enseigner la grammaire française? Comment on enseigne la grammaire en classe du FLE dans les méthodes les plus connues et les plus usées? Comment on enseigne la grammaire en classe du FLE selon la Perspective Actionnelle? Pourquoi l'enseigner? Quel est le rôle du manuel comme outil d'enseignement de la grammaire dans le cours de Français élémentaire? Comment un manuel dit actionnel traite-t-il la grammaire? En posant ces questions, on cherche la réponse pour le problème de l'efficacité de l'enseignement de la grammaire sur les compétences d'apprentissage des étudiants en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle.

1.2.Objectifs de l'étude

Cette étude vise à rechercher le processus de l'enseignement de la grammaire en classe du FLE suivant la PA concernant les compétences d'apprentissage de l'étudiant abordant l'enseignement de la grammaire dans quelques méthodes marquantes. A la fois, elle vise à faire voir comment l'apprenant développe les quatre compétences de langue et des sous-compétences en pratiquant la grammaire.

1.3.Choix de matériel

Les trois méthodes de français *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* sont les moyens employés dans le cadre de cette recherche. Car les manuels sont les uns des ouvrages de référence non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants dans l'enseignement de la langue étrangère.

1.4.Méthode de la recherche

C'est un travail qualitatif. Pour mettre en évidence notre thèse, nous avons utilisé la méthode d'analyse du document, ce qui est l'une des méthodes de recherche qualitative. Comme il serait très difficile d'aborder toutes les unités ou tous les sujets, nous avons fixé seulement un sujet : " Enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle". On a examiné, comme document, trois méthodes de français au niveau A1 du CECR. Ce sont *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro SaintMichel 1* pour présenter comment on fait l'enseignement de la grammaire d'après PA.

2. Qu'est-ce que la grammaire?

L'origine du mot grammaire vient du grec "gramma" qui veut dire la lettre ou la figure (Germain et Séquin, 1998: 4). Jusqu'au aujourd'hui on définit diversement le mot "grammaire" par des linguistes et des spécialistes en didactique des langues étrangères.

Donc on peut dire que trouver une définition unique n'est pas possible. De plus, pour quelques-uns il n'est pas facile de répondre à la question: "Qu'est-ce que la grammaire?". Martinez met l'accent sur la grammaire: "Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversées. Une raison tient sans doute au flou de sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 intériorisées par l'apprenant (1996: 94). Germain et Séquin disent presque la même chose sur la grammaire: "Faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire" (1998: 3). Dans le Petit Robert on définit la grammaire: "Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue... Ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue" (1993:1038). Quand on évalue ces explications, on constate que le but de la grammaire est d'améliorer la capacité d'écrire et celle de s'exprimer, c'est à dire de parler.

2.1.L'apprenant devant la grammaire

En générale pour l'enseignement, principalement pour l'enseignement des langues étrangères, il s'agit de deux éléments importants. Ce sont l'apprenant et l'enseignant. L'apprenant essaie d'apprendre à faire usage du français et le découvrir. Pour faire cela, l'enseignant est responsable du cours et l'aide à se familiariser avec les usages et les formes de cette langue. S'il veut prendre un meilleur résultat, il doit prendre en considération les propriétés des apprenants parce que le français est une langue complexe qui ne peut pas apprendre sans la grammaire. Toutefois, dans le monde il y a de nombreuses manières d'accéder une langue en priorité les langues maternelles. Car chaque public a des particularités culturelles spécifiques; la tradition scolaire dans laquelle ont été formés les élèves pour apprendre à faire usage de leur langue maternelle ou d'origine intervient de manière significative dans les conduites observées dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est des publics que ce soient les publics germanophones ou les publics arabophones, pour ne prendre que quelques exemples - qui ont appris à faire usage de leur langue en relation avec un appareil grammatical plus ou moins développé, mais présent tout au long de la scolarité. Ces publics trouveront tout à fait légitime d'aborder le français, à un moment ou à un autre, par le moyen d'un outillage grammatical (...) les publics anglophones dont la tradition culturelle et scolaire ne sensibilise pas de la même façon aux vertus d'une approche grammaticalisée, pour la leur d'abord et donc pour les langues étrangères de façon générale (...) On valorisera les approches implicites. On aura recours à un métalangage le plus simple possible. On évitera, dans les énoncés d'exercices de faire usage de métalangages trop spécialisés, trop techniques (Vigner, 2004: 19).

De façon que par les activités de communication, de simulations et de jeux de rôles, les élèves puissent apprendre beaucoup de règles, les approcher implicitement mieux que par un travail d'explication ou de conceptualisation. Les facteurs culturels ne sont pas les seuls qui interviennent aux attitudes des apprenants au cours de l'enseignement de la grammaire. On doit aussi prendre en considération le facteur d'âge. Car, on n'enseigne pas de la même façon à un enfant de 6 ans qu'aux adultes. Plus l'apprenant est jeune, plus il apprend mieux les règles. Germain et Séquin échantillent cette situation comme cela: (...) il semble que seuls les jeunes en phase prépubertaires qui ont des contacts fréquents et réels avec des locuteurs natifs puissent en arriver, sans enseignement formel de la grammaire, à un niveau acceptable d'apprentissage de la L2 en terme de précision (accuracy) et de aisance (fluency) d'une L2. Par ailleurs, les adolescents en phase postpubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin en règles générales, d'accorder de

l'importance aux aspects formels de la langue; sinon, il en résulte une interlangue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées(1998: 44).

La demande d'explication grammaticale ne dépend pas seulement des facteurs culturels et du facteur âge. Il s'agit aussi des facteurs cognitifs. Le degré d'attention apportée aux formes et le souci du détail dans la préférence de la formulation ne sont pas également distribués chez toutes les personnes. Les psychologues différencient deux grandes familles d'individues. Ce sont "les sérialistes" et les "globalistes". Les premiers dépendent du détail. Ils sont perfectionnistes. De plus, ils ont un sens de l'observation plus évolué, et une capacité de mémorisation des formes dans leur détail. Les seconds s'émancipent sur ces problèmes. Ils ont un souci pour la cohérence d'ensemble. Donc, il y a des apprenants qui affichent ouvertement un besoin d'explication de rappel clair de règles pour comprendre, intérioriser une règle, s'approprier un emploi tandis que les autres qui sont plus clairvoyants se contentent des applications qu'ils analyseront sans explication grammaticale et sans mémoriser par une pratique prudente (Vigner, 2004: 20). Un autre facteur qu'il faut prendre en considération, c'est le niveau de connaissance des apprenants. "Avec certains débutants, il se peut que les besoins en grammaire soient très grands; mais dans certains autres contextes, cela pourrait être l'inverse"(Germain et Séquin, 1998: 44). Le degré de scolarité joue considérablement un rôle. Plus les apprenants ont un degré élevé de scolarité, plus ils demandent eux-même de grammaire et vice-versa.

Dans la perspective actionnelle, il n'y a pas de grammaire au sens traditionnel, il est évidemment partout durant l'apprentissage. Selon cette approche, on a besoin de connaître la grammaire et les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, écrire, lire, écouter, s'exprimer oralement. Dans cette approche, la grammaire est implicite et inductive. Les apprenants sont invités à acquérir des règles grammaticales à partir des discours oraux ou écrits. L'enseignant n'explique pas les règles grammaticales. Il est un guide pour l'apprenant, il encourage l'apprenant à les découvrir. D'autre part, les tableaux grammaticaux présentés après les exercices ou à la fin de la leçon permettront de vérifier les règles de grammaire. On évite la terminologie grammaticale abstraite et difficile. L'apprenant pense aux règles mais pas seulement pour apprendre mais aussi pour les assimiler. Car la PA attend des apprenants qu'ils utilisent la langue étrangère, au lieu d'être capable d'expliquer les règles grammaticales.

2.2.Comment on enseigne la grammaire?

Dans notre travail, nous avons étudié trois livres de méthode pour exposer l'enseignement de la grammaire. Ce sont: "Alter Ego I, Echo A1, Saint Michel I.

Alter Ego est une méthode de français sur trois niveaux destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents. L'un des buts de cette méthode est de favoriser l'autonomie. Comme l'apprenant est actif, il développe non seulement ses aptitudes d'observation et de réflexion mais aussi des stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie. Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres dans des situations variées. Puis, on donne le lieu aux objectifs linguistiques comme la phonétique, le lexique et la grammaire. *Alter Ego 1* préfère la grammaire implicite et inductive. On ne donne pas une description grammaticale détaillée pour les règles et les structures. La priorité de ce manuel est l'expression et l'interaction en classe. C'est pour cela, l'enseignement de la grammaire appuie sur l'observation. L'apprenant observe le document déclencheur puis, il réfléchit

en vue de découvrir lui-même et de formuler les règles grammaticales. L'enseignement de la grammaire se réalise en le reliant aux objectifs communicatives. Les buts grammaticaux à savoir dans le manuel sont parallèles avec les objectifs communicatifs de la leçon.

Quant à l'étude de la grammaire dans le "ECHO A1" : *Echo* a pour objectif de préparer les étudiants à vivre et à communiquer dans un milieu francophone. Il s'appuie le plus possible sur des activités naturelles plus proches de la conversation entre adultes que de l'exercice scolaire. A cause de cela, la grammaire est au service de la communication. Dans ce manuel, les étudiants étudient des documents qui abordent la grammaire en contexte sans faire recours aux règles grammaticales. C'est à dire, dans les pages "interactions" les apprenants ont un contact avec des exemples sans expliciter aucune règle et en se concentrant sur la compréhension globale des documents. La grammaire est toujours inductive car les apprenants doivent faire des inférences pour arriver à comprendre le fonctionnement des règles grammaticales à partir des dessins. A la fin de cette partie, il y a une section "A l'écoute de la grammaire" permettant aux étudiants d'identifier certains traits spécifiques comme les marques du pluriel et du singulier, ou les différences orales des temps verbaux. Après ces deux pages, on se passe aux pages "Ressources". Dans ces pages, nous voyons qu'on utilise la bande dessinée, comme on le sait, dans les dernières années, la bande dessinée a commencé à jouer un rôle important comme un document authentique dans une classe de langue étrangère. Grâce à sa forme, elle permet à l'apprenant de développer sa compétence de l'expression orale ainsi que celle d'écrite. Elle visualise une règle grammaticale, par les moyens des images, ce qui favorise l'apprentissage de la grammaire (Aytekin, 2011: 378). Puis, sous le titre de "Montrer" on vise à enseigner les adjectifs démonstratifs. On présente un tableau dans lequel on donne les exemples pour le masculin singulier, la féminin singulière, pour le masculin et féminin pluriel.

Métro Saint-Michel 1 s'adresse à un public de grand adolescents et d'adultes qui peuvent être des étudiants qui souhaitent venir en France pour y étudier, des professionnels pour y travailler ou bien des touristes pour des simples raisons touristiques. Le but du manuel "*Métro Saint-Michel 1*" n'est pas d'enseigner directement les règles de grammaire aux apprenants, mais plutôt de les inciter à réfléchir et à raisonner ensemble sur le fonctionnement de la langue française. Car dans ce manuel on use de la grammaire inductive et implicite selon le Cadre européen commun de référence. Le but de ce manuel n'est pas de parvenir à une description grammaticale détaillée des faits de la langue, mais plus simplement que les apprenants acquièrent des explications simples de la règle afin de pouvoir s'exprimer correctement. *Métro Saint-Michel 1* présente la grammaire dans le contexte des dialogues de communication et des textes, la grammaire intervient toujours après une phase d'activités de compréhension. Nous pouvons dire que ce manuel veut que l'enseignant n'explique pas directement la règle grammaticale, mais invite l'apprenant à la découvrir d'abord lui-même. On donne fréquemment la place des tableaux de référence grammaire. Toutes les exercices et les activités concernant la grammaire sont en relation avec les objectifs de chaque unité.

3.L'origine de la perspective actionnelle: Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est préparé dans les années 90 et dirigé par le Conseil de l'Europe. Sa version révisée a été finalement publié en 2001. C'est un document qui décrit ce que les apprenants d'une langue apprennent pour l'utiliser dans le but de communiquer. Et aussi il définit les niveaux de compétence qui

autorise de mesurer le progrès de l'apprenant. Ce document a recours à ceux qui sont concernés par l'enseignement / l'apprentissage des langues et par l'appréciation des habiletés en langue. Ceci est déclaré comme suite: "Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes de référentiels, d'examens de manuels, etc. En Europe. (...) Le cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examen, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leur efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge" (CECR, 2001: 9).

En générale, les objectifs du CECR est l'amélioration de l'habileté de communication des Européens. Jones, dans son travail, définit les objectifs du CECR concernant à l'enseignement et l'apprentissage des langues comme la suivante: faciliter la mobilité des personnes, augmenter la coopération internationale, faciliter la communication et les échanges entre eux en respectant les identités et la diversité culturelle, viser l'amélioration des relations de travail et de la compréhension réciproque en s'agissant et un meilleur accès à l'information et aussi fournir la coopération entre les apprenants (2002:119). D'après Igen "il développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières (2006: 6). C'est à dire, le CECR fonde cette approche sur l'exécution de la tâche et les activités communicatives. Parce que dans cette méthode, le but est d'agir avec l'autre en langue étrangère. Maintenant, essayons d'expliquer cette approche actionnelle en détail.

3.1.L'approche actionnelle

Dans les années 2000, en didactique des langues étrangères une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle" a vu le jour en Europe. Cette perspective est faite connaître par le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues comme suivante: "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 actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur 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.

Comme sa nomination la démontre, la perspective actionnelle se base sur l'action. Pour enseigner les langues avec le CECR on considère l'action comme un processus. Bourguignon attire l'attention à trois caractéristiques de cette approche pour appliquer cette méthode en didactique d'une langue étrangère. Ce sont:

1- Il s'agit maintenant de s'adresser à l' "apprenant-usager" d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : "meilleur apprenant Je serai, meilleur usager Je ferai". C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage; ce n'est pas l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECR nous invite à réfléchir, mais à l'usage à travers des "tâches qui ne sont pas seulement langagières". Ceci nous amène au deuxième point.

2- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des "tâches qui ne sont seulement langagières" impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui, considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est

nécessaire de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point.

3- "Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée. [...] Le Cadre nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basée uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action. Tous les chercheurs qui travaillèrent sur l'atome envisageaient-ils qu'un jour la bombe atomique serait créée? (2007).

La perspective actionnelle rend les apprenants actifs dans l'enseignement d'une langue étrangère et favorise les occasions de s'exprimer de se lancer à prendre la parole dans la langue étrangère. Car, plus l'apprenant pratique la langue, plus l'apprentissage se réalise et ainsi il sera plus efficace. Mais pour cela les tâches langagières ne sont pas suffisantes. On doit donner la place aux tâches communicatives. Puisque, grâce à celles-là il s'agit de la communication réelle et la communication a un sens.

3.2. La notion de la "tâche" dans la perspective actionnelle

Avec les méthodes courantes, la tâche prend la place considérable dans l'enseignement / l'apprentissage de langue étrangère. "La tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant" (Cuq, 2003: 234). Elle est le fondement de la perspective actionnelle. Cette approche voit la tâche comme le moyen de mobiliser les compétences de l'apprenant pour agir en langue. La tâche est donc avant tout liée à une pratique sociale et ancrée dans le réel. Dans cette perspective, l'apprenant utilise la langue pour réaliser une tâche. Perrichon parle de l'utilisation de celle-ci comme la suivante: "On utilise les tâches comme unités organisationnelles pour ordonner les objectifs ou encore pour favoriser l'implication et la motivation de l'apprenant. Dans la plupart de ces approches, on considère l'accomplissement de tâches réalistes comme l'occasion de créer un contexte social dans lequel les apprenants peuvent s'entraîner à l'utilisation de la langue de la vie réelle et ceci, principalement, grâce à l'interaction avec des pairs (2008: 155-156). Dans la PA, on applique les tâches pour encourager la participation de l'apprenant et à la fois pour assurer ou augmenter la motivation de l'apprenant pendant le cours. En outre, à force de la réalisation des tâches on crée un contexte social dans lequel les apprenants peuvent faire usage de la langue de la vie réelle certes, c'est aussi à la faveur de l'interaction entre les apprenants. Selon Le CECR, la tâche du point de vue éducatif "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 (2001: 15). Par ailleurs, il n'est pas toujours aisé de distinguer la tâche et l'action. Puren distingue clairement la différence entre ces deux mots: "Tâche" ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et "action" ce que fait l'utilisateur dans la société" (2004a: 18). En outre "Pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, il faut qu'elle soit réalisée en coopération qu'elle incite à la communication entre les apprenants et qu'elle débouche sur un résultat concret (...) (Conejo et Lago, 2006). C'est-à-dire, pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, elle doit avoir un objectif final autrement dit résoudre le problème. Elle doit

permettre la communication entre les apprenants en vue d'obtenir quelque chose et bien sur d'agir ensemble.

Le Chapitre 7 de CECR expose en détail les qualités d'une tâche: "Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par exemple), etc. Une tâche peut être toute à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (2001: 121).

3.3. Les différences entre l'approche communicative et l'approche actionnelle

L'approche actionnelle ne remplace pas l'approche communicative, mais elle est une continuité de celle-là. Selon Tagliante "l'approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale" (2005: 36).

L'approche actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social. Dans l'approche communicative, il s'agit de la communication pour communiquer. La centralisation dans cette approche est faite sur l'apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. En revanche "au niveau de perspective actionnelle, la communication est au service de l'action. Il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que Puren appelle la "co-action", et que nous avons choisi d'appeler la "communic-action" c'est à dire, agir les autres, communiquer pour agir" (Bourguignon, 2006: 64). Avec l'approche communicative, on crée le milieu social dans le milieu scolaire. Autrement dit, il s'agit de simuler des situations de communication au milieu social. Mais dans l'approche actionnelle "par rapport à l'approche communicative, que la classe étant une mini-société à part entière, l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle" (Puren, 2009: 126).

Robert et Rosen font une synthèse entre l'approche communicative et l'approche actionnelle dans les schémas 1, 2, 3 ci-dessous (cité par: Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010).

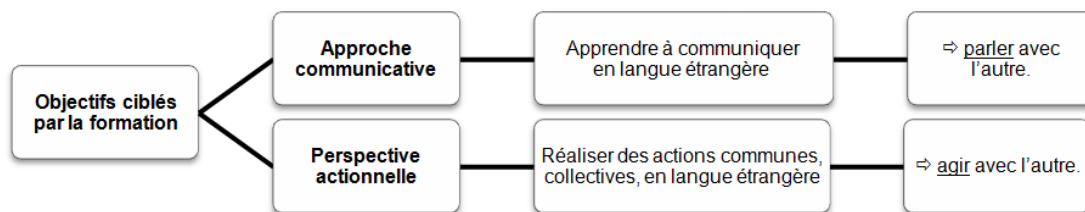


Schéma 1: Synthèse d'objectifs ciblés par la formation

Dans le schéma 1, on fait une comparaison en prenant en considération les objectifs de ces deux approches.

On préfère l'AC pour mieux développer plus tôt l'EO. Dans l'AA, on fait des actions communes en langue étrangère. On donne la place aux travaux en groupe. Dans l'AC, on parle avec l'autre tandis que dans la PA, on agit avec l'autre.

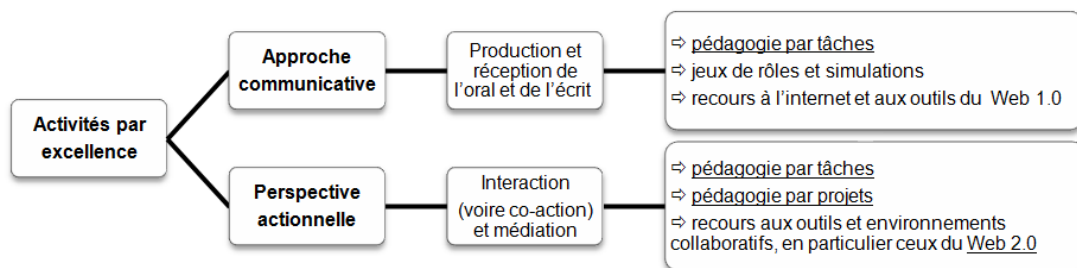


Schéma 2: Synthèse d'activités par excellence

Le schéma 2 présente les appuis appliqués et les manières pédagogiques. Dans l'essai communicative, la priorité est à la production et la réception de l'oral de l'écrit tandis que celle de l'approche actionnelle est à l'interaction et médiation.

Dans l'AC, il s'agit de l'enseignement de la langue étrangère par les tâches. On donne la place souvent les activités communicatives comme les jeux de rôles et simulations pour développer la compétence orale et écrite. On fait appel à l'internet et aux appareils du Web 1.0 pendant le cours. Néanmoins, dans la PA, on fait la classe par les tâches aussi comme l'AC. Mais dans la PA, on donne lieu aux projets. Au moyen des projets, on essaie de favoriser l'interaction et la médiation. On fait appel aux outils et aux milieux en commun, spécialement ceux du Web 2.0. Quant au schéma 3, on attire l'attention aux points forts marqués ci-dessous. On saisit que l'AC est centrée sur l'apprenant et il est acteur principal de l'apprentissage. Et l'AA est centrée sur le groupe, la dimension collective implique que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.

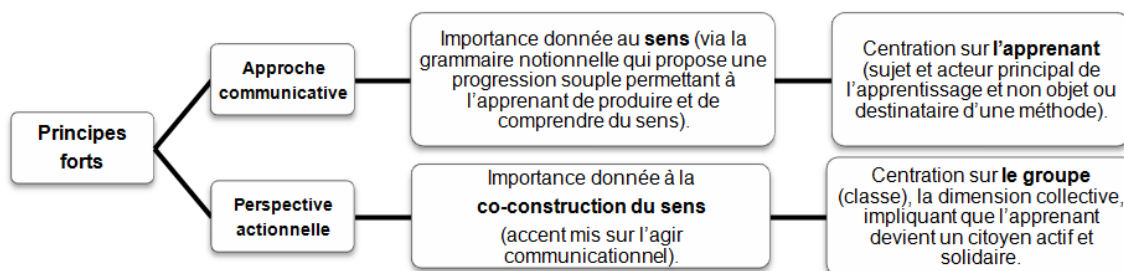


Schéma 3: Synthèse de principes forts

Dans le schéma 3, on donne de l'importance au sens par la voie de la grammaire notionnelle qui permettent à l'apprenant de produire et de comprendre du sens alors que dans la PA, on prête de l'importance à l'agir communicationnel.

3.4. Le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant dans la perspective actionnelle

Dans la perspective actionnelle, la place de l'apprenant est primordiale. Au contraire des méthodes précédentes, dans cette approche il a un rôle actif dans le milieu de classe et aussi il est responsable de son propre apprentissage. Cette approche le considère comme "un acteur social" (Cuq, 2003: 21) qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences pour réussir à communiquer. Dans cette approche, les apprenants travaillent en petits groupes avec des documents authentiques. La classe devient alors un espace social où s'échangent des informations, des expressions, des opinions et où vont se construire des projets. On fait des situations authentiques dans la classe au moyen des tâches. A vrai dire, l'accent est mis sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Pendant qu'on réalise les tâches, il s'agit de la collaboration et la coopération entre les apprenants. De ce fait, ils prennent d'avantage la parole.

A part, cette approche attribue à l'enseignant beaucoup de rôles. Premièrement, l'enseignant est un guide pour les apprenants vers la découverte. A l'inverse des méthodes antérieures, il est un modèle, un organisateur ou bien un conseiller. Il est moins autoritaire par rapport aux autres méthodes. Il favorise l'acquisition. "L'enseignant a pour rôle de faciliter la coopération et la collaboration entre les apprenants dans les travaux de groupe" (Perrichon, 2008: 274). Lors des actes de parole, l'enseignant les observe pour les encourager et pour donner du feedback. Il insiste qu'ils aient des progrès. Il crée l'interaction entre les apprenants grâce aux tâches. C'est pour cela, il doit utiliser considérablement les documents authentiques. Il faut que l'enseignant analyse bien les besoins et les intérêts des apprenants et d'après ceux-ci, il doit choisir les documents qu'il utilisera dans la salle de classe.

3.5. Evaluer dans la perspective actionnelle

Dans la perspective actionnelle, l'évaluation est une étape spécifique. En gros terme l'évaluation est l'analyse des données afin de mettre en valeur les difficultés, les faiblesses d'enseignement à améliorer leur efficacité. Robert explique cette terme comme un processus en milieu scolaire: En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, ou juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant

interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixé les apprenants: On délimite les objectifs d'un cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus au tomsage de ces objectifs (2008: 84).

Au surplus dans le neuvième chapitre du CECR, on parle de l'évaluation: "Tout test de langue est une forme d'évaluation, mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation continue; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Évaluation est un terme plus large que contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation, mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée-par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc, (CECR, 2001:135).

On met en valeur les apprenants pour les mener d'un niveau vers un autre. Alors, "l'évaluation sert à les positionner sur une échelle dont le point bas sera leur niveau de départ et le point haut le niveau à atteindre" (Bourguignon, 2007). Dans cette approche, l'évaluation est traitée sous deux formes: Ce sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans la première, on a pour but de favoriser le développement de l'apprenant en l'informant sur ses apprentissages et en le guidant dans la conduite de son apprentissage, elle mène à des bilans individuels et à l'élaboration de dossiers d'apprentissage (portfolios) personnalisés, à l'utilisation de grilles d'observation par les enseignants et par les pairs, à la complétion de grilles d'auto-évaluation par les apprenants. Dans la dernière, on fait un jugement global et terminal qui détermine jusqu'à quel point objectif terminal a été atteint par chaque apprenant au terme de l'unité. Elle vise l'adaptation des instruments pour mieux cerner les divers aspects des apprentissages (Cuq, 2003: 92). Quoi qu'elle soit votre occupation, à la fin de vos travaux, vous faites une évaluation de la situation. En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer les performances des apprenants selon l'objectif fixé. Si l'objectif fixé était de communiquer, l'apprenant devrait donc parler la langue cible. Selon les objectifs, les enseignants jugent les progrès orales et écrites des apprenants. L'évaluation sert à découvrir les points forts et faibles d'enseignement prenant en considération les résultats obtenus. Pour évaluer les niveaux de langue des apprenants, on utilise des exercices de grammaire comme le questionnaire soit à réponses ouvertes ou fermées soit à choix multiples, les exercices de reconstitution, les exercices structureaux, les exercices de reformulation, les exercices à trous.

CONCLUSION

A partir de l'année 2000, en didactique des langues étrangères, une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle" a surgit en Europe. Cette perspective a été prononcé par le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues. 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 actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances. La perspective actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social. Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective

actionnelle considère l'apprenant d'une langue étrangère comme un acteur social qui agit avec l'autre et rend les apprenants actifs dans l'enseignement d'une langue étrangère. Au cours de l'enseignement de la grammaire cette méthode donne les occasions à l'apprenant de s'exprimer de se lancer à prendre la parole dans la langue étrangère. La grammaire ne doit pas être le but mais un moyen pour toutes les compétences langagières comme lire, écrire et parler. Car, plus l'apprenant pratique la langue, plus l'apprentissage se réalise et ainsi il apprend mieux. Il faut qu'on donne la place les tâches communicatives le plutôt possible parce que la tâche est le fondement de la perspective actionnelle. Dans cette perspective, l'apprenant utilise ainsi la langue pour réaliser une tâche. Ce travail que nous avons mené révèle que:

-grâce à l'enseignement de la grammaire, l'apprenant peut exprimer sa pensée d'une manière exacte,

-à force de l'enseignement de la grammaire, l'apprenant peut écrire et comprendre des textes lus et entendus,

-si l'on ne se raccroche pas aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles, le cours ne devient pas ordinaire,

-si l'on ne consacre pas beaucoup de temps à l'enseignement de la grammaire, il n'y aura de problème,

-si l'enseignement de la grammaire ne se base que sur le cadre morphosyntaxique et aux exercices d'application, elle sera sans aucun doute ennuyante,

-dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire peut devenir un moyen très efficace pour être au service de la communication.

RÉFÉRENCES

- Aytekin, H. (2011). *Yabancı dil öğretiminde çocuk ve gençlik edebiyatı*. Güven ofset, Samsun.
- Barın, E. et Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: Biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi-ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Berthet, A., Hugot, C., Kızıryan, V. M., Samosonis, B., et Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 1: méthode de français*. Hachette.
- Bourguignon, C.(2006). De l'approche communicative à l'approche communic' actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues – cultures. *Synergie Europe*, la richesse de la diversité: recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, no: 1, 58-73.
- Bourguignon, C.(2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action*. Consulté le: 2 Décembre, 2015, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris: Delagrave.
- Conejo, Lopez-Lago (2006). Qu'est-ce qu'une tâche? <http://portail-du-fle.info/glossaire/tachequestcequeneCONEJO%20LOPEZ-LAGO2006.pdf> Consulté: le 13 Novembre 2012.
- Conseil de l'Europe.(2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer* "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne". Référence pour les Strasbourg: Division de politiques linguistiques. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.

- Germain, C. et Sequin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Girardet, J. et Pecheur, J. (2006). *Echo A1: méthode de français*, CLE, Internationale
- Igen, F. G. (2006). *Les outils de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Jones, B. (2002). *Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants (Enseignements Primaire et Secondaire)*. Consulté: le 20 Décembre 2013, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECRutilisateurs-Avril02_fr.doc
- Martinez, J.-P. (1996). *La didactique des langues étrangère*. Paris: PUF.
- Monnerie-Goarin, A., Schmitt, S., Saintenoy, S. et Szarvas, B. (2006). *Métro Saint-Michel 1: méthode de français*. CLE, International.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, Effet de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat sous la direction de Michèle Kirch, Strasbourg, Université de Strasbourg I.
- Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 175-186.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et constructions d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat sous la direction de Christian Puren, Saint-Etienne: Université Jean Monnet
- Puren, C. (2004a). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Consulté: le 4 Novembre 2014, <http://www.christianpuren.com>
- Puren, C. (2009b). *Conclusion – synthèse: variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues – cultures étrangères*. Consulté: le 14 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Robert, P. (1993:1038) *Le Petit Robert*, Dictionnaire de la langue française. Paris.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions ORHRYS.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Trim, J. (2002). *Guide pour tous les utilisateurs*. Consulté: le 10 Avril 2014, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECRutilisateurs-Avril02_fr.doc
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette. (<http://portail-du-fle.info>). Le site portail du professeur de FLE.