



# L'enseignement-apprentissage de la grammaire : de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie

**Mhadeb Boudabous**

Laboratoire Philab,

Groupe de recherche : Éducation et culture, Tunisie

mhadebboudabous@yahoo.fr

Reçu le 15-04-2018 / Évalué le 09-07-2018 / Accepté le 26-11-2018

## Résumé

S'il est une approche qui a marqué l'enseignement-apprentissage des langues c'est bel et bien l'approche communicative, en vogue dès les années soixante-dix, et dont les soubassements se font ressentir de nos jours. Avec sa reconsidération pour la grammaire, les actes de parole et la portée sémantique des items grammaticaux acquièrent une place primordiale dans la classe de langue. Ainsi, l'apprentissage de la langue s'effectue désormais par la communication, en d'autres termes par la mise en œuvre situationnelle des actes de langage dans un discours, réel ou fictif. La pédagogie de l'action et du projet a redistribué encore les rôles de l'activité de la langue, qui a finalement regagné plus d'importance à côté d'autres composantes de la compétence communicative, et ce avec l'avènement de la perspective actionnelle, reposant essentiellement sur la communication et l'action.

**Mots-clés :** approche communicative, perspective actionnelle, grammaire sémantique, tâche, CEFR

## The Teaching and Learning of Grammar: From the Communicative Approach to the Task-Based Approach, the Case of the Baccalaureate Classes in Tunisia

### Abstract

If there is an approach that has marked the teaching and learning of languages, it is the communicative approach, which has been in vogue since the nineteen seventies and continues to influence pedagogy today. By reconsidering grammar, the acts of language and the semantic value of grammatical items acquire an essential role in the language class. Thus, language learning now occurs through communication, the situational implementation of acts of language in a speech, either real or fictional. Action-based and project-based pedagogy have further redistributed the roles of the language activity, which have finally regained more importance along with other components of the communicative competence with the advent of the task-based approach, which is based essentially on communication and action.

**Keywords:** communicative approach, task-based approach, semantic grammar, task, CEFR

## Introduction

L'avènement de l'approche communicative (AC) en didactique du français langue seconde ou étrangère (FLE ou FLS) s'est opéré grâce à de nouvelles orientations et à des choix méthodologiques reposant entre autres sur la grammaire sémantique (GS). La centration s'effectue désormais sur l'apprenant, autre notion prônée par l'AC ; en effet, la langue, qui était envisagée comme objet à apprendre, est devenue un moyen pour communiquer un message à un interlocuteur, de même que la grammaire, « la vieille dame », selon D. Coste, « rôde » toujours autour de la classe de langue ; elle est envisagée de façon fonctionnelle. Le passage au paradigme de l'action avec la perspective actionnelle (PA) a permis, quant à lui, de mieux adopter les apports de l'AC, et de faire en sorte que l'apprenant soit un usager de la langue, qu'il est en train d'apprendre, d'où l'appellation d'« acteur social », ramenée par le CECR. Nous étudierons d'abord l'une des soubassements de l'AC, à savoir la grammaire du sens, pour nous intéresser par la suite de près à la manière dont est abordée la grammaire avec la perspective actionnelle avant d'aboutir à une mise en œuvre et un examen concis d'une expérimentation, une tentative de garantir un va-et-vient entre la réflexion théorique et la pratique de terrain.

### 1. La grammaire du sens

A travers un questionnaire élaboré en 2012 pour décrire les représentations des élèves tunisiens sur l'activité grammaticale, et son intérêt, nous nous sommes rendu compte que cette dernière ne motive pas vraiment l'apprenant ; elle est enseignée pour ainsi dire de manière systématique, inductive<sup>1</sup>, en appelant l'étudiant à produire parfois de courts énoncés sinon des phrases hors contexte, et donc vides de sens. Par conséquent, la grammaire est perçue négativement par les élèves, ressentie comme une activité stressante, sans intérêt. C'est ce qui a amené à réfléchir à la mise en œuvre d'une grammaire sémantique (GS), c'était comme une nécessité si l'on veut que l'élève reprenne goût à cette activité fondamentale pour l'apprentissage d'une langue. Alors qu'est-ce qu'on entend par la GS ? Quels en sont les fondements ? Quels intérêts a-t-elle pour l'enseignement-apprentissage des langues ?

#### 1.1. Place de la grammaire du sens dans l'approche communicative

La définition suivante de l'AC met l'accent sur des facteurs autres que linguistiques dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire :

« Elle (l'AC) met l'accent sur la situation de communication, et plus spécialement sur le message, utilise de préférence des documents authentiques, propose des activités réalistes (parce que calquées sur les situations de la vie quotidienne), a pour objectif de rendre progressivement l'élève (qu'elle appelle apprenant) autonome dans son discours oral et écrit (parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage » (Robert, 2008 : 36). Cela dit, les actes de parole, les simulations et le contexte situationnel permettent la mise en œuvre des particules grammaticales qui seront actualisées lors de toute communication, aussi minime soit-elle.

Réduire l'activité grammaticale à des manipulations stériles n'a presque aucun intérêt pour les apprenants puisqu'elles s'apparentent à des règles à retenir de façon mécanique sans qu'ils aient le temps d'assimiler les concepts qui les sous-tendent.

La lourdeur du métalangage est gênante ; cela nécessite un effort parfois considérable afin d'en assimiler les notions et les concepts. L'enseignant s'efforce de faciliter à ses élèves l'accès à un savoir académique qui n'est pas à leur portée, et qui est en mesure de les empêcher de consolider leurs savoirs et savoir-faire antérieurs et d'en acquérir d'autres en vue d'affiner ainsi leurs compétences et les développer. Ainsi, ces efforts n'auraient pas les effets escomptés vu les blocages qui peuvent être causés par le recours à un métalangage repérable avec des expressions comme « support, conjonctive, complétive<sup>2</sup> » etc.

Cela a poussé certains linguistes, à l'instar de P. Charaudeau, à penser à une grammaire dont la principale orientation est celle d'aborder la langue par le critère sémantique. Afin de justifier ce choix, Charaudeau<sup>1</sup> recourt, entre autres, à l'exemple suivant : « De même qu'il n'est point besoin d'être mécanicien pour conduire une voiture, il n'est pas nécessaire de savoir analyser une langue pour bien s'exprimer » (Charaudeau, 1992 : 2). A l'étude par exemple du discours rapporté, qu'est-ce qui oblige l'élève à analyser le discours, à décrire ce qui relève du style direct, du style indirect, ou encore de cette spécificité de la langue soutenue, à savoir le discours indirect libre ? Qu'est-ce qui l'amène à retenir les caractéristiques de chacun, à maîtriser les mécanismes de transposition, la concordance des temps, etc. ? Est-il contraint de manipuler un métalangage lourd et parfois hermétique ?

Si l'on a l'intention d'amener l'élève à reconnaître le discours rapporté, à en produire à son tour, il suffit de l'exposer à des situations de communication où il peut observer le déroulement réel d'un acte de communication (réel ou simulé). Il pourra constater sans peine ces genres de discours, reconnaître leurs spécificités, leurs rôles dans les échanges, mais aussi la manière dont le locuteur les organise, les emploie, de même que leur actualisation situationnelle puisque les interlocuteurs

échangent et communiquent devant l'élève, en temps réel. L'enseignant aura ainsi la possibilité, s'il le veut, de mettre l'apprenant en situation de communication lui aussi. De cette manière, par l'observation d'actes communicatifs, puis par l'implication effective de l'élève, l'apprentissage pourrait devenir intéressant et efficace pour ce dernier, qui réalise que ce qu'il s'approprie a du sens, et sert à quelque chose dans la vie, scolaire ou sociale. D'ailleurs, dans sa langue de socialisation, il a l'habitude soit d'observer de pareilles situations où l'on recourt au discours pour rapporter des paroles directement ou indirectement, soit d'être lui-même en posture d'interlocuteur ou de locuteur, où une grammaire « fondée sur le sens », selon l'expression de M-C. Fougerouse (2001 : 5) est de rigueur.

L'on constate ainsi l'aspect fondamental du sens dans la classe de langue, c'est ce qui a amené P. Charaudeau à nous fournir l'exemple de la *cheminée*, voulant illustrer son choix d'une telle grammaire, qu'il a justement nommée *Grammaire du sens et de l'expression*. Si « communiquer consiste à transmettre une intention pré-construite », nous pouvons affirmer que l'AC est ainsi fondée sur la grammaire du sens dans la mesure où tout doit être organisé autour d'un message à faire passer en L2<sup>3</sup> et non d'un contenu à apprendre sur cette langue, comme dans les anciennes méthodes les « tableaux structuraux ou encore les drills de substitution ou de transformation » (Capré, 2002 : 1). Il est toujours question de grammaire, mais abordée autrement, selon un critère sémantique, qui ne nie en aucun cas les unités et formes classiques de langue, traditionnellement appelées classes de mots (adverbe, nom, adjectif, ...). L'exemple de la cheminée illustre à merveille ce qui pourrait justifier une grammaire du sens ; entre un fragment comme « cheminée » et un énoncé du genre : « une grande cheminée est tombée hier place de la Bastille, trois blessés, enfin, je crois » (Charaudeau, 1992 : 5), ce qui retient l'attention c'est l'agencement des unités, des formes de la langue les unes des autres pour que le sens puisse être perçu. Lorsque quelqu'un énonce par exemple « cheminée », ou « une grande cheminée » ou encore « une grande cheminée est tombée », son interlocuteur se voit toujours en train de lui répliquer « et alors ? » puisqu'aucun sens, ou plutôt aucune intention de communication n'est perçue par celui-ci. Cet exemple fourni par P. Charaudeau justifie, à lui seul, la primauté du sens sur la forme, mais aussi la nécessité de « problématiser » selon l'expression-même de ce linguiste : « c'est la problématisation du discours qui construit et fait comprendre l'enjeu qui s'attache à l'intention de communication » (Charaudeau, op.cit. : 5). Comme on vient de le constater avec cet exemple, à savoir celui de la cheminée, même actualisée (une), qualifiée (grande), voire insérée dans un « cadre événementiel » (tombée), la forme linguistique *cheminée* n'assure pas une intention de communication, d'où la demande réitérée de « et alors ? ». Ceci confirme la nécessité d'une GS<sup>4</sup> qui fonde l'AC, puisque celle-ci est focalisée sur la communication.

Par ailleurs, ce qui doit être prioritaire pour un enseignement de la langue c'est bel et bien ce processus de construction du sens ; en effet, véhiculer du sens et le transmettre à son interlocuteur passe pour l'enjeu fondamental de tout acte de communication. Ainsi, pour J. Courtyllon, ce qui prime c'est « la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens », (Courtyllon, 2001 : 153), et c'est justement ce qui permet de définir la compétence grammaticale. Il vaut mieux s'attacher à développer ces capacités de manière « graduelle », en situation de production orale ou écrite, la progression étant indispensable car elle accompagne le processus d'instauration de l'interlangue chez l'élève. Par exemple, en abordant un fait de langue se rapportant au partitif, au lieu d'une liste avec : *de l', de la, du, des, etc.*, parfois avec des phrases sans contexte, ni lien véritable avec une intention de communication quelconque, ne vaut-il pas mieux « motiver ces particules par le sens » (Courtyllon, op.cit. : 156) ? En contexte d'échange réel entre élèves, on invite à employer *du, de la, des, etc.*, et ce en marquant les différences d'emploi et de sens.

L'approche notionnelle, une assise fondamentale de l'AC, fournit une réponse satisfaisante dans ce cas ; on oriente davantage l'enseignement-apprentissage de la langue vers tout ce qui prime : aborder les faits de langue selon une perspective sémantique qui favorise la communication, l'apprentissage à l'autonomie, et à « l'initiative de la parole » puisqu'elle permet à l'apprenant de « se déconditionner de l'appareil métalinguistique très lourd qui retarde l'apprentissage pour enfin s'intéresser à la communication » (id. : 164).

De son côté, G-D. De Salins propose « un ouvrage à orientation didactique » (G-D. De Salins, 1996 :10) avec un souci constant : celui de vérifier si tel enseignement-apprentissage profite à l'élève ou au contraire ne le motive pas. C'est ainsi qu'elle s'est intéressée de près aux erreurs susceptibles d'être commises par l'apprenant de FLE, avec des explications et des éclairages utiles. Cela témoigne d'une volonté d'accorder plus d'importance à la conceptualisation, opération fondamentale afin d'intérioriser le système de la langue cible. Pour De Salins, P. Charaudeau ou encore J. Courtyllon, la mise en œuvre de la grammaire sémantique nécessite des changements quant aux représentations des apprenants et des enseignants, mais aussi par rapport aux supports, aux démarches, etc.

## 1.2. La mise en œuvre de la GS

L'acquisition des règles de langue doit être « graduelle », selon J. Courtyllon, mais la nécessité de partir des productions des apprenants est certaine : on pourrait centrer cet apprentissage sur « la production de la parole plutôt que sur l'objet

à apprendre » (Courtilion, 2001 : 153). Cette didacticienne rejoint ici ce que E. Piccardo (2014) avance quant aux changements radicaux opérés par l'AC : la langue à apprendre devient un moyen pour apprendre cette même langue, et ce en communiquant, par opposition aux approches traditionnelles où elle est apprise comme objet, pour elle-même. Les changements sont de taille et ont contribué à la (re)valorisation d'autres paradigmes : l'apprenant a besoin d'une langue pour communiquer (en particulier un message), il est désormais question de compétences à mobiliser pour mener des tâches, etc., ce sont autant de notions qui confèrent à l'apprentissage d'une langue, en l'occurrence, celui de la grammaire, d'autres statuts, ce qui instaure aussi d'autres habitudes et pratiques dans la classe de langue, lesquelles prennent en considération des critères nouveaux du genre :

- le sens prime sur la forme : « le sens prime sur l'aspect formel : une forme est d'abord abordée en contexte, avant d'être isolée puis analysée. » (Courtilion, op.cit. : 169) ;
- communiquer avant toute chose :
- l'erreur jouit d'une marge plus large de tolérance et est intégrée dans tout le processus de l'apprentissage ;
- la compétence linguistique est essentielle, mais d'autres ne le sont pas moins.

Bref, un chamboulement a été opéré avec l'AC et notamment la GS ; J. Courtilion évoque ceci comme postulat : afin qu'un apprentissage soit effectué de façon appropriée, il s'avère incontournable de « développer un savoir-faire communicatif en situation » (Courtilion, op.cit. : 154). Elle rattache tout apprentissage à la compétence communicative : tout ce que l'apprenant est censé acquérir n'a de fin qu'au sein de l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Le fait d'insister sur des « savoir-faire inter-relationnels et extra-linguistiques » permet de combiner deux grammaires, celle de phrase et celle de texte, et ce afin de corroborer la nécessité de travailler les deux, sans privilégier l'une et négliger l'autre, de pouvoir communiquer de manière adéquate.

Le passage de l'épilinguistique, régi par une activité cognitive inconsciente, et mis en œuvre à l'oral essentiellement, au métalinguistique, où l'apprenant s'adonne à des activités conscientes plus ou moins élaborées ne pourrait être amorcé, favorisé et garanti que par l'AC. En effet, grâce à la focalisation sur le message à véhiculer à un interlocuteur, l'apprenant parvient à acquérir les faits de langue sans pour autant être appelé à en analyser les mécanismes, puisque ce qui compte c'est bien la communication. Au cours des points-grammaires, ces nouveaux faits de langue feront l'objet d'un travail plus élaboré, sous forme d'activités susceptibles d'amener les apprenants à réfléchir sur les items grammaticaux étudiés.

**En pratique<sup>5</sup> :**

Pour l'élève tunisien, qui a au programme de la classe terminale l'expression de la cause par exemple, à la découverte de « non que ...mais que » ou encore « sous prétexte que », en premier temps, l'enseignant propose des activités d'interaction en classe. Il veillera à ce que les apprenants recourent à ces outils de manière inconsciente. Il pourrait lui-même « injecter » ces expressions au moment de distribuer les rôles et les tâches, ou encore les utiliser dans une situation de communication, en laissant les élèves retenir les régularités, l'usage sans expliciter les règles qui s'y attachent. Selon l'utilisation de ces derniers, il reprendra le fait de langue en question, sous forme de point-gram dans l'intention d'instaurer chez eux une sorte de distanciation du savoir grammatical intériorisé, ce que C. Germain (1998) appelle « objectivation », une opération mentale consciente menée par l'élève, qui est soutenu par l'enseignant. Elle vise à instituer de manière permanente l'usage correct d'une règle de grammaire, ses nuances de sens, comme « non que...mais que » comparé à « parce que » par exemple. Il en arrive à se représenter et retenir l'idée de deux causes ; une à nier, d'où le mode subjonctif, et une autre à retenir, qui semble la bonne cause, et qui appelle l'indicatif. La cause fallacieuse, exprimée par « sous prétexte que » lorsque l'apprenant la compare à « puisque » lui permet de rattacher bel et bien, comme le dit bien P. Charaudeau ces moyens linguistiques-là aux « opérations mentales et à l'argumentation » (...). La première relève de la falsification, du mensonge ou de la manipulation, la seconde de la certitude et de la pertinence ; toutes deux permettent d'expliquer, d'argumenter, d'agir sur l'interlocuteur bien intentionnellement ou mal intentionnellement, et ce n'est qu'un contexte situationnel bien ancré dans un discours qui puisse amener l'apprenant à intérioriser l'un ou l'autre usage. En jouant « effectivement le rôle d'émetteur et celui de récepteur » (Germain, 1998 : 20), les élèves se rendent compte de la portée sémantique des items grammaticaux car ils sont mis réellement en œuvre dans un discours. L'utilisation de la langue, assurée par l'AC et étant inconsciente en premier lieu, présente dans ce cas ce matériau à partir duquel on pourrait inviter l'apprenant à réfléchir sur ce qu'il a acquis jusque-là. C'est ainsi que débutera la conceptualisation, et l'élève apprend à être autonome, ne serait-ce que par les jeux de rôle, les simulations et les attitudes réflexives qui s'en suivent. A partir du moment où ce dernier se voit motivé, impliqué dans le processus d'apprendre, son autonomie ne cesse d'accroître, faisant de lui « un sujet-parlant » (Charaudeau, op.cit. : 5). Il apprend en échangeant, dans le cadre institutionnel, mais aussi social ; il parvient à développer ses habiletés, en l'occurrence grammaticale, du moment qu'il réussit à « mener à bien des actes de parole dans des contextes et des situations données » (Piccardo,

2014 : 11), loin de tout apprentissage machinal, découpé de tout contexte. Le passage à la perspective actionnelle s'est accompagné d'une orientation vers un usage social ; l'apprenant étant considéré comme un usager, selon l'expression des auteurs du Cadre, l'acquisition du nouveau code qu'il est en train d'instituer et d'en intérioriser les mécanismes ainsi que les structures ne pourrait s'effectuer qu'en dotant les items grammaticaux de cette dimension sociale. C'est ce que l'on peut constater clairement en nous attardant un moment sur un exemple d'objectif terminal d'intégration (OTI) pris dans les programmes officiels :

*Au terme de la 4ème année secondaire, l'élève doit être capable de comprendre et de produire des énoncés variés, pour informer/s'informer, présenter/exposer, expliquer/justifier et discuter. Il mobilisera, à cet effet, ses acquis linguistiques, culturels, et méthodologiques dans des situations de communication liées aux contextes scolaire et social. (Programmes officiels tunisiens, 2008 : 63).*

La portée sémantique des items grammaticaux et des faits de langue ainsi considérés est conférée par l'usage qu'en fait l'élève qui revêt le statut d'un utilisateur de la langue qui apprend justement en agissant et en interagissant, à l'école et en dehors du cadre institutionnel. En effectuant des enquêtes, des recherches, des interviews, en mettant en œuvre des projets éducatifs, dont il négocie avec l'enseignant les finalités, les moyens en l'occurrence grammaticaux, mais aussi la mise en œuvre etc., l'apprenant se rend compte, entre autres, de l'importance et de la nécessité de ce qu'il apprend en grammaire. Certes, qu'il s'agisse d'une AC ou d'une PA, la composante linguistique demeure toujours fondamentale, à côté d'autres qui ne le sont pas moins, mais qui en dépendent nécessairement.

« Il nous faut désormais tenir compte d'une compétence pragmatique qui nous oblige à regarder les faits de langage comme des actes tournés non point vers le monde pour en rendre compte (théorie représentationnelle), mais vers l'auteur du langage pour le mettre en position d'avoir à penser et à faire (théorie actionnelle) » (Charaudeau, op.cit. : 5). Une approche des faits de langue reposant notamment sur la communication et le sens est en mesure d'assurer ce passage de l'une à l'autre théorie.

« Le sens donne accès à la notion » (Courtilon, op. cit., 155), cette assertion attribuée à toute activité de la classe de langue une dimension sémantique, et contribue à rétablir la motivation de l'apprenant et à la fortifier du moment que ce qu'il apprend acquiert du sens et lui sert dans la situation de communication. En d'autres termes, en s'exposant à des échanges et en y participant activement, en faisant partie par exemple d'un débat où il est contraint d'argumenter, d'expliquer

les motivations d'un choix quelconque, il aura besoin, entre autres, de la notion de cause, de conséquence, d'opposition etc.

### 1.3. Vers de nouvelles représentations

Il va de soi qu'un tel changement de paradigme en impose un autre relatif aux acteurs de la situation de communication, et il n'est pas des moindres, compte tenu des habitudes et des pratiques de classe qui ont marqué l'enseignement-apprentissage et façonné élèves et enseignants par « un carcan formel » (G-D. De Salins, 1996 : 30). Avec l'avènement de l'AC, on s'est intéressé de près à cette « boîte noire », à savoir le processus d'apprendre chez l'élève ; au lieu d'un apprentissage fait de mémorisation mécanique parfois, le choix était pour des activités sollicitant l'implication de l'élève, stimulant chez lui une sorte d'attitude réflexive qui fonde la conceptualisation, « ce travail indispensable à l'acquisition et à l'appropriation de la langue » (G-D. De Salins, op.cit. : 33). C'est, une étape permettant d'instaurer les règles du nouveau système que l'élève est en train d'acquérir.

Il s'agit en réalité d'une démarche « conduisant l'apprenant de la sensibilisation à un point grammatical (ou à un microsystème grammatical) à la découverte-reconnaissance, pour passer à la pratique-vérification de ces découvertes, afin d'aboutir ensuite à une production libre pourvu que les exercices proposés soient toujours contextualisés et que leurs items soient le plus possible thématiques » (G-D. De Salins : 35). Ceci renvoie à un autre rôle fondamentalement nouveau pour un apprenant responsable de son processus d'apprendre, conscient des actions qu'il est en train de réaliser. L'enseignant s'attache à accompagner ce dernier dans un apprentissage qui acquiert du sens pour lui et qu'il construit petit à petit plutôt qu'une stérile manipulation de formes « sans aucun rapport de sens, aucune continuité thématique » (G-D. De Salins, op.cit., 33).

Si l'AC a privilégié une entrée qui place l'apprenant au centre de l'action pédagogique, en faisant de lui un locuteur qui apprend justement au moyen de cette même langue, la perspective actionnelle, quant à elle, voit en lui un « usager de la langue » (CECR, 2001 : 4) selon les expressions des auteurs du cadre européen commun de référence (CECR), un sujet qui apprend plutôt en agissant, et en interagissant dans le milieu scolaire et surtout social.

## 2. La perspective actionnelle et l'enseignement-apprentissage de la grammaire

« La perspective actionnelle (désormais PA) dépasse l'AC tout en intégrant les avancées que celle-ci a apportées à la didactique des langues » (Piccardo, 2014 : 14), E. Piccardo, tout comme C. Puren d'ailleurs, n'a-t-elle pas raison de

confirmer cette affinité certaine entre cette perspective récente (en vogue depuis les années 1991) et l'AC, qui a marqué la didactique des langues depuis les années soixante-dix ?

### **2.1. Origines de la perspective actionnelle**

Née dans un contexte anglo-saxon, la PA (connue sous l'appellation *task-based approach*), est une optique qui fait de la notion de tâche sa caractéristique fondamentale, laquelle tâche n'est pas seulement langagière. Profitant des percées en didactique des langues, en sciences du langage, et notamment en pragmatique et en sociolinguistique, cette perspective s'est inspirée des différents éclairages si bien qu'elle a créé un bouleversement dans l'enseignement-apprentissage : on n'étudie plus la langue comme objet, ou contenu, on n'y recourt pas uniquement pour communiquer un message et échanger avec un interlocuteur ; l'apprentissage s'effectue au fur et à mesure que l'apprenant s'adonne à des actions, d'où justement le qualificatif d'« actionnel » ; il réalise des tâches dans l'institution scolaire et en dehors. C'est ce qui va instaurer des changements, radicaux parfois, quant aux statuts des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage ; leurs rôles accusent des modifications majeures, de même que le rapport au savoir et au savoir-faire, qui sont reconsidérés sous un autre angle, plutôt notionnel-fonctionnel, et en particulier pragmatique. On se réfère désormais à l'usage, aux différentes situations de communication de la vie (qui ne sont pas uniquement scolaires), aux compétences langagières et non langagières, à l'agir avec et sur l'autre, à la mobilisation de toutes les ressources dont dispose l'apprenant afin, de communiquer, de concevoir et mener des projets, de résoudre des situations-problèmes, etc.

Dans ce qui suit, ces différentes notions, et bien d'autres, ayant concouru à instaurer cette perspective dite actionnelle, seront éclairées et examinées en vue de décrire les apports auxquels elles peuvent contribuer dans l'enseignement-apprentissage des langues.

### **2.2. Quelle place pour la grammaire dans la perspective actionnelle ?**

Manifestement, la PA entreprend de donner « un tout autre sens à l'apprentissage d'une langue » (Thibert, 2010 : 1) ; selon E. Bérard, l'AC s'est efforcée d'aborder l'apprentissage d'une perspective fonctionnelle, en focalisant essentiellement sur la communication comme fondement de la situation d'enseignement-apprentissage, le message étant une fin en soi, et autour de lui s'articule tout ce qui a

trait au développement des diverses compétences de l'apprenant. Toutefois, sans dénigrer les apports précieux de cette approche, la PA se distingue par plusieurs caractéristiques.

Selon cette approche didactique prônée par le CECR, l'utilisation de la langue est celle qui préside à l'apprentissage. L'étudiant y recourt pour effectuer des tâches et des activités scolaires et extrascolaires ; il se met ainsi dans la posture d'un sujet qui communique avec autrui, afin d'agir avec ou sur lui, selon l'expression de C. Puren, dans les multiples situations et contextes de sa vie. Pour ce faire, il met en jeu toutes ses ressources qu'il mobilise et met en œuvre pour une fin précise, et de manière consciente. « Il s'agit de faire un usage significatif de la langue cible, de l'utiliser pour justement communiquer un message » (Piccardo, op.cit. : 12). Seulement, ce qui relève de l'innovation par rapport à l'AC, c'est bel et bien cet aspect social assuré par une utilisation effective de la langue dans la vie de l'apprenant.

Par voie de conséquence, de nouveaux paradigmes et de nouvelles notions voient le jour avec l'avènement de la PA, et ce depuis la fin des années quatre-vingt-dix : action sociale, usager, tâche, niveaux de compétences, descripteurs de capacités, etc.

Certaines critiques faites à l'AC mettant l'accent sur ses limites ont amené à repenser l'enseignement-apprentissage des langues selon des éclairages puisés dans les travaux des linguistes, des sociolinguistes, mais aussi des didacticiens, des psychologues ; la didactique des langues s'est vue enrichir par de tels apports, et même s'affiner par ces remises en cause et ces critiques de l'AC, et des approches qui l'ont précédée aussi, si bien qu'une nouvelle approche s'est instaurée. Un souci majeur a été accordé à la notion de « acteur social », selon l'expression d'E. Piccardo : « les actes de parole n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans le cadre d'actions en contexte social » (Piccardo, op.cit. : 13). En d'autres termes, si l'on veut qu'un apprentissage ait du sens pour l'apprenant, il est nécessaire d'ancrer les actes de langage à effectuer dans un contexte social réel qui leur donne une vraie signification. C'est en remplissant ce rôle qu'un sujet utilise la langue pour effectuer des actes et des actions dont il est conscient, et qu'il parvient à apprendre ; en agissant, en interagissant avec l'autre, l'élève réalise justement son apprentissage de la langue cible. Il n'est plus question de listes de termes et d'expressions à retenir et à mémoriser, à côté des règles que l'élève doit découvrir et appliquer, ce n'est plus un apprentissage de la langue pour elle-même, ce n'est plus aussi une acquisition de la langue afin de communiquer un message « vrai ou supposé comme tel » (Piccardo, op.cit. : 16). Il s'agit plutôt d'une appropriation progressive et autonome (car prise en charge consciemment et constamment) par l'apprenant qui effectue des tâches dans sa vie scolaire et extrascolaire.

L'action est alors : « toute visée actionnelle que l'auteur 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 carte... (CECR, 2001 : 16).

L'on constate effectivement comment cette notion de tâche recouvre aussi bien des activités et des domaines qui se rapportent au milieu social et extra-social, entreprend de mobiliser, mais aussi de développer des compétences langagières et générales et se place pour ainsi dire au centre de la PA prônée par le CECR.

L'avènement du CECR repose sur le développement de la notion de besoins langagiers, ayant déjà fait l'objet d'adaptation avec l'AC, mais à cela s'ajoute tout ce qui doit contribuer à la réussite de la tâche : l'apprenant est appelé à être « conscient de ses besoins, de ses propres forces et faiblesses par rapport à cette tâche, c'est-à-dire de ce qu'il sait déjà et sait déjà faire et de ce qu'il a besoin d'apprendre pour maximiser ses chances de réussir la tâche (Piccardo, op.cit. :18). La notion de pré-requis et celle d'acquis sont alors exploitées vu leurs incidences certaines dans l'apprentissage, de même que les deux facettes de l'acte d'apprendre, réussir et échouer, sont devenues étroitement liées lorsqu'il est question de la PA, avec la mobilisation des ressources pour effectuer la tâche. En réalité, dès les années trente, ceci a été prouvé : « La connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre », J. Raison (1990 :24) n'a pas eu tort de le démontrer, et c'est ce qui a, entre autres, permis de stimuler les travaux sur l'interlangue.

P. Charaudeau a mis la pierre angulaire de la PA en inscrivant sa grammaire dans une « problématique de l'intentionnalité et de la pertinence » (Charaudeau, op.cit. : 4). L'enracinement de l'enseignement-apprentissage de la langue dans la dimension sociale a été amorcé par ce linguiste précité, mais aussi par d'autres comme G-D. De Salins ; le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage a permis, entre autres, de mettre l'élève en lieu et place d'« un sujet parlant qui, ayant une intention de sens se demanderait de quels moyens formels il dispose pour l'exprimer et quelles différences de sens s'attachant à chacune des formes dont il dispose » (Charaudeau, op.cit. : 6).

D'ores et déjà, le profil d'utilisateur de langue est déclaré, de même que le contexte social, l'intention de communiquer et de produire du sens, la grammaire sémasiologique et celle onomasiologique toutes deux confondues, la mobilisation des ressources, le déjà-là, etc. Bref, c'est avec la grammaire du sens que l'on a entamé la réflexion sur de nouveaux concepts autour desquels s'articule la PA,

nourrie évidemment par d'autres éclairages ayant contribué à l'affiner. Ainsi, tout acte, qu'il soit scolaire ou social, nécessite le recours aux outils grammaticaux.

### 2.3. Le CECR et la notion de tâche

S'il est un fondement certain du CECR, c'est bel et bien cette notion de tâche, et ses origines anglo-saxonnes. Dans un article publié sur Cambridge University Press, paru en 2004, D. Nunan énumère les principes et fondements sur lesquels est fondée la PA, l'emphase portée sur la compétence communicative est manifeste dans la mesure où tout est orienté vers l'activité, les actes et les tâches que l'apprenant doit effectuer et qui sont commandés par cette compétence, sans omettre la notion de texte authentique, qui à vrai dire était revalorisée dès l'AC, de même que la focalisation sur les échanges entre les interlocuteurs. Ce qui est véritablement novateur, c'est le recours à l'expérience personnelle de l'élève dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage : « an enhancement of the learner's own experiences as important contributing elements to classroom learning<sup>6</sup> » (Nunan, 2004 : 6) ; il met l'accent sur l'apport des expériences personnelles de l'apprenant, comme importante contribution dans la classe de langue. L'implication de celui-ci est donc garantie, il prend en charge son apprentissage, soutenu bien évidemment par son enseignant, mais aussi par ses camarades, à cela s'ajoute l'aspect sémantique attribué aux faits de langue dont les étudiants auront besoin, ce qui relève déjà de l'AC.

Les élèves se rendraient compte que l'apprentissage qui se borne uniquement à la dimension formelle de la langue n'aboutit pas à une acquisition de celle-ci, mais grâce à un usage contextualisé, ils pourraient réaliser que forme et sens vont de pair : « to focus not only on language but also on the learning processus itself<sup>7</sup> » (Nunan, op.cit. : 7). Il s'agit en effet d'une autre notion, celle qui fait le propre de la PA : apprendre à apprendre, qui mise sur les feed-back, et l'autoévaluation, rattachant de la sorte cet acte dans une perspective cognitive, et c'est sans conteste l'une des nouveautés sur lesquelles repose la PA afin de donner du sens à l'apprentissage et impliquer l'élève dans le processus d'acquérir la langue cible.

La principale distinction de la PA demeure immanquablement la notion de tâche, « the central concept », selon l'expression-même de D. Nunan, d'ailleurs le terme « actionnel » est l'équivalent français de « task-based language teaching », ce qui signifie littéralement : apprentissage fondé sur les tâches, parfois, on entend parler d'apprentissage par les tâches. Avec la PA, la langue n'est plus un code permettant de passer un message, elle est conçue pour servir l'action : « communiquer c'est donc utiliser un code linguistique (compétence linguistique), rapporté selon le

CECR, à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » (Bange, 2005 : 1). Ce que recouvre alors la PA provient du CECR, d'ailleurs, à la juste évocation du Cadre, le qualificatif actionnel est toujours présent, pierre angulaire de tout ce référentiel. Ainsi, la représentation que l'on a de la langue, de son fonctionnement, de son utilité change, comme l'explique bien clairement D. Nunan : « parler une langue c'est pouvoir communiquer dans cette langue, mais aussi c'est pouvoir agir dans cette langue. Dans cette perspective, les langues ne sont donc plus au service de la communication, mais aussi de l'action, elles permettent de dire, d'agir, de réagir et d'interagir » (Nunan, op.cit. : 2).

Afin de se confirmer ce que C. Bourguignon avance quant à la dialectique théorie/pratique : ce « lien entre la réflexion théorique et la pratique de terrain<sup>8</sup> », il s'avère indispensable de procéder à une expérimentation, susceptible de mesurer une mise en pratique dans le contexte tunisien d'un projet selon les exigences d'une approche fondée sur la communication et le sens. Il s'agit d'un extrait d'une séquence didactique, un enseignement-apprentissage de la grammaire dont les items et les faits de langue sont contextualisés.

### 3. Présentation de l'expérimentation

Cette entreprise devrait nous permettre de tester les apports d'une approche qui repose sur l'échange et dotée d'une portée significative. Si « Les activités de la classe, qu'elles se veuillent authentiques ou essentiellement pédagogiques sont communicatives dans la mesure où elles exigent des apprenants qu'ils **comprennent, négocient et expriment le sens** (Nous soulignons) afin d'atteindre un but communicatif » (CECR, 121), alors, en voilà une occasion de mesurer la portée significative d'une telle approche prônée par le CECR et qu'on pourrait adapter dans le contexte tunisien afin qu'elle puisse être contextualisée selon « l'existant », d'après l'expression de Miled. (Miled, 2017 :10). Il s'agit de faits de langue envisagés selon la PA, où l'échange et l'action sociale sont les soubassements sur lesquels se fondent cette activité d'interaction orale. Un groupe de trois apprenants de la classe terminale (niveau B1) mène un projet négocié et conçu en compagnie de leur enseignant de français, un travail relatif aux thèmes suivants au programme de la classe terminale lettres :

- l'engagement
- l'appel de la modernité.

Les apprenants ont recours aux outils des réseaux sociaux, plus précisément facebook, et ce afin de communiquer de façon synchrone avec des membres d'un

journal d'idées indépendant tunisien : Les semeurs. Le projet a été entamé en février 2018 grâce à l'un des élèves qui a présenté à ses camarades en classe un exposé relatif au thème étudié alors : l'engagement. Il a choisi de présenter à ses collègues la politique éditoriale de ce journal, dont les administrateurs et les adhérents mettent en œuvre un projet de société : celui de promouvoir en Tunisie post-révolution la démocratie, l'État de droit, gouverné par des institutions soumises à la constitution et aux lois, l'expression de la volonté populaire et sa souveraineté. En avril 2018, le projet est élaboré par un groupe de la même classe, avec le soutien de leur enseignant, ils ont procédé à une planification dont voici les grandes lignes :

- **tâches à mettre en œuvre**: communiquer avec des membres du journal précité et agir auprès d'eux afin de les inciter à mettre en œuvre les idées qu'ils prônent en faveur de l'engagement et de l'action sociale ;
- **recherche des moyens linguistiques** à utiliser lors de l'exécution des tâches : le discours direct, le discours indirect, les formules d'adresse, l'opposition et la concession, la forme emphatique (des faits de langue au programme de la classe terminale) ;
- **outils à mobiliser** : le recours au réseau social facebook, l'appel vidéo assure un usage synchrone favorisant la communication directe.

#### **Contenu à communiquer :**

- louer l'effort des auteurs du journal à promouvoir la démocratie, la liberté, le respect, la différence, la justice, l'égalité.
- demander des éclairages sur le rôle de l'intellectuel engagé, sa présence effective dans la société.
- s'interroger sur la concrétisation des valeurs et des principes que défendent les auteurs et les adhérents du journal.
- inviter à mobiliser davantage les jeunes à s'impliquer et à œuvrer pour une société égalitaire, juste et prospère.

#### **Descripteurs de compétences<sup>9</sup> relatives aux tâches et au projet :**

- Peut utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré, avec quelques questions spontanées complémentaires.
- Peut prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction.
- Peut conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée.

- Peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais le fait avec une précision limitée.

Le projet figure sur les blogs et les pages : facebook et twitter du lycée<sup>10</sup>. Il est conçu afin de démontrer, entre autres, que la composante sociolinguistique, mais aussi et surtout celle pragmatique président quand il s'agit d'un enseignement-apprentissage de la grammaire régi essentiellement par le sens, la communication et l'action. Certes, la composante linguistique est reléguée à un second rang, contrairement aux approches dites traditionnelles, néanmoins, elle demeure essentielle. Sans elle, presque aucun apprentissage ne s'effectuerait : échanger, agir, interagir, etc. tout passe par le grammatical, qui ne se borne plus aux items, aux structures vides de sens, et encore moins au cadre de la phrase.

En procédant à la planification, à la « mise en œuvre situationnelle » selon l'expression de P. Charaudeau (op.cit. :4) du projet, les apprenants se rendent en compte qu'afin d'expliquer, par exemple, ils auront besoin, entre autres, des notions grammaticales comme la cause, la conséquence. S'ils veulent mettre l'accent sur une idée, sur des propos, ou sur un fait, ils peuvent recourir à la forme emphatique, qu'ils étudient dans la classe de langue. Les tâches qu'ils devront mener exigent d'eux la maîtrise des mécanismes du discours direct et indirect, les nuances des verbes introducteurs. Par ailleurs, les formules d'adresse leur permettant de s'adresser aux interlocuteurs via facebook, de solliciter leur aide, leur interaction, leur implication.

### **Conclusion**

Il s'avère qu'une approche qui mise sur la communication et l'action scolaire ou sociale permet de développer la notion de l'autonomie chez les apprenants, d'aiguiser leur motivation puisqu'ils se rendent compte que la langue s'apprend en communiquant et en (inter)agissant. Les projets dont ces derniers négocient, en compagnie de leur enseignant, les composantes, en l'occurrence grammaticales, mais aussi les finalités et les stratégies sont susceptibles d'optimiser l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. L'implication des élèves est ainsi garantie, ne serait-ce que par les choix des projets et des tâches ; en négociant les outils, notamment linguistiques, à mettre en œuvre pour mener les activités envisagées, ils se rendent compte que pour échanger, agir et interagir, la grammaire est indispensable. En amont de la mise en pratique des tâches, des micro-tâches, mais aussi à tout moment du processus, les apprenants auront besoin des outils linguistiques dont ils découvriront les nuances grâce aux multiples usages dans l'institution scolaire ou sociale.

## Bibliographie

- Bange, P. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- Bourguignon, C. 2011. « L'évaluation des compétences des élèves : un changement de paradigme ? Conférence [En ligne] : <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des-competences-des-eleves-un-changement-de-paradigme.html>, [consulté le 20 juillet 2015]
- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. Paris : Didier.
- Charaudeau, P. 1992 *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Courtillon, J. 2001. « La mise en œuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative », Éla. *Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 n° 122, p.153-164.
- De Salins, G-D.1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier / Hatier.
- Fougerouse, M-C. 2001. « L'enseignement de la grammaire en classe de Français langue étrangère », Éla. *Etudes de linguistique appliquée*, 2001/2 - n° 122, p.165-178.
- Miled, M. 2017. Les innovations curriculaires, entre standardisation et contextualisation : l'exemple du français en milieu bi-plurilingue. In : BaBault S., Margaret Bento M., et Valérie Spaeth V. ; (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* ». Peter Lang.
- Nunan, D. 2004. « Task-based language teaching », Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336> [Consulté le 25 juillet 2018].
- Piccardo, E. 2014. « Du communicatif à l'actionnel, un cheminement de recherche », [En ligne] : [http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented\\_AResearchPathway\\_French.pdf](http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf) [consulté le 7 janvier 2018].
- Programmes officiels tunisiens.2008.  
[http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/nouveaux\\_programme2011/secondaire/francais.pdf](http://www.edunet.tn/ressources/pedagogie/programmes/nouveaux_programme2011/secondaire/francais.pdf) [consulté le 27 mai 2018].
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3/2002, p. 55-71, Association française des Professeurs de Langues vivantes.  
[En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> [consulté le 17 octobre 2018].
- Thibert, R. 2010. « Pour des langues plus vivantes à l'école », Dossier d'actualité n° 58 - novembre 2010, [En ligne] : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/58-novembre-2010.php> [consulté le 28 novembre 2015]

## Notes

1. En partant d'exemples, les élèves déduisent les règles et les appliquent dans divers exercices de transformation, de production, etc.
2. Expressions recueillies suite à des observations de classe dans le contexte tunisien.
3. L2 : langue cible.
4. Pour plus de détails, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-enseignement-d-une-grammaire,118.html> [consulté le 12 mai 2018].
5. Nous empruntons à J.-P. Robert cette expression, qu'il emploie avec « en théorie », Cf. J.P. Robert, *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, 2008.
6. « Le perfectionnement de l'expérience personnelle de l'apprenant, conçoit comme un important élément qui contribue à l'apprentissage en classe ». (Nous traduisons).

7. « le focus ne se limitera pas à la langue, mais il portera aussi sur le processus d'apprendre lui-même »

8. Extrait d'une conférence « l'évaluation des compétences des élèves, C. Bourguignon, septembre 2011 consultable sur le site :

<http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Conference-L-evaluation-des-competences-des-eleves-un-changement-de-paradigme.html> [consulté le 19 mai 2018].

9. [https://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/pole-langues-vivantes\\_Webmestres/public/documents/CECRL/cecrl\\_coup\\_oeil.pdf](https://espaceeducatif.ac-rennes.fr/jahia/webdav/site/espaceeducatif3/groups/pole-langues-vivantes_Webmestres/public/documents/CECRL/cecrl_coup_oeil.pdf) [consulté le 15 mai 2018].

10. Projet posté sur les blogs et les pages du lycée de Bouargoub, en Tunisie ; consultable sur <https://mhadebboudabous.wordpress.com/2018/05/03/de-la-lutte-des-intellectuels-tunisiens/>

<https://twitter.com/mhadebboudabous>

<https://mhadebboudabous.wordpress.com/>

<https://www.facebook.com/mhadebboudabous/?ref=bookmarks>

[Consultés le 15 mai 2018].