PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTITUTE

ISSN 1308 - 2922 Sayı/*Number* 6 Nisan/April 2010

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına
Doç. Dr. Bilal SÖĞÜT

Baş Editör
Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR

İngilizce Düzeltme
Yrd. Doç. Dr. Yavuz ÇELİK

Hakemli bilimsel bir dergi olan PAUSBED yılda üç kez yayımlanmaktadır.
Dergide yayımlanan çalışmalardan, kaynak gösterilmek şartıyla alıntı yapılabilir.
Çalışmaların tüm sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.

Grafik ve Dizgi
Gülderen ÇAVUŞ ALTINTAŞ

Baskı
Dijital Düşler
0212 279 64 44

Yazışma Adresi
Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rektörlük Binası Kat: 2
Kınıklı Kampusu 20070 Kınıklı – DENİZLİ / TÜRKİYE
Tel. + 90 (258) 296 22 10 Fax. +90 (258) 296 23 47
e-posta: **pausbed@pau.edu.tr**

Danışma ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Milay KÖKTÜRK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin SEZER	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. M. Yaşar ERTAŞ	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aydın SARI	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurten SARICA	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kerim DEMİRCİ	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kamil ORHAN	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Recep Şahin ARSLAN	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türkay Nuri TOK	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Saim CİRTİL	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türkan ERDOĞAN	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safi Avcı	Pamukkale Üniversitesi

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan İNCE	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Emine YENİTERZİ	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice SOFU	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Kubilay AKTULUM	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Seda SARACALIOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat SEVER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selim BEKÇİOĞLU	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Asuman BALDIRAN	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan BAKLACI	İzmir Ekonomi Üniversitesi
Doç. Dr. M. Bahattin ACAT	Osmangazi Üniversitesi
Doç Dr. Mehmet Yaşar ERTAŞ	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Banu YANGIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan HAYTAOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma KALPAKLI	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülhiz AKÇA	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Meryem AYAN	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurten SARICA	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selim KARAHASANOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selma ELYILDIRIM	Gazi Üniversitesi
Dr. Yasemin ER	USA

Dergimizin bu sayısına gönderilen makaleleri değerlendiren hakem kuruluna teşekkürlerimizi sunarız.

Sekreterya

Recep DURMUŞ
Şule TURAN
Azize ŞIRALI

İÇİNDEKİLER/*CONTENTS*

Hakan AYGÖREN – Emin KURTCEBE..... **1**
Yeni Türk Ticaret Kanunu'nun Bağımsız Denetim, Uluslararası Muhasebe Standartları, Uluslararası Finansal Raporlama Standartları ve Basel II Kriterleri Yönüyle Genel Değerlendirmesi
General Evaluation of the New Turkish Commerce Code by Auditing, International Accounting Standards, International Financial Reporting Standards and Basel II

C.Yılmaz MADRAN..... **11**
The Ideology in Jane Austen's Emma
Jane Austen'ın Emma'sında İdeoloji

George CALCAN..... **21**
Perception of the Romanian-Ottoman Relationships in the Romanian History Textbooks
Rumen Tarih Kitaplarında Romanya-Osmanlı İlişkilerinin Algılanması

H.Nalan GENÇ – Sevinç AKDOĞAN..... **31**
Approches Et Tendances De L´Apprentissage Du Fle Et La Grammaire Dans La Perspective Actionnelle
Yabanci Dil Olarak Fransızca'nın Öğretiminde Yaklaşım ve Eğilimler ve Eylemsel Çevrende Dilbilgisinin Yeri

Mati TURYEL..... **41**
Issues of Mimicry and Assimilation in Clive Sinclair's "Smart Alecks" and "My Cv"
Clive Sinclair'in "Smart-Alecks" ve "My Cv" Adlı Eserlerinde Taklit ve Asimilasyon Sorunları

Osman DOĞANAY..... **51**
Isauria Heykeltraşlık Sanatında Herakles'in Keryneia Geyiğini Yakalaması Sahnesi
Isaurian Sculptural Depictions of Heracles' Capture of the Keryneian Deer

Saadet KARAKÖSE..... **61**
İki Ünlü Şairin Karşılaştırılması: Nedim ve Dertli
A Comparison of Two Famous Poets, Nedim and Dertli

Emine GÖZEL - Erdoğan HALAT..... **73**
İlköğretim Okulu Öğretmenleri ve Zaman Yönetimi
Elementary-School Teachers and Time Management

Hayati AKYOL - Erol DURAN..... **91**
Ana Sınıfında Yazıya Hazırlık Eğitimi Almanın İlköğretim Birinci Sınıf Yazı Öğretimine Etkisi
The Effects of the Writing Preparation in the Pre-School Education on First-Grade Writing Education

Fatma SUSAR KIRMIZI..... **99**
İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Özetleme Stratejisi Üzerindeki Etkileri
The Effects of Cooperative Learning Method Based on Multiple Intelligence Theory on Summarizing Strategy in Teaching Turkish to 4th-Grade of Primary School

Recep ARSLAN – Saye ZİBANDE..... **109**
And They Wrote Happily Ever After: Fairy Tales in English Language Writing Classes
Ve Sonsuza Değin Hep Mutlulukla Yazdılar: İngilizce Yazma Derslerinde Masal Kullanımı

Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Sayı 6, 2010, Sayfa 31-39

APPROCHES ET TENDANCES DE L´APPRENTISSAGE DU FLE ET LA GRAMMAIRE DANS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Hanife Nâlân GENÇ* - Sevinç AKDOĞAN**

Résumé
Dans cet article, nous avons parlé, d'une manière générale, des méthodes utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Nous avons tenté d'expliciter les principes de ces méthodes au fil de leur évolution. Après avoir mis en évidence leurs postulats essentiels nous avons pris en considération comment la grammaire se traîtait. Quels sont ses démarches, ses fonctionnements et sa place dans le déroulement de l'enseignement des langues. Puis nous avons surtout insisté sur la perspective actionnelle étant la plus actuelle parmi les autres. Nous avons constaté les tendances et les approches grammaticales dans cette dernière.

Mots-clés: Les Méthodes de FLE, La Perspective Actionnelle, La Grammaire.

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA'NIN ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE EĞİLİMLER VE EYLEMSEL ÇEVRENDE DİLBİLGİSİNİN YERİ

Özet
Bu makalede, yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretimi ve eğitiminde kullanılan yöntemlerden genel anlamda söz ettik. Bu yöntemlerin gelişim süreçleri içindeki ilkelerini belirttik. Temel yönelimlerini ortaya koyduktan sonra dilbilgisinin nasıl ele alındığı üzerinde özellikle durduk. İşleyişleri, işlevleri ve dil öğretimindeki evrim süreçlerinden söz ettik. Daha sonra özellikle diğer yöntemler arasında en güncel olan eylemsel çevren üzerinde yoğunlaştık. Söz konusu bu son çevrende dilbilgisel eğilim ve yaklaşımları saptadık

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretimindeki Yöntemler, Eylemsel Çevren, Dilbilgisi.

1. UN REGARD GENERAL SUR LES METHODES

Avant d'aborder la méthode (co-)actionnelle et l'évaluation de la grammaire, il nous paraît nécessaire de présenter grosso modo les approches et les tendances les plus remarquables dans les méthodes anciennes et modernes. De là, nous passerons à la méthode actionnelle apparue très récemment. Ensuite, on présentera l'actualisation de la grammaire, son application et leurs priorités en générale.

Quand on parle de l'enseignement des langues étrangères, il est toujours question d'une évolution au sujet de la méthode qui met en relief l'enseignant et l'apprenant. Car, la méthode utilisée est toujours au centre d'intérêt de l'apprenant et de l'enseignant.

Au nom de la méthode le premier sujet à retenir c'est le manuel et sa convenance aux besoins, à l'objectif et à la demande sociale d'apprentissage des langues et aux attentes de l'apprenant. Car, avec le temps les objectifs des manuels changent aussi et s'adaptent à l'actuel pour mieux assurer l'appropriation et pour mieux offrir des pistes et des outils pratiques. Cette évolution méthodologique nous oblige à faire un classement parmi les manuels utilisés. La méthode traditionnelle parue aux abords de la deuxième guerre mondiale se base sur la grammaire traduction, sur l'approche naturelle, née de la nécessité de communiquer avec d'autres hommes et de dépasser ainsi les barrières culturelles, sur l'approche analytique, structurale et de plus sur la méthode directe. Celle-ci est suivie de la méthode audio-orale et SGAV jusqu'à ce que l'approche communicative se manifeste. Puis après l'approche communicative, nous apercevons la méthode actionnelle. Voici quelques manuels du FLE dans cette régression.

* Doç. Dr., Maître de conférences à la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs. ngenc@omu.edu.tr
** Etudiante à l'Institut des Sciences Sociales de l'Université Ondokuz Mayıs.

Mauger Bleu, Mauger Rouge, Voix et Image de France, De Vive Voix, Archipel, Carte sur Table, Espaces, Tempo, Panorama, Studio etc. Pour toutes ces méthodes les informations comme le public cible, la compétence linguistique, la compétence socio culturelle, la compétence discursive et l'aspect psycho-pédagogique devront être pris en considération pour savoir pour quelle raison elles seront préférées.

Le public cible est la première référence qui détermine le contenu de la méthode. On ne discerne même pas qu'il soit mentionné dans quelques méthodes traditionnelles. Sa mention n'est pas précisément indiqué à un public de quel âge la méthode s'adresse ou à quel niveau de langue se trouve ce public ni quels sont les prérequis nécessaires. Quant à la description technique, elle aussi y est absente. Ces méthodes n'avaient pas de guide du maître, ni de supports sonores et/ou visuels. La durée totale de l'enseignement était aussi négligée.

A part le public, pour les compétences nous voyons qu'elles sont clairement révélées dans les manuels actuels. Nous pouvons les classer selon plusieurs axes. Le premier est la compétence linguistique qui prend toujours en compte la phonétique, le lexique et la grammaire.

De quelle manière la phonétique est-elle intégrée et est-elle corrective au contenu des leçons; constitueront les deux questions à répondre. Le deuxième composant de la compétence linguistique est le lexique. Ici, le problème le plus important est de préciser la manière d'acquisition lexicale qui sera envisagée à l'oral ou à l'écrit et de déterminer si cette acquisition lexicale s'accompagne d'une réflexion sémantique. Quant à la dernière composante de cette partie c'est la grammaire sur laquelle nous allons nous appuyer. La mission essentielle de la grammaire est de "mettre les mots ensemble afin que cette réunion ordonnée, cette solidarité organisée transcendent la successivité des mots engrenés et permettent à chaque lecteur, à chaque auditeur de construire une représentation globale cohérente" (Benlolila, 2006, p.6). Quel est le modèle métalinguistique choisi et est-ce que la grammaire est traditionnelle, structurale, générative transformationnelle, fonctionnelle ou énonciative seront les modes de présentation du contenu grammaticale. Et aussi, la grammaire est-elle présentée explicitement ou implicitement en faisant référence à plusieurs modèles métalinguistiques. Dans cette perspective la grammaire a été présentée soit implicite prenant en compte "la maîtrise du fonctionnement grammatical sans expliciter les règles et sans utiliser de métalangage" ou soit en faisant "référence explicite à des règles" toujours utilisant un métalangage. (Bertocchini et Costanzo, 2008, p. 184).

Quant au deuxième axe qui est la compétence discursive la question posée est: comment les différents types de discours comme description, narration, argumentation, critique, ou polémique sont-ils enseignés. Le troisième axe recouvrant la compétence socio culturelle contient des paramètres comme les registres de langue, les éléments socioculturels de la langue enseignée. Et pour terminer, du point de vue de l'aspect psycho-pédagogique il faut préciser quelle méthode devra être adoptée dans l'enseignement des langues. Et de même, accorde-t-on la priorité aux besoins langagiers, aux centres d'intérêt et au type de progression (fonctionnelle, situationnelle, discursive, pédagogique). Tous ces procédés sont quelques points qu'on doit prendre en considération quand on examine un manuel quelconque.

Maintenant pour mieux élaborer l'approche et la tendance de l'apprentissage de la grammaire dans la perspective actionnelle sur laquelle nous insisterons le plus, essayons de rappeler entièrement les principes fondamentaux des méthodes.

La manière d'enseigner et d'apprendre est un outil qui détermine directement la qualité pour créer les meilleures conditions et la formule possible dans ce processus. Jusqu'à nos jours, beaucoup de méthodes ont été utilisées en classe de langue étrangère pour répondre aux besoins langagiers de l'apprenant qui évoluent toujours. Si on fait une chronologie des méthodologies nous constatons que jusqu'au début du 20e siècle c'est la méthodologie traditionnelle (MT), appelée aussi la méthodologie classique qui a été largement utilisée dans la seconde moitié du XIXème siècle et qui a régné dans tous les établissements scolaires. La lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère étaient le seul but visé. La grammaire par un modèle d'enseignement imitatif était conçue comme un ensemble de règles et

d'exceptions et était enseignée de manière déductive. C'est à dire, la règle était apprise par assimilation et elle s'appliquait à des phrases. Cette conception traditionnelle accumulait toutes les connaissances de vocabulaire et de grammaire. Et en plus, le vocabulaire hors contexte était enseigné sous forme de listes de mots qu'on devait apprendre par cœur. Cette compétence limitée était dotée par des phrases proposées souvent artificielles.

La méthodologie directe combinée des méthodes directe, active et orale (MD) date du début du 20e siècle jusqu'aux années 60 est suivie de la méthodologie audio-orale (MAO) qui s'étendait de 1940 à 1970. Après cette période il y eut un tournant vers les méthodologies structuro-globale audio visuelle (SGAV) de 1960 à 1970 puis l'approche communicative (AC) qui débute vers les années 1970. La méthodologie directe étant une approche naturelle prend en considération l'acquisition de la langue maternelle. Cette méthode basée uniquement en L2 oblige le plus souvent l'enseignant à utiliser les éléments non-verbaux. Comme la langue enseignée était la langue orale, la langue écrite était toujours laissée au second plan. En plus, l'interdiction de la langue maternelle posait des problèmes aux apprenants ayant l'habitude de faire un transfert en L1. La méthode portait surtout sur la phonétique c'est pour cela qu'elle était intensivement et mécaniquement répétitive. L'apprentissage de la grammaire comme la phonétique s'évaluait sans passer par l'intermédiaire de L1. L'enseignement de la grammaire était implicite et inductive et elle était enrichie avec des questions-réponses dirigées par l'enseignant. La méthode directe qui place l'usage à son centre d'intérêt donnait une grande importance à l'acquisition du vocabulaire.

La méthode active prenant en compte l'emploi d'un ensemble de méthodes interrogative, intuitive, imitative, répétitive est parue en 1920. Elle est également nommée comme méthodologie éclectique, méthodologie mixte, méthodologie orale. La méthodologie active associait les deux méthodologies traditionnelle et directe avec une démarche analogue comme celle de la méthode directe. La participation physique de l'apprenant aussi était importante. La lecture se réalisait par des assimilations des éléments nouveaux dans le texte du jour. L'enseignement de la grammaire se faisait sur la répétition extensive des structures en allant du simple au complexe. La grammaire avec une démarche inductive n'était pas empiriste parce que la morphologie comptait sur la syntaxe. Surtout pour le vocabulaire il a été admis d'utiliser la traduction pour apprendre le sens des mots. Avec la méthodologie active, la grammaire ne se faisait plus par la répétition intensive, mais plutôt par la répétition extensive des structures déjà données pour répondre ainsi à un objectif pratique.

La Méthodologie audio-orale en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque-là est émergée vers les années 1945. Cette méthode avait le but d'apprendre le plus tôt possible d'autres langues que l'anglais. Donc, sa précellence était la langue parlée pour aboutir à communiquer en L2. Cette méthode orale et répétitive fonctionnait pour former une communication complète dans la vie quotidienne en se basant sur quatre aptitudes comme comprendre, parler, lire et écrire. La grammaire implicite a été donnée par des exercices de répétition pour acquérir la règle. Il s'agissait donc d'une répétition et d'une imitation des exercices et de les réemployer par de nouvelles variations paradigmatiques. D'une autre part, les exercices par manque de réemploi spontané étaient considérés ennuyeux laissant de côté les structures profondes de la langue.

La Méthodologie structuro-globale audio-visuelle éclatée dans les années 60 où débute la première génération, avait un support sonore par des enregistrements magnétiques sans faire la traduction et la comparaison avec L1. Le support visuel avait un objectif d'enseigner à apprendre, à parler et à communiquer dans les situations de la vie quotidienne tenant en compte les composantes non linguistiques (les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.). Cette méthode avait un rôle pour apprendre rapidement à comprendre et à parler même par l'intermédiaire des situations très simples. La grammaire s'expliquait avec des exercices de réemploi des structures dans des situations données, et se faisait non selon l'imitation des règles mais par la transposition et par la pratique. La SGAV se basait sur la grammaire implicite ne faisait aucune explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnaient comme une analyse implicite des structures.

A partir des années 70 pour la première fois on a utilisé le mot 'approche' au lieu de

'méthodologie'. Car elle était formée d'une mosaïque des tendances et des auteurs. Comme réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative par des situations de communication est apparue pour étaler les quatre habilités de l'apprenant avec des matériaux divers comme livres, cassette audio et vidéo, CD-ROM, etc. pour bien s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Pour l'approche communicative la situation de communication ainsi que l'intention de communication devraient fonctionner dans des énoncés naturels de communication pour qu'elle soit efficace. Dans cette deuxième génération cette approche créative et active en vivifiant des interactions entre les apprenants mettait en circonstance la grammaire de telle façon qu'on puisse réaliser une interaction sociale pour subvenir aux besoins langagiers des apprenants. La compétence grammaticale était au service de la compétence communicative contenant toujours les codes psychologiques, sociologiques et culturels. Donc, ces codes se combinaient à une connaissance linguistique et extralinguistique. Savoir les règles grammaticales ne servait à rien si on ne les employait pas par des actes de paroles dans des situations adéquates. La grammaire se basait sur des activités de communication dans lesquelles l'erreur était considérée comme inévitable. La grammaire y était acquise par des exercices de communication réelle et interactive. Ainsi, savoir la grammaire ne suffisait guère pour créer une vraie situation semblable à celle de la vie actuelle. Il fallait savoir plutôt les règles d'emploi de celle-là. La grammaire et le vocabulaire étaient enseignés par des exercices de phonétique et par des exercices d'écoute.

Et enfin avec la troisième génération apparue dans les années 1980, nous avons eu recours à une reformulation. Ainsi les nouvelles démarches didactiques sont apparues pour une intégration des 4 habiletés fondamentales (compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite)

Avec les méthodes actuelles purement fonctionnelles apparues après 2000 le contenu, la nature et la forme des exercices ont changés selon les besoins langagiers et culturels des apprenants. Elles sont devenues plutôt un entraînement à la production orale et écrite avec une nouvelle approche communicative laissant de côté l'approche didactique.

2. LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS LES METHODES

Dans la didactique des langues étrangères, avec l'évolution des méthodes du passé à nos jours la place de la grammaire a subi un changement. Ce changement est dû à l'apparition de nouvelles perspectives dans l'enseignement/apprentissage des langues. Il est certain que nous ne pouvons pas mettre dans le même cadre la façon dont la grammaire est présentée dans les méthodes dites traditionnelles et les méthodes actuelles telles que l'approche communicative ou bien plus récemment la co-actionnelle. L'enseignement des langues, dans la méthodologie traditionnelle servait de prétexte à un enseignement grammatical théorique et à un enseignement de l'histoire littéraire tandis que dans ces dernières années la langue est enseignée/apprise en tant qu'outil de communication, c'est-à-dire qu'elle doit être conçue à la fois par et en vue de son utilisation pratique.

Pour avoir une idée plus claire sur la place de la grammaire et son évolution, nous allons traiter les différentes conceptions de la fonction de la grammaire en didactique des langues citées ci-dessous.

Selon les traditionalistes la présence de la grammaire en classe de langue était conçue de la manière suivante: les élèves apprenaient par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui avait été développée dans la classe précédente par un enseignant qui se trouvait au centre de l'apprentissage. Les exercices étaient pour permettre de suivre les leçons, les faire mieux comprendre et les inculquer plus profondément car ils consistaient en versions et en thèmes, où était ménagée l'application des dernières leçons.

Ce que voulaient les empiristes de l'autre côté, c'était d'enseigner la grammaire implicitement par la seule pratique de la langue en classe. C'est-à-dire appliquer un apprentissage tel qu'il se déroule en langue maternelle d'une façon naturelle. On n'a pas pu parvenir à cette position mais il était question quand même d'une évolution vers un rééquilibrage en faveur, de l'époque où l'on parlait de 'l'enseignement de la grammaire par la langue' aux dépends de 'l'enseignement de langue par la grammaire'.

Les éclectiques favorisaient une position intermédiaire, c'est-à-dire un éclectisme pragmatique. Cette utilisation est née de

l'expérience personnelle en classe, des enseignants, dans laquelle les deux démarches citées ci-dessus sont utilisées tout en étant dans un équilibre variant en fonction des contraintes des situations d'enseignement/apprentissage. Il s'agit, comme l'écrit Pinloche en 1888, de chercher à "combiner les avantages que peuvent offrir les deux systèmes".

Après ces changements de la fonction de la grammaire au cours des années, de nos jours ce qu'accepte la majorité des enseignants c'est le nouvel objectif. Celui-ci a un objectif d'acquérir la langue comme instrument de communication. Mais pour y parvenir, on continue à attribuer une place centrale à l'enseignement explicite de la grammaire. La raison, c'est qu'à l'époque, l'enseignement grammatical se voyait attribuer toute une série de fonctions essentielles telles que:

2.1. La grammaire comme outil de formation générale

Par la grammaire l'enfant pénètre dans la raison des choses. Elle le force à faire appel à toutes les forces de son intelligence. Elle lui permet de s'habituer à l'analyse de la pensée, et l'oblige à étudier le mécanisme de l'instrument dont il va se servir. (Girard, 1884)

2.2. La grammaire comme outil de formation à l'apprentissage linguistique

L'enseignement grammatical est supposé être donné suivant l'expression consacré, les 'bases' indispensables à tout processus d'apprentissage de la langue. On peut dire que la grammaire développe seulement chez l'élève une aptitude générale de l'esprit à l'étude complète de la langue, en faveur de la connaissance du mécanisme grammatical (Alcestes, 1891, p. 100).

2.3. La grammaire comme propédeutique à l'apprentissage pratique ultérieur de la même langue

Cette fonction propédeutique, en cohérence avec la fonction antérieure, est très souvent citée, parce qu'elle avait l'avantage de contourner la critique la plus fréquente, à savoir que les élèves ne maîtrisaient pas la langue étrangère à leur sortie du système scolaire la même critique est toujours de rigueur actuellement, et le même argument toujours utilisé pour s'en protéger.

2.4. La grammaire comme aide à l'apprentissage de la langue étrangère

La précision des formules et les règles grammaticaux offerts par la grammaire aideront à l'apprenant à mieux fixer dans sa mémoire ce qui est appliqué par habitude. Ainsi les acquis grammaticaux que l'apprenant pourra rencontrer plus tard dans des situations de conversation seront groupés sous des lois générales.

2.5. La grammaire comme outil de compréhension en langue étrangère

Dans les années 1880, la littérature héritière de la didactique des langues mortes, était au centre de l'enseignement de la langue et elle ne se faisait non seulement avec pour objectif l'enseignement de la littérature, mais encore au moyen même de cet enseignement. Comme nous le souligne le pseudonyme de 'Steph. Alceste': "Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? Cela revient à dire que nous faisons de la littérature utile au moyen de la linguistique et de la linguistique agréable au moyen de la littérature. Voilà notre méthode" (1891a)

2.6. La grammaire comme outil de production en langue étrangère

En fait le point où on veut aboutir ici, c'est à l'apprentissage des enfants de toutes les phrases, des structures et de tous les actes de paroles qu'ils pourront avoir à employer. On pense qu'il serait plus simple et à la fois plus rationnel de leur fournir les formules dans lesquelles ils sauront placer à chaque occasion les termes voulus.

A l'époque où traduire instantanément la langue étrangère signifiait parler couramment une langue étrangère, la grammaire jouait un rôle indispensable de guidage dans les débuts de l'apprentissage, puisque c'était elle qui permettait, comme on le disait à l'époque, de 'combiner les mots selon les besoins'.

3. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LA GRAMMAIRE

Nous voulons commencer à décrire la perspective actionnelle en partant de l'explication du Cadre Européen Commun de Référence qui offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels d'examens, de manuels etc.… en Europe. Cette nouvelle pédagogie ou perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence "considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans une activité langagière, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". (2000, chap.2.1., p.15).

Le Cadre Européen Commun de Référence parle d'une perspective privilégiée, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui s'y mobilise(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social.

A partir de cette définition on nous dit que la nouvelle "perspective actionnelle" du Conseil de l'Europe implique nécessairement un dépassement de la perspective interculturelle actuellement dominante en didactique des langues cultures, puisque celle-ci correspond à l'approche communicative.

La perspective actionnelle viendrait prendre la relève de l'Approche Communicative. A l'Approche Communicative correspondait une perspective interculturelle tandis qu'à l'Approche co-actionnelle correspondra une perspective co-culturelle.

Pour qu'il y ait une co-action, il faut mettre en place une co-culture et celle-ci est possible ainsi:

Tout d'abord pour agir ensemble il n'est pas suffisant d'assumer nos différences, il faut créer ensemble des ressemblances.

Ensuite pour l'action commune il faut se forger des objectifs, des principes et des modes d'action partagés.

Aussi les valeurs s'acquièrent par l'action: s'il y a de la volonté de respecter les autres on peut respecter l'autre.

Et finalement, quand on travaille avec les étrangers, il faut élaborer et mettre en œuvre une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées. C'est l'objet à la perspective co-culturelle.

Brièvement, la perspective actionnelle propose de former un 'acteur social', de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de 'co-actions' dans le sens d'actions communes à finalité collective.

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action, de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative créée artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre les apprenants. Comme nous l'explique Durkheim "Pour que la moralité soit assuré à sa source même, il faut que le citoyen ait le goût de la vie collective. Mais […] pour goûter la vie en commun au point de ne pouvoir s'en passer, il faut avoir pris l'habitude d'agir et de penser en commun. " (1963, p. 197).

Puren (2002) nous parle de double perspective et nous montre que de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle dans toutes les méthodes en fait, il est question d'une perspective actionnelle. Il explique que dans les méthodologies traditionnelles, l'objectif social de référence est la compréhension des grands textes de la littérature étrangère. Et dans cette méthodologie la perspective actionnelle est celle de la traduction. A cette époque on considérait que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment, faire un thème de même type.

On pensait donc que pour enseigner une langue étrangère il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.

Dans la méthodologie active l'objectif social des références est l'accès à tous documents culturels en langue étrangère. C'est-à-dire qu'on voulait rendre les apprenants capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère. Et on voulait aboutir à ceci par l'intermédiaire des documents variés qui sont de plus en plus accessibles à tous. Entre ces documents comme toujours la littérature était présente mais aussi les journaux, les revues, les émissions de radio et de télévision etc…

La perspective actionnelle de cette méthodologie est l'explication. Ce qui définit cette 'explication' n'est pas une manière de faire exigée des élèves, c'est ce qu'ils doivent faire quelque soit le document (textuel, visuels etc…) à savoir un ensemble d'actions identiques -paraphraser et en décrire, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, comparer et transposer- mais qu'ils devront eux-mêmes réaliser et organiser d'une manière qui correspond à la spécificité de chaque document.

Quand à l'approche communicative, l'objectif social de référence est les échanges ponctuels avec les étrangers. Il ne s'agit de comprendre l'autre, de le reconnaître. C'est à travers des échanges linguistiques que l'on propose de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'enseignement au service du développement des rencontres ponctuelles entre ressortissants de pays différents dans un cadre touristique ou professionnel.

Les actions de référence de cette méthodologie, c'est-à-dire la perspective actionnelle de l'approche communicative correspondant à la fois à 'un parler avec' et à 'agir sur l'autre' sont orientées vers la gestion des situations de prise de contact et vers l'efficacité immédiate de la communication interindividuelle qui constituent les enjeux les plus naturels dans ce type de situation. Dans cette conception nouvelle liée aux progrès de l'intégration européenne a un objectif de former une véritable construction interculturelle. A la prise en compte d'un nouvel objectif social il s'agit de construire avec l'autre "une culture d'action commune dans le sens d'un ensemble cohérent de conceptions partagées" (Puren, 2004, p. 8)

Et finalement l'objectif social de la perspective co-actionnelle est la réalisation commune d'action sociale. Si nous faisons un petit tour en arrière, la méthodologie traditionnelle en faisant traduire des documents, formait des 'lectures'. La méthodologie active en faisant parler sur des documents, formait des 'commentateurs'. Et quant à l'approche communicative en créant des situations langagières pour le faire parler avec et agir sur des interlocuteurs, formait des 'communicateurs.'

Avec la perspective actionnelle la motivation de l'apprenant peut se construire parce qu'elle dépend simultanément de la perception et de la conception que les apprenants ont des tâches à réaliser.

En ce qui concerne la responsabilisation qui consiste la volonté personnelle d'agir socialement met en œuvre certaines valeurs. Cette responsabilisation doit se faire à l'intérieur d'un cadre à la fois co-actionnelle et co-culturelle définissant explicitement, sur la base de valeurs partagées, les conceptions communes indispensables au travail collectif.

Contrairement à l'approche communicative dans laquelle l'environnement scolaire était constamment ressenti comme artificiel, la perspective actionnelle est en adéquation naturelle avec tout type d'environnement d'enseignement apprentissage.

Toute classe de langue constitue en tant que tel un certain cadre co-actionnelle, co-culturelle puisque l'enseignement et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe d'enseignement apprentissage d'une langue qu'ils ne pourront mener à bien ensemble au minimum que sur la base d'une conception commune.

Dans cette approche dite actionnelle les apprenants ont des tâches à accomplir et lors de la réalisation de ces tâches il n'y a pas de grammaire au sens strict du terme. La grammaire n'a pas un seul but comme accumuler des connaissances structurales mais elle doit permettre de créer une communication sans laisser de côté le paradigme de l'action. Ce qui diffère les tâches des exercices purement grammaticaux, c'est leurs objectifs extra-linguistiques. Au niveau de l'action sociale et pragmatique, ces objectifs sont au-delà de la dimension langagière et la situation prise pour réaliser un scénario d'apprentissage-action n'est pas limitée avec un acte illocutoire.

4.CONCLUSION

Dans la pédagogie actionnelle l'unité enseignement-apprentissage est remplacée par l'unité apprentissage-action. De ce fait, le projet éducatif sera réalisé dans un environnement multidimensionnel, où l'enseignant en tant que médiateur permettra à travers des tâches choisies, de pouvoir répondre aux besoins réels des apprenants, afin de réaliser l'acte d'apprendre. Comme l'apprentissage n'est plus seulement langagier même la grammaire pour accomplir une tâche communicative exige de l'usager de la langue, une action à établir. C'est-à-dire qu'avec cette perspective la grammaire est au service de l'action.

Dans l'approche communicative l'apprenant devait à partir des situations données, produire de nouvelles situations de communication car dans cette approche, la compétence communicative tient une place primordiale entre les autres compétences.

L'objectif visé de l'approche communicative est de permettre aux apprenants de pouvoir se débrouiller dans une réelle situation de communication. Et dans l'approche actionnelle on y ajoute l'idée d'accomplir des tâches dans les multiples contextes de la vie sociale. Celles-ci mettent en place des processus cognitifs et pragmatiques entre plusieurs acteurs sociaux. De cette raison la perspective actionnelle donne une grande importance à la culture parce qu'une action sociale est forcément située culturellement. Ici, les actes de paroles dépassent l'approche communicative car ayant des conceptions co-culturelles l'approche actionnelle propose des situations d'actions communes à finalité collective.

L'approche actionnelle prenant les apprenants comme des acteurs sociaux les encourage à interagir avec les autres afin de pouvoir construire des savoirs et de fonder leurs connaissances linguistiques.

Dans la perspective actionnelle il n'y a pas de grammaire au sens traditionnel mais elle est évidemment partout, durant l'apprentissage. Comme le définit le Cadre Européen Commun de Référence, la compétence grammaticale est un sous-ensemble de la compétence linguistique et elle est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et de la capacité à les utiliser. Tel qu'il est précisé dans cette définition, on parle de l'utilisation des connaissances grammaticales, c'est-à-dire d'une pratique grammaticale. Ce n'est pas comme dans les méthodes traditionnelles où l'on ne faisait qu'accumuler les connaissances sans les utiliser dans aucune situation sociale ou de communication.

Lorsqu'on prend en compte la méthode co-actionnelle, on voit que les objectifs visés sont du genre à préparer les apprenants à la vie quotidienne en pensant qu'ils peuvent aller dans le pays de la langue qu'ils apprennent pour faire des études ou même pour travailler avec des étrangers. De ces raisons, ils doivent apprendre à réemployer les structures grammaticales dans diverses situations de communication.

Si on compare en ce qui concerne la grammaire et, du point de vue des activités de classe, la perspective actionnelle ne diffère pas trop de l'approche communicative. Actuellement, les approches communicatives et la perspective actionnelle ont une tendance à revenir à la grammaire explicite. L'apprenant acquiert des outils linguistiques à partir des discours oraux et écrits en favorisant la réflexion sur la langue. Il réfléchit sur les faits de grammaire et il déduit les règles. Comme dans les méthodes passées il n'est pas question d'exercices structuraux mais il y a présence d'activités créatives qui permettent à l'apprenant d'agir, de s'exprimer et en fait, inconsciemment, il développe sa compétence grammaticale.

Au fil des années, les méthodes traditionnelles ont donné leur place aux méthodes actuelles car les besoins de l'apprenant que ce soit langagiers ou autres ont subi des changements. Aux méthodes traditionnelles telles que la méthode grammaire-traduction et la méthode active correspondaient la perspective des valeurs et des connaissances. Cependant, aux méthodes modernes comme celles de l'interaction et de la co-action correspondent la perspective des représentations et des conceptions (co-culture). C'est-à-dire que la perspective interculturelle de l'approche communicative est transformée à la perspective co-culturelle de l'approche actionnelle.

De nos jours l'interaction, ou plutôt la co-action (avec la méthode actionnelle) est l'objectif

primordial de l'apprentissage d'une langue étrangère et selon notre époque et ses besoins. Ce type d'apprentissage basé sur l'action paraît vouloir garder son trône pour un long moment dans la didactique des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHY

Alceste, S. [Pseudonyme] 1891 a : « **Deuxième causerie sur l'enseignement des langues vivantes** », *RELV,* n° 2, avril, pp. 49-53.

Alceste, S. [Pseudonyme] 1891 b : « **Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes** », *RELV*, juin, vol. 8, 1891-1892, pp. 87-102.

Bentolila, A. (2006). **Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire**.

Bertocchini Paola et Costanzo Edvige. (2008). **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE***,* Paris, CLE International.

(2005). *Un Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues (Apprendre, Enseigner, Evaluer)*, Division Des Politiques Linguistiques, Strasbourg, Les Editions Didier, Paris.

Durkheim, E. (1963).**L'éducation morale**, Paris, PUF,

Girard, M. (1884) « **De la Méthode dans les Classes Élémentaires** » [III, RELV, n° 5, juillet 1984, pp.143-136.

Pinloche, A. (1888). « **De la métode d'enseignement des langues vivantes** » [Préface des Leçons pratiques de langue allemande, 1e partie], *RELV*, n° 2, avril, pp. 71-76.

Puren, C. (2002). « **Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle** », *Article paru dans le no 3/2002 des Langues modernes, juil.-août-sept., pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes)*.

Puren, C. (2004). **De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle.** Les Cahiers del'APLIUT, vol. XXIII (1), (pp. 10-26).