

La mise en œuvre de la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue vivante en contexte bilingue¹



CHEN Jiayin,

SIAE, Civil Aviation University of China, Tianjin,
jiayin_763@msn.com

Lucile BERTAUX

SIAE, Civil Aviation University of China, Tianjin,
lbertaux@hotmail.fr

Reçu le 21-04-2015/Évalué le 30-06-2015/Accepté le 10-10-2015

Résumé

Cet article rend compte de l'intégration récente de la perspective actionnelle dans les cours de français langue étrangère du Sino - European Institute of Aviation Engineering (SIAE). Cet article montre en quoi la perspective actionnelle répond aux besoins spécifiques des élèves - ingénieurs, comment appliquer ces principes en contexte bilingue tout en prenant en compte la culture d'apprentissage chinoise, et comment accompagner les étudiants et les enseignants à cette nouvelle méthode. A partir de l'analyse des pratiques des enseignants et des étudiants, nous avons relevé les intérêts mais aussi les limites de la mise en œuvre de la perspective actionnelle dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du français. Enfin, cet article propose d'appliquer les principes de la perspective actionnelle tout en intégrant des exercices et activités proches de la culture d'apprentissage chinoise.

Mots-clés : perspective actionnelle, tâche, projet, contexte bilingue; culture d'apprentissage chinoise

行为导向教学法在双语环境语言教学中的应用

摘要: 本文旨在介绍行为为导向的教学法在中欧航空工程师学院的实践运用。文章分析了该教学法如何满足工程师学生的特殊需求, 在兼顾中国学生的学习方法的同时, 如何恰当地将该教学法融入到双语学习环境中, 同时如何帮助学生和教师适应这一新的教学方法。通过对教学实践的分析, 我们总结了行为为导向的教学法在具体的法语教学背景下体现出的重要性和受限因素。最后, 文章提出将接近中国学习习惯的教学活动融入到行为教学法的实践中, 来满足特定环境下的教学需求。

关键词: 行为导向教学法, 任务, 项目, 双语环境, 中国学习文化

Application of Action-oriented Teaching Method in Bilingual Language Teaching

Abstract

This paper discusses the application of action-oriented teaching methods in Sino-European Institute of Aviation Engineering (SIAE). The paper analyses how the method is used to satisfy the special requirement of teachers and students in SIAE, to make the method appropriate to be used in a bilingual language environment, and to help both teachers and students get used to the new teaching method, the paper uses several real teaching cases, summarises the importance and restriction of action-oriented teaching method in teaching environment that uses French as a teaching language. The paper also proposes to combine teaching tasks correspond to Chinese study culture into the application of action-oriented teaching :therefore, the special teaching requirement could then be achieved.

Keywords: action-oriented teaching method, task, bilingual language teaching environment, Chinese study culture

Introduction

La culture d'apprentissage chinoise se caractérise par une centration sur les connaissances délivrées par les professeurs et sur la réussite aux examens (Pu, 2011 : 43) alors que la perspective actionnelle, au contraire, considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés (Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

L'objectif de cet article est de rendre compte de l'expérience de l'introduction de la perspective actionnelle dans les cours de français langue étrangère du Sino - European Institute of Aviation Engineering (SIAE). Le SIAE, école d'ingénieur sino-française est le fruit d'une coopération entre les grandes écoles d'ingénieurs françaises dans les domaines de l'aviation civile (ENAC) et de l'aéronautique (ISAE) et l'université de l'Aviation civile de Chine. Il délivre une formation de haut niveau en ingénierie sur le modèle des écoles d'ingénieurs françaises. Dans ce contexte, les apprenants sont amenés à acquérir de nouvelles compétences et méthodes d'apprentissage.

Le département de français du SIAE a pour objectif d'enseigner le français aux étudiants mais aussi de préparer au mieux les étudiants à la réussite de leurs études. Dès l'année 0, année consacrée essentiellement à l'apprentissage du français, les apprenants doivent progressivement s'adapter à de nouvelles méthodes d'apprentissage. L'approche actionnelle à partir de la méthode Alter ego + a été introduite aux cours de FLE du SIAE afin de répondre à un besoin : les étudiants apprennent le français afin de l'utiliser au cours de leurs études (pour comprendre des cours

de spécialité en français) et de leur vie professionnelle future. L'objectif des cours de français est donc de développer des compétences et stratégies pour apprendre à agir/interagir avec des locuteurs francophones (professeurs, étudiants, professionnels). Ils doivent donc devenir des usagers confiants de la langue française.

Comment appliquer les principes de la perspective actionnelle dans le contexte d'enseignement du SIAE tout en prenant en compte les habitudes d'apprentissage et représentations des étudiants et enseignants ? Quels sont les intérêts pédagogiques de l'apprentissage par l'action ? Quelles sont ces limites et comment y remédier ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons analysé les pratiques pédagogiques des enseignants et les représentations des étudiants à l'aide de questionnaires, entretiens et observations de classes. Les résultats de cette enquête nous ont permis de voir les nombreux intérêts pédagogiques de la perspective actionnelle mais aussi les limites de sa mise en œuvre dans notre contexte d'enseignement - apprentissage. Après avoir explicité la raison d'être de l'approche actionnelle, défini la notion de tâche et la démarche pédagogique par projet, nous présenterons les enjeux de l'introduction de la perspective actionnelle dans les cours de FLE du SIAE, les limites et les solutions envisagées.

1. La perspective actionnelle

1.1 Définition

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) préconise la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues :

« La perspective est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement *donnés*. » (Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

L'apprenant, considéré comme acteur social, est amené à acquérir les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche. Dans la perspective actionnelle, le rôle de l'apprenant n'est plus de restituer un savoir, ni d'appliquer une règle en faisant des exercices, mais d'agir en autonomie en interaction avec ses pairs. La réussite de la tâche dépend de l'entraînement dont l'apprenant aura pu bénéficier avant de la réaliser. La séquence didactique doit permettre à l'apprenant de s'approprier les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche.

Dans l'approche actionnelle, la construction d'une unité didactique se fera autour de cette question : Quels sont les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre nécessaires à la réalisation d'une tâche ? L'utilisateur-apprenant est donc au cœur de l'apprentissage. Il agit pour apprendre. Avant la réalisation de la tâche finale, il est

nécessaire de faire des conceptualisations langagières (grammaticales, lexicales, phonétiques) et socioculturelles.

« *L'apprenant pourra donc réaliser un ensemble d'exercices/activités qui vise l'acquisition, l'installation et l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure.* » (Denyer, 2003 : 151).

1.2 La construction du savoir par l'action

Pour l'enseignant, il ne s'agira plus de délivrer des savoirs ou de diriger des exercices mais de fonctionner comme un accompagnateur. L'enseignant devra observer, analyser, orienter, rectifier la démarche de résolution de la tâche. Le rôle de l'enseignant est de fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution. Il s'agit d'une construction du savoir et non une réception/application du savoir. L'approche actionnelle se base sur les théories constructivistes pour lesquelles le savoir n'est plus un « objet à acquérir », mais résulte d'une construction par le sujet - apprenant.

1.3 La tâche

Dans la classe de langue, la tâche permet aux apprenants d'utiliser la langue dans une situation proche de la réalité. Une tâche peut impliquer chacune des aptitudes langagières (réception, production, interactions orales ou écrites). La tâche implique un problème/une situation à résoudre ou un but, elle doit être contextualisée et complexe. La production finale est longue et peu prévisible, alors que la production d'un exercice/d'une activité est prévisible et limitée. (Denyer, 2003 : 151). La tâche est l'aboutissement du processus d'acquisitions des connaissances et compétences nécessaires pour réaliser la tâche.

1.4 Le projet

Le projet est un processus qui comprend un ensemble de tâches complexes à réaliser. Claire Bourguignon définit la notion de projet dans la perspective actionnelle :

« *Un projet est un processus. Il se déroule dans un contexte donné et est soumis à un ensemble de contraintes. Travailler en projet est un mode d'organisation particulier qui permet de réussir la réalisation de tâches complexes à condition de respecter une certaine démarche* » (Bourguignon, 2009 : 58).

La réalisation de projets pour l'apprentissage du français correspond bien à notre contexte puisque les étudiants - ingénieurs doivent progressivement être préparés à réaliser des projets en groupe. Claire Bourguignon considère d'ailleurs l'apprenant - usager de la langue comme un ingénieur.

2. Les enjeux de la perspective actionnelle en contexte bilingue

2.2. Utiliser la langue cible en toute confiance

L'un des enjeux de la perspective actionnelle est de permettre aux apprenants d'agir avec la langue dans des situations authentiques. L'apprenant doit pouvoir agir en langue étrangère en toute confiance. Les approches traditionnelles, basées sur la grammaire - traduction ne permettent pas aux apprenants de réutiliser leurs connaissances en dehors de la classe. Dans l'approche actionnelle, l'objectif est d'utiliser la langue avec confiance et efficacité avec d'autres locuteurs. Pour apprendre une langue, les apprenants doivent l'utiliser librement, sans avoir peur de faire des erreurs de syntaxe. L'important est de se faire comprendre et de comprendre l'autre pour agir/interagir. Les enseignants doivent donc aider les apprenants à utiliser la langue sans avoir peur de faire des erreurs. (Pluskwa, Willis, 2009 : 205).

2.2. Construire des compétences par les travaux de groupes

L'exécution des projets ou des tâches forme aussi les compétences non-langagières des étudiants. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'a pas uniquement pour objectif de faire acquérir des connaissances langagières ou communicatives, il peut aussi offrir une formation plus humaine et intellectuelle.

« Il faut savoir que l'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. » (Bourguignon, 2006 : 61)

Dans l'approche actionnelle, les interactions entre apprenants et entre apprenants-enseignant sont inévitables. Pour accomplir un projet, les apprenants expriment leurs propres idées et écoutent les points de vue des autres membres du groupe. Cette interaction permet aux étudiants d'enrichir leurs idées et développer la créativité et l'originalité. En même temps, elle favorise la convivialité et la coopération en créant des liens entre les apprenants.

Les apprenants n'ont pas toujours un répertoire assez « riche » pour atteindre leur résultat du projet, et c'est un problème incontournable pour les apprenants

de niveau débutant et intermédiaire. Dans ce cas- là, ils tendent à apprendre par eux-mêmes les actes de parole dont ils ont besoin ou sont obligés d'employer des stratégies de communication : chercher un équivalent du mot ou de l'expression attendus ou essayer d'expliquer ce qu'ils veulent exprimer. Au fur et à mesure, les projets et les tâches offrent aux apprenants une occasion d'apprendre à apprendre. Les projets permettent non seulement aux apprenants d'utiliser la langue vivante mais les sensibilisent à l'autoévaluation et à la construction de nouvelles stratégies d'apprentissage.

2.3 Préparer la vie scolaire et professionnelle dans un contexte bilingue

Le SIAE² offre aux étudiants un contexte scolaire bilingue dans lequel se forment les futurs ingénieurs bilingues - chinois et français. Les cours de langue française ont pour objectif de préparer les étudiants à s'adapter à la méthode pédagogique française et de faciliter leur démarche bilingue en milieu professionnel (au cours de leurs stages et de leurs emplois futurs). Dans un établissement universitaire sino-français, l'exécution des tâches et des projets en langue française s'appuie sur la présence et l'intervention des « acteurs » sino-français : les « acteurs » chinois sont les apprenants de la langue française, les « acteurs » français ou francophone sont les étudiants français du SIAE dans le cadre d'échanges, les professeurs qui travaillent en permanence ou interviennent de façon ponctuelle dans l'enseignement à l'Institut, et les professionnels français des partenaires industriels européens. De ce fait, une méthode pédagogique de langue basée sur les tâches et les projets favorise les interactions interculturelles et la préparation linguistique et méthodologique dans un contexte scolaire ou professionnel bilingue.

2.4 Encourager et motiver les apprenants

Agir en langue étrangère ouvre une voie pour l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. La langue n'est pas simplement un outil de communication qui permet de passer et recevoir des informations, elle est aussi un vecteur de la culture dont elle est issue. En effet, les tâches ou les projets permettent de développer l'évaluation de la compétence mais aussi l'apprentissage en autonomie de la langue - culture. En accomplissant des tâches ou des projets, les apprenants acquièrent plus de confiance en eux par la pratique de la langue étrangère, les interactions avec les natifs, et par l'achèvement du projet. Par ailleurs, l'exécution d'une tâche ou d'un projet favorise les échanges interculturels avec les interlocuteurs. Les apprenants sont plus motivés par la découverte des aspects culturels et

le développement de la confiance en eux. Les étudiants utilisent la langue en tant qu'acteur social, et se rendent compte qu'ils arrivent à utiliser la langue française, ils sont donc plus motivés à apprendre. Certains étudiants qui rencontrent habituellement des difficultés en français peuvent jouer un rôle dans la réalisation de la tâche et faire appel à d'autres compétences (dessiner, filmer, prendre des photos, réaliser une affiche, réaliser un Power point). Dans un groupe, certains apprenants pourront apporter les savoirs linguistiques, d'autres les savoirs - être, d'autres les savoir-faire, etc. Chaque apprenant est amené à s'impliquer dans la tâche finale à réaliser, ce qui est source de motivation.

2.5. Définir un projet en fonction des besoins et du contexte

Les tâches et les projets doivent être définis en fonction des centres d'intérêt et des besoins des apprenants. Citons l'exemple du SIAE, les étudiants sont de futurs ingénieurs en aviation qui s'intéressent aux sciences et techniques avancées. Leur méthode préférée pour accomplir un projet est celle qui est logique, ponctuelle et innovante. De ce fait, il est indispensable de modifier les tâches ou projets proposés dans le manuel Alter ego + utilisé au SIAE. Par exemple : dans Alter Ego+ A2, le projet proposé à la fin du dossier 2 est de « déterminer le panel des métiers à présenter ». Pour répondre aux besoins des apprenants, les professeurs du SIAE ont adapté le projet proposé par le manuel au contexte : « déterminer le panel des métiers en ingénierie de l'aviation ». Cette adaptation peut d'un côté attirer l'attention des étudiants ingénieurs, d'un autre côté leur faire découvrir quelques termes professionnels des entreprises aéronautiques qui leur seront utiles pour leur cursus universitaire et professionnel. Finalement, le choix du projet doit tenir compte des dispositifs et supports techniques. Grâce au contexte bilingue du SIAE, on peut définir des tâches ou projets qui demandent des interactions avec les francophones. Mais le contexte homogène du groupe peut poser problème pour la mise en œuvre de certains projets. Par exemple, le dossier 1 du manuel Alter Ego +A1 propose le projet suivant : « pour faire la carte d'identité du groupe, vous allez : faire le trombinoscope du groupe » (tâche Leçon 1), « faire le carnet d'adresses du groupe et situer les personnes dans la ville » (tâche leçon 2), « représenter le profil international du groupe » (tâche leçon 3). C'est un projet typiquement conçu pour un groupe hétérogène qui n'est pas adapté aux apprenants chinois. Il est nécessaire de l'adapter à un public homogène. Par exemple, nous avons modifié la tâche 2 : « Faire le carnet des villes natales du groupe et situer les personnes en Chine », tâche 3 : « Représenter le « profil chinois » du groupe ». Par ailleurs, l'accès aux outils numériques est un élément déterminant pour la forme et le contenu des projets. Pour les apprenants qui ont accès à Internet et qui disposent d'un ordinateur privé

ou d'une tablette numérique, les ressources des informations sont plus variées et riches et permettent aux « acteurs » de sélectionner les informations, de travailler plus efficacement ou de réaliser éventuellement leur projet à l'aide de logiciels et d'outils numériques. Pour les apprenants qui n'ont pas accès aux outils numériques, les projets peuvent se faire sous forme papier, la forme et la recherche/sélection des informations sont alors plus limités.

2.6. Evaluer les compétences et le projet

Dans l'accomplissement des projets ou des tâches, les apprenants peuvent tester leurs compétences. Il s'agit donc d'un processus d'auto-évaluation.

La réalisation d'un projet permet au professeur et aux apprenants d'évaluer les acquis. Au SIAE, nous pratiquons deux sortes d'évaluation des tâches ou des projets : l'auto-évaluation faite par les apprenants et l'évaluation de l'enseignant. Les apprenants s'autoévaluent à partir de grilles d'auto-évaluation qui se présentent sous forme de portfolios. Ils évaluent leurs compétences avant et après la réalisation d'un projet. La grille d'évaluation du projet doit couvrir les aspects suivants : la cohérence (respect de la consigne, cohérence du projet), la créativité, la coopération (participation de chaque étudiant, travail d'équipes) et les aspects langagiers. Pour motiver les étudiants à accomplir les tâches et projets, l'enseignant peut noter les réalisations de chaque groupe à partir d'une grille d'évaluation. En outre, avoir un espace réservé à l'affichage des meilleurs projets (écrit ou dessiné à la main, photos, journal, vidéos, etc.) permet de motiver les apprenants. Les productions peuvent être affichées dans la classe (support papier) par exemple, ou mis en ligne via le réseau social en ligne de la classe (« We chat »). L'affichage des productions peut encourager les étudiants dans l'apprentissage de la langue par projet.

3. Les résultats de la mise en œuvre de la perspective actionnelle au SIAE

3.1 Les apports de l'apprentissage par projet

Afin d'évaluer les apports et limites de la mise en œuvre de l'approche actionnelle au SIAE, nous avons soumis des questionnaires aux étudiants et enseignants du SIAE. A partir des résultats de cette enquête et d'observations de classes, nous avons pu observer les apports de la nouvelle méthode.

D'après les professeurs, les étudiants de la promotion 2014, année de la mise en œuvre de la perspective actionnelle à partir du manuel *Alter ego* + au SIAE, ont un meilleur niveau de français, sont plus motivés, et sont plus à l'aise en production et en interaction. D'après les professeurs ayant répondu à l'enquête, l'approche actionnelle favorise la motivation des étudiants et leur permet de pratiquer la langue à l'oral et à l'écrit. De plus, le recours à la tâche finale permet aux professeurs d'évaluer les compétences acquises et aux étudiants de s'autoévaluer. Le travail en groupe développe la coopération entre apprenants et permet aux apprenants d'exprimer leurs opinions, écouter les autres et leurs idées, enrichir leurs idées et développer la créativité. D'après l'enquête des étudiants, la majorité (73%) des étudiants préfère la réalisation de projets et 61% des apprenants préfèrent les jeux et activités ludiques parmi les activités suivantes : compréhension orale (audio et vidéos), compréhension écrite, exercices de grammaire et vocabulaire, exercices de phonétique, jeu de rôle/dialogues, projet de groupes/tâches. Ces résultats montrent que les tâches et les activités ludiques/jeux au cours desquels les apprenants sont amenés à agir en français motivent les étudiants. Ils préfèrent l'approche actionnelle à la méthode d'apprentissage traditionnelle en langue étrangère qu'ils ont connu jusqu'à présent. D'après la majorité d'entre eux (62%), cette nouvelle approche leur offre plus d'interactions en classe. Un tiers des étudiants apprécie l'apprentissage en autonomie au SIAE, par rapport à l'apprentissage mécanique des dialogues et du vocabulaire. 25% des étudiants expriment leur préférence du rôle de l'enseignant au SIAE par rapport au rôle du maître qui délivre des connaissances linguistiques. Ils préfèrent « apprendre en comprenant et pratiquant la langue ». Certains étudiants affirment qu'ils ont appris « *une nouvelle méthode de pensée* » au SIAE en apprenant la langue française. Par ailleurs, les étudiants se sentent plus à l'aise pour pratiquer la langue au cours de français.

3.2. Les limites de la mise en œuvre de la perspective actionnelle en contexte bilingue

A partir des résultats des enquêtes et des observations de cours, nous avons pu observer plusieurs limites : le recours à la langue chinoise lors de la réalisation des tâches, les représentations et les habitudes d'apprentissage, la difficulté à travailler en groupe. Les enseignants remarquent que les apprenants ont tendance à utiliser la langue chinoise pour réaliser les tâches collectives. 70% des étudiants ont recours à la langue maternelle en classe. Influencés par leurs habitudes d'apprentissage, les étudiants chinois ont toujours tendance à traduire du chinois vers le français quand ils accomplissent une tâche. Lors des travaux de groupe, ils utilisent souvent le chinois pour interagir entre eux et réaliser la tâche. Par ailleurs, d'après les

enquêtes, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés en compréhension orale, cela s'explique par les représentations et habitudes d'apprentissage des étudiants chinois qui ont tendance à vouloir tout comprendre. Dans la perspective actionnelle, il s'agit seulement de repérer les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche. Le recours au document authentique permet d'être en contact avec la langue « authentique » mais n'a pas vocation à être entièrement compris et appris par cœur. Or, les étudiants chinois n'ont pas l'impression de remplir leur objectif de compréhension s'ils ne comprennent pas tout. Les étudiants, face à un document authentique, veulent comprendre et retenir tous les mots de vocabulaire par cœur. Un travail pour faire émerger et évoluer les représentations des étudiants doit donc être fait en classe. Enfin, les étudiants chinois ne sont pas habitués à travailler en groupe, ils ne savent pas toujours comment se répartir les tâches. Certains préfèrent travailler seuls plutôt que de travailler avec les autres. En tant que futurs ingénieurs, ils doivent apprendre à travailler en équipe. Certains étudiants restent réticents à cette nouvelle approche et ont l'impression de ne pas atteindre leurs objectifs s'ils ne parviennent pas à tout comprendre et à tout apprendre par cœur.

4. Perspectives

4.1 Définir un contrat d'apprentissage

Afin de remédier aux difficultés rencontrées, l'équipe pédagogique a réfléchi à des réajustements du dispositif. Pour remédier au recours systématique à la langue chinoise, la définition d'un contrat d'apprentissage dans lequel les apprenants s'engagent, entre autres, à n'utiliser que le français en classe semble nécessaire. Par exemple, après avoir acquis le niveau A1, l'enseignant peut définir avec les étudiants un « règlement » du cours de français dans lequel il est notamment proposé de ne pas parler chinois en cours, mais aussi de participer activement en classe, de faire régulièrement ses devoirs, d'apprendre le lexique et les règles de grammaire régulièrement, de s'investir dans les projets, etc. Ce contrat permettra de définir des « règles » pour rendre l'enseignement - apprentissage plus efficace. Définir ce contrat en lien avec les apprenants est important afin de les motiver et de les impliquer davantage dans le processus d'apprentissage. La définition de ce contrat peut faire l'objet d'une tâche à réaliser en classe. De plus, pour éviter le recours à la langue maternelle, l'enseignant peut rappeler l'interdiction d'avoir recours au chinois dans les consignes des tâches ou projets en groupes.

4.2. Définir les rôles de chacun dans un projet de groupe

Pour favoriser la participation de chaque apprenant au projet et faciliter les travaux de groupe, l'enseignant peut définir avant la démarche du projet, les rôles

de chaque apprenant : le rapporteur, le secrétaire, le technicien, etc. Les rôles de chacun peuvent être différents pour chaque projet afin de développer des compétences différentes. Il est également possible de laisser les étudiants choisir leur rôle au sein du groupe en leur demandant de changer de rôle à chaque projet. Par ailleurs, pour la constitution des groupes, l'enseignant pourra prendre en compte les différents types d'apprenants : spontané, réfléchi, réservé, méthodique.

4.3. Prendre en compte la culture d'apprentissage chinoise

Afin de prendre en compte les représentations et habitudes d'apprentissage du public, l'approche actionnelle ne peut pas être imposée dès le départ dans notre contexte, et doit être amenée de manière progressive en intégrant des activités et exercices dont les étudiants chinois ont l'habitude : dictée, apprentissage de dialogue par cœur, exercices structuraux. Ces exercices peuvent être intégrés aux séquences d'apprentissage pour permettre aux étudiants d'acquérir les outils langagiers, linguistiques, grammaticaux, phonétiques qui permettront aux étudiants de réaliser une tâche en fin de séquence. L'intégration de ce type d'exercices/activités permet de rassurer les étudiants tout en les aidant à acquérir les outils nécessaires pour la réalisation de la tâche finale.

En guise de conclusion

Après avoir explicité la raison d'être de l'approche actionnelle, défini la notion de tâche et la démarche pédagogique par projet, nous avons présenté les enjeux de cette méthode dans notre contexte d'enseignement/apprentissage du français, les limites et les solutions envisagées. L'intégration de l'approche actionnelle au SIAE s'est révélée positive : elle a permis aux apprenants-futurs ingénieurs de construire leurs compétences, d'être plus à l'aise en production et interactions orales/écrites. Cette méthode les prépare à utiliser en toute confiance la langue française au cours de leurs études et dans leur avenir professionnel. Toutefois, nous avons constaté les limites de l'intégration de l'approche actionnelle dans notre contexte : le recours à la langue maternelle lors des projets, les représentations et habitudes des apprenants, la difficulté à travailler en groupes. L'approche actionnelle doit donc être contextualisée et adaptée au public chinois. Pour éviter le recours à la langue maternelle, nous proposons la définition d'un contrat d'apprentissage. Pour faciliter le travail de groupe, il est indispensable de bien définir les rôles de chacun dans la réalisation d'un projet. Enfin, prendre en compte la culture d'apprentissage chinoise est essentiel : les enseignants peuvent intégrer des exercices rassurant les étudiants chinois aux séquences d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants doivent être accompagnés dans la mise en œuvre de cette démarche (formation,

échanges sur la définition des tâches, réunions pédagogiques, observations de classes, questionnaires d'évaluation). Les échanges formels et informels au niveau de l'équipe pédagogique permettent d'améliorer les pratiques et adapter les principes de la perspective actionnelle au contexte. Comme dans tout dispositif, la mise en œuvre d'une nouvelle méthode implique des évaluations et observations régulières des pratiques afin de les réajuster constamment.

Bibliographie

- Bourguignon, C. 2009. « L'apprentissage des langues par l'action ». *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* : douze articles pour mieux comprendre et faire le point, p.50-77.
- Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique des langue-cultures ». *Synergie Europe*, n°1, p. 58-73.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> [consulté le 10 avril 2015].
- Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier.
- Denyer, 2003, « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point*, p. 141-157.
- Gaouao, M, 2009. « L'enseignement / apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures ». *Synergies Algérie*, n° 4, p.209-216.
[En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf> [consulté le 10 avril 2015].
- Puren, C., 2006. « De l'approche communicative à la perspective Actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n° 347, p.37-40.
- Puren, C., « De l'approche par les tâches à la perspective actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, n° 23, p.126-130.
- Pu, Z., 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise », *Synergies Chine*, n°6, p.37-45. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> [consulté le 10 avril 2015].

Notes

1. 中央高校基本科研业务经费编号 ZXH2012H009
2. Institut Sino-Français de l'ingénierie aéronautique