

# **LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : UNE DEMARCHE MOTIVANTE DANS L'INTEGRATION DES REFUGIES DANS LA VILLE**

## **THE ACTION PERSPECTIVE: A MOTIVATING APPROACH IN THE INTEGRATION OF REFUGEES IN THE CITY**

**Ayoub MAJIDI**

Faculté des Sciences de l'éducation

Laboratoire : Homme- Société- Education

Equipe de Recherche en Education, culture, arts et didactique de la langue et de la littérature  
française.

Université : Mohamed V Rabat

**Date de soumission :** 25/10/2022

**Date d'acceptation :** 02/06/2023

**Pour citer cet article :**

MAJIDI A. (2023) «LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : UNE DEMARCHE MOTIVANTE DANS L'INTEGRATION DES REFUGIES DANS LA VILLE », Revue Internationale du Chercheur« Volume 4 : numéro 2» pp : 390 – 406



## Résumé

Grâce à la perspective actionnelle, le Cadre européen commun de référence pour les langues met à disposition une conception de la communication comme étant une action où l'énonciateur est tenu pour un acteur social censé agir et réagir dans l'environnement où il se trouve. Notre présent article expose un scénario-apprentissage construit autour de tâches comme activités qui permettent aux réfugiés de s'impliquer dans la découverte de la ville pour devenir acteurs de leur apprentissage en position originale, authentique et réelle de communication. Ce qui nous apparaît très important et essentiel à leur apprentissage pour éveiller leur motivation, leur intérêt et leur évolution vers l'indépendance. Ainsi que leur aider à s'intégrer dans la ville. Cette approche va permettre de révéler de quelle façon les réfugiés assimilent les compétences linguistiques et culturelles dont ils ont besoin pour leur intégration et nous mener aussi à s'interroger sur la progression du rôle de l'enseignant.

**Mots-clés :** acteur ; indépendance ; tâche ; perspective ; actionnelle.

## Abstract

Thanks to the action perspective, the Common European Framework of Reference for Languages provides a conception of communication as action where the enunciator is seen as a social actor meant to act and react in the environment in which he finds itself. Our article exposes a learning-scenario built around tasks as activities that involve refugees learners in the discovery of the city so that they become actors of their learning in an original, authentic and real position of communication, which seems very important and essential in their learning process to arouse their motivation, their interest and their evolution towards independence. This approach will reveal how students assimilate the linguistic and cultural skills they need for their integration and also lead us to question the progression of the role of the teacher.

**Keywords:** actor ; independence ; task ; perspective ; action



## INTRODUCTION

Le ministère de l'intérieur français a décidé d'orienter un groupe de réfugiés de 30 personnes de Calais à Barcarès dans un centre de voyage afin de préparer leurs dossiers de demandes d'asiles. Ce groupe était constitué principalement de Soudanais, Syriens, Afghans et Pakistanais. La préfecture de Perpignan a confié cette tâche à l'association ACAL qui devait se charger de faciliter l'accès au logement, à la santé et à l'alimentation, ainsi que de faire toutes les démarches administratives notamment la demande de la résidence en France, ouverture d'un compte bancaire, adhésion à la sécurité sociale, etc. Cependant, les réfugiés pendant leurs séjours au centre du voyage à Barcarès s'ennuyaient et demandaient sans cesse l'apprentissage de la langue française afin de pouvoir comprendre et parler en français en vue de faciliter leur communication avec leur entourage ainsi que leur vie sociale. Dans cette optique qui vise à aider les réfugiés, nous avons effectué grâce au soutien de l'ancien directeur de l'association une convention de stage où nous serons amenés à réaliser le rôle d'interprète, traducteur et d'un enseignant de FLE.

L'utilisation de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français aux apprenants répondra-t-elle à leurs besoins nécessaires et immédiats afin de s'intégrer rapidement dans la ville de Perpignan ?

Dans le contexte de notre recherche, nous exposerons les raisons pour lesquelles nous avons décidé d'exploiter la perspective actionnelle recommandée par le CECRL, le Cadre européen commun de référence pour les langues, dans l'enseignement des réfugiés. Ensuite, ferons une description de notre situation pédagogique notamment de notre public, la manière dont nous allons organiser nos cours et notre « scénario-apprentissage ». Ensuite, nous présenterons les diverses tâches de notre projet où les réfugiés deviendront eux-mêmes les acteurs de leur apprentissage et examinerons toutes les compétences acquises à travers cette méthodologie qui affectant de leurs habitudes d'apprentissage. A la fin, nous nous questionnerons sur le rôle de l'enseignant et ses devoirs face à l'évaluation et l'accompagnement des réfugiés vers leur indépendance en situation d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

## 1. Intérêt de l'approche actionnelle

Pourquoi avons-nous choisi la perspective actionnelle ? L'approche actionnelle marque une mutation de l'approche communicative. Certains expliquent qu'il ne s'agit que d'une simple continuité alors que d'autres parlent d'une cessation, cf. le travail de Richer (2009 :13-48). Dans cette nouvelle perception, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social; « La perspective privilégiée ici est [ ] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Didiers, 2001)

Dans cette position d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'exécute plus une suite d'activités, mais une suite de tâches qui sont en relation avec des activités sociales, basées sur l'interaction, aussitôt convertible en situation réelle et authentique de communication. C'est la raison pour laquelle, Christian Puren cite cette nouvelle approche actionnelle sous le nom de « perspective de l'agir social ». Selon lui : « Tous les nouveaux concepts-clés -compétences, contextes, textes, domaines et stratégies- sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche... » (Puren, 2009)

Christian Puren remploie l'idée la plus abstraite possible, d'usage commun en philosophie, afin de désigner l'ensemble de ce domaine d'une notion générique sous cette forme substantivée : « l'agir » tandis que les auteurs du CECRL emploient le terme d'« agir» uniquement comme verbe.

Monique Denyer précise que : « contrairement au courant de la « pédagogie des objectifs » d'inspiration behavioriste, la pédagogie des compétences impose à l'apprenant un comportement global (« une tâche »), le confrontant à des contextes semblables à ceux de la vie réelle (« situations »). ». (Denyer,2009)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues définit le terme de tâche comme suit : « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y

mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont ils (s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé ». ( Didiers, 2001)

L'avantage de cette méthode c'est que l'apprenant est placé au centre de la réflexion, c'est lui qui va acquérir plusieurs tactiques afin de résoudre les problèmes pour optimiser ses ressources langagières et se développer en passant vers son indépendance.

Paulo Da Costa considère la perspective actionnelle un mode de socialisation linguistique dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'être confronté à des situations de la vie réelle à travers des activités contextualisées (en fonction d'un lieu, d'un événement, d'un but à atteindre...). Contrairement aux activités traditionnelles dont l'objectif est principalement l'acquisition linguistique de la grammaire et du vocabulaire.

Dans notre situation, la tâche comprend également le développement des aptitudes et des savoir-faire interculturels décrits par le CECR, (2001 : 84) : « La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture... » ( Didiers, 2001)

Nous allons dévoiler les différentes tâches de notre projet mais, il est obligatoire de présenter au préalable le public concerné.

## **2. Description de la situation pédagogique :**

### **2.1 Le public :**

Mon public était constitué de deux groupes, ceux qui ont déjà été scolarisés, la plupart d'entre eux étaient de nationalité afghane et pakistanaise qui parlaient assez bien la langue anglaise et quelques soudanais qui parlaient la langue Arabe et un deuxième groupe contient les personnes qui n'étaient jamais partis à l'école, cinq soudanais qui parlaient uniquement en leur langue natale qui était l'arabe. En total, ils étaient vingt-cinq apprenants. Ils étaient tous adultes âgés entre vingt et soixante ans, que des hommes et avaient tous l'envie et le désir d'apprendre la langue française pour pouvoir s'intégrer rapidement à la société.

### **2.2 Organisation des cours :**

J'organisais mes cours en intervalle du lundi au vendredi sauf le mercredi de 13h à 16h, un jour avec le premier groupe et un autre avec le deuxième. Je donnais les mêmes leçons, la différence était au niveau du débit de l'explication et la façon avec laquelle j'enseignais. En effet, avec le deuxième groupe, je donnais également des cours d'alphabétisation étant donné que certains réfugiés ne connaissaient pas l'alphabet. Cependant, cette division n'empêchait pas les autres d'assister aux cours du deuxième groupe pour rattraper ce qu'ils auraient pu rater.

## **3. Organisation du « scénario-apprentissage »**

Notre problématique est donc de concevoir, dans la réflexion de la perspective actionnelle et de l'ouverture interculturelle, « un scénario d'apprentissage-action » qui répond aux besoins des apprenants, pour reprendre la notion de Claire Bourguignon : « Un scénario d'apprentissage-action qui emprunte à la recherche-action l'acquisition de connaissances à travers la résolution de problèmes concrets. (...) le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. En amenant les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue, on donne du sens à l'apprentissage. » (Bourguignon, 2009)

En tant qu'élaborateur de ce programme, nous sollicitons les apprenants sur leurs besoins à Perpignan. Ils avaient beaucoup de difficultés à se repérer dans la ville et avaient énormément de volonté à découvrir leur nouvel environnement. Afin de les aider à arriver à leurs objectifs, nous leur présentons notre méthode de travail où ils deviendront acteurs de leur apprentissage, comme l'indique le cadre de l'approche actionnelle. Au début, les apprenants étaient surpris car

ils avaient l'habitude de recevoir toutes les connaissances de l'enseignant et là, nous leur expliquons qu'ils s'impliqueront davantage dans la recherche des informations et que notre fonction sera de les accompagner vers l'acquisition de leur indépendance. Nous devons prendre en considération qu'ils doivent être rassurés face à cette nouvelle démarche d'apprentissage aussi nous devons procéder progressivement pour leur permettre de se familiariser avec cette méthode.

Notre scénario d'apprentissage-action nécessitera des recherches d'informations et une organisation progressive de micro-tâches, liées aux compétences, mentionnées précédemment, qui concourront à la réussite de la tâche générale, en ce cas, ici : découvrir la ville et s'y repérer.

### **3.1 Tâche 1 : identification et expression des besoins**

Les apprenants ont exprimé d'une manière générale leurs difficultés à se situer dans la ville et à effectuer leurs achats et trouver les endroits les plus intéressants à visiter et où se détendre. De plus, pour entamer l'activité, les apprenants collaborent en groupe, plus exactement sur leurs besoins. Nous leur fournissons un tableau à compléter avec une colonne à gauche où ils devront indiquer leurs besoins. L'objectif est de compléter avec des verbes d'action. Les apprenants font alors un remue-méninge de 10 à 15 min puis nous passons à la mise en commun. Les réponses sont très nuancées et appartiennent à plusieurs domaines (alimentation, sorties culturelles, loisirs, santé, etc.). Ensuite, toujours par groupe, les apprenants complètent les lieux probables d'y répondre dans la ville. Ainsi, ils notent dans la colonne de gauche : se guérir, à droite : hôpital, urgence, centre mutualiste, etc. Cette première activité permet d'enrichir leur lexique sur les mots de la ville dont ils auront besoin.

Afin de connaître les lieux qui pourraient intéresser les apprenants, nous avons décidé de leur distribuer le plan et plusieurs photos de la ville de Perpignan, et leur avons demandé d'entourer les bâtiments qui les attirent visuellement. Cette activité de repérage pouvant sembler simple mais elle prend toujours beaucoup de temps, un certain nombre d'apprenants ne savent pas déchiffrer un plan. Alors, c'est l'occasion de rappeler le lexique de l'orientation (sud, nord, est, ouest), à droite, au centre, à gauche, etc. Le travail par groupe rend les apprenants plus actifs. Grâce au vidéoprojecteur, nous finalisons l'activité en leur présentant de façon collective les lieux importants, qu'ils ont réclamés et qui ne sont pas signalés sur la carte : (magasins, librairies etc.).

Dans la seconde partie du cours, les apprenants réfléchiront sur la façon de formuler leurs besoins dans certains lieux. Ils se regrouperont par thèmes : théâtres, magasins, piscines et églises, marchés, musées. L'objectif est de fonder une fiche d'enquête ajustée qui leur sera nécessaire pour la visite. La fiche est séparée en deux parties : à gauche, les apprenants identifieront les informations qu'ils souhaitent connaître sur le site et à droite, ils réfléchissent en commun sur la manière avec laquelle ils formuleront les questions : « comment le dire ? ». Bien entendu, nous font un tour de groupe en groupe afin de stimuler les échanges, rectifier et apporter du lexique. Pour le prochain cours, chaque groupe devra m'envoyer par courriel le tableau regroupant les besoins d'informations et les formulations des questions.

Durant cette première séance, les apprenants auront installé les premiers repères sur le plan de la ville, caractérisé les lieux en concordance avec leurs besoins et réfléchi à la façon de s'informer sur ces lieux.

### **3.2 Tâche 2 : préparation de l'itinéraire de découverte dans Perpignan.**

Nous distribuons les fiches avec les fautes de formulation repérées. Ils les rectifient par groupe, Après vérification, nous les projetons pour toute la classe grâce au vidéo projecteur. Le représentant de chaque groupe nous expose le travail effectué et les membres des autres groupes pourraient suggérer d'autres propositions. Chaque groupe doit perfectionner sa fiche en prenant compte les commentaires reçus. L'objectif étant l'interaction et la responsabilisation des apprenants dans l'élaboration d'outils nécessaires vers leur indépendance. Nous n'intervenons uniquement pour préciser la formulation si besoin. Ces fiches seront des outils qu'ils pourront exploiter pendant la découverte de la ville.

Tout d'abord, nous avons mis en place 5 itinéraires différents qui comprennent la majorité des curiosités de la ville où nous avons introduit l'ensemble des lieux qu'ils ont choisis. Chaque groupe de 4 apprenants aura un cinéma, un musée ou un théâtre où ils exploiteront les fiches préparées. C'est un trajet qu'ils feront durant le week-end sur trois-quatre heures par groupe. Nous avons précisé des consignes d'observations et ils devront discuter avec les Perpignnais pour avoir un certain nombre de réponses.

Ils doivent consulter la description de leur trajet et l'ébaucher sur le plan. Cette lecture est l'occasion de réviser tout le lexique spécifique des verbes de mouvement : longer, traverser ..., ensuite elle enrichit leur lexique sur la ville (hôtel particulier, tribunal, avenues ...). Nous faisons le tour des groupes afin de les assister dans la compréhension de leurs textes. Ils tracent le trajet

sur le plan, puis ils assimilent les noms des principales directions, s'exercent à se repérer sur le plan.

Après avoir imprimé leurs fiches guide dont ils auront besoin (cinéma, piscine, musées etc.), les apprenants réfléchiront aux documents qu'ils devront prendre avec eux en fonction des trajets afin de transmettre leurs informations à leurs collègues (photos, programmes, affiches etc.).

A la fin, en binôme, ils préparent un jeu de rôle où ils mettent en forme leur interview grâce aux fiches guide. Ils doivent imaginer la manière avec laquelle ils pourraient engager le dialogue avec la personne de l'entrée une fois arrivé sur les lieux : au musée, à la piscine ou au cinéma... Cette activité pouvant sembler simple, pourtant elle traite plusieurs aspects reliés à la communication interculturelle. Les codes sont différents d'une culture à l'autre et les apprenants doivent penser à la façon avec laquelle ils se présenteront et solliciteront la personne qu'ils interrogeraient. Par conséquent, ils préparent le jeu de rôle, nous le rectifions et chaque groupe le joue devant toute la classe. Ce travail interculturel sur la façon de la prise de contact les prépare et les apaise avant leur première rencontre avec les Français.

En conséquence, durant cette séance, les réfugiés ont conçu eux-mêmes des dispositifs linguistiques et techniques (fiches techniques, trajets tracés sur le plan, simulations des dialogues) afin d'entamer la découverte de la ville.

Pour le prochain cours, chaque groupe aura 20 min pour présenter le compte rendu de la visite, les apprenants ont toute liberté pour réfléchir à leur exposé. Cependant, il est crucial que chaque apprenant du groupe ait l'occasion de s'exprimer. En effet, ils doivent s'organiser dans la répartition des tâches et prévoir des documents à distribuer aux membres des autres groupes.

### **3.3 Tâche 3 : partage et présentation de leurs visites**

En premier lieu, les apprenants expriment leur ressenti sur la visite qu'ils ont réalisée. Les commentaires se rejoignent, les apprenants ont beaucoup apprécié cette activité même si cela leur a demandé énormément d'effort. Ils ont découvert plusieurs endroits de la ville et ont aimé l'accueil des Perpignanais, en général bienveillants.

Les cinq groupes ont préparé un PowerPoint. Avant de débiter, nous avons tous établi les critères d'évaluation de leur exposé qui portent sur la qualité de la production orale (la syntaxe (5pts), l'articulation et le débit (5pts) la pertinence du contenu (5pts), la clarté des présentations : la cohérence des photographies et des textes (2pts) et la contribution de documents (2pts),

finalement, ils ont proposé un point pour l'authenticité. Chaque groupe sera noté par ses camarades car l'implication des apprenants dans l'évaluation les rend plus concentrés à la production des autres groupes.

A la fin des exposés, nous avons établi un récapitulatif avec les apprenants sur la qualité de leurs activités. Il ressort qu'ils ont généralement aimé les photos de leurs camarades, leurs remarques et les documents distribués. Ils ont souligné l'authenticité du groupe qui a exposé de courtes interviews filmées avec leur smartphone. Cependant, ils expriment des regrets sur le groupe qui avait des informations inachevées sur les églises et les musées (oubli de la fiche-guide) et sur celui qui avait opté sur la présentation des bâtiments avec des copiés-collés de Google employant un lexique trop difficile.

A la fin de la séance, nous avons tous fait des recherches sur la manière de conserver les informations et comment les partager. Plusieurs solutions émergentes : dans la classe, chez eux, puis la création d'un « Blog » ou d'un site pour mettre toutes les informations et les mettre à jour. Cette idée captivante sera revue et prise en charge par les groupes plus tard.

Pour élargir leur bagage lexical et la qualité de leur production, les apprenants travaillent sur des activités de réécriture pour limiter l'utilisation des « il y a », fréquemment utilisés dans leurs descriptions.

#### **4. Considérations didactiques**

Ces exercices par tâches font développer toutes les compétences notamment, pragmatiques, linguistiques et socioculturelles. Les apprenants sont acteurs de leur apprentissage, comme le prouve l'analyse des différentes compétences.

##### **4.1 Expressions écrites et orales**

Au fil des activités, les apprenants sont beaucoup appelés à s'exprimer à l'oral. En effet, leur expression est assez autonome étant donné qu'ils parlent à l'intérieur de leur groupe devant trois ou quatre personnes. Depuis le début, nous les amenions à se servir dans la classe ou à l'extérieur des phrases courantes comme : je n'ai pas compris, comment faire pour ? Répète s'il te plait, où se trouve... ? Etc.

Les compétences communicatives des réfugiés progressent plus rapidement lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs que quand les interactions ont lieu avec leur formateur parce qu'ils ne se sentent ni critiquer ni évaluer et sont plus audacieux pour se faire comprendre. Ils optent pour la communication à la forme, c'est pour cette raison que ces temps d'échange de paroles

entre réfugiés sont cruciaux durant chaque séance de cours d'enseignement/ apprentissage d'une langue. Ce n'est pas question de bloquer l'expression des apprenants en les reprenant systématiquement sur leurs fautes de vocabulaire et/ou de grammaire. Bien au contraire, il s'agit de les assister à surmonter leur hésitation et leur crainte de commettre des erreurs afin de progresser vers une communication plus indépendante qui graduellement deviendra de plus en plus correcte.

Selon Dominique (Pluskwa & D.Willis & J.Willis): « L'apprentissage par les tâches – où les apprenants sont engagés dans des activités au cours desquelles l'accent est clairement mis sur le sens – est explicitement conçu pour permettre la communication dans le monde extérieur. Cela met la priorité sur la fluidité et sur la confiance et laisse à la grammaire [ ] un rôle important mais subsidiaire. L'approche actionnelle prépare les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront le langage hors de la salle de classe. »

Ces activités ont non seulement élargi le vocabulaire des réfugiés mais aussi développé leur contenance à communiquer en langue française que ce soit entre eux et avec d'autres personnes de l'extérieur. Dans le fameux modèle de la communication de Shannon et Weaver qui soutient l'approche communicative ; « la communication linguistique place le « récepteur », le destinataire du message comme un simple décodeur du message émit par le locuteur. ». (Shannon, C.E. & Weaver, 1949).

Tandis que dans tout échange les deux partenaires participe ensemble à la construction du sens. Comme le souligne (Grillo,2000), communiquer c'est « dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un ».

#### **4.2 Activités de réception**

Dans la perspective actionnelle, les activités de réception et de production sont fortement unies étant donné que les activités de réception sont constamment à l'origine des activités de production.

Le travail de la compréhension globale des écrits où ils doivent sélectionner des informations n'est pas à la portée de tout le monde. Les apprenants se retrouvent souvent devant un nouveau vocabulaire qui pourrait s'avérer parfois très complexe pour eux. Nous avons précédemment évoqué les difficultés que pourraient avoir les apprenants en sélectionnant les liens cohérents pour leur recherche. En découvrant la ville de Perpignan, les réfugiés ont eu la chance

d'exploiter divers supports écrits notamment: les brochures, les affiches, les sites d'internet avec des niveaux de langue différents.

Nous considérons qu'une activité participe à la médiation, lorsque les apprenants utilisent des sites internet pour effectuer leur recherche d'informations et qu'ils le récrivent pour rédiger un compte-rendu plus concis et plus abordable pour leurs camarades.

Sur le plan de la compréhension orale, les apprenants ont eu la chance de communiquer avec des Français natifs pendant leurs visites de Perpignan. Nous disposons d'interviews captivantes d'une guide professionnelle que les réfugiés avaient rencontrée par hasard sur un site et d'une vendeuse du supermarché Auchan. Le fait de devoir noter l'expression orale de leurs camarades a développé leur capacité d'écoute.

### **4.3 La compétence interculturelle**

La compétence interculturelle permet de mieux comprendre l'altérité d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité culturelle et à analyser cette expérience » (Beacco,2010), en d'autres termes, elle doit autoriser l'apprenant à mener et sélectionner la responsabilité de l'acte d'apprendre. Elle est alors fondée sur une Co-construction avec les apprenants et prend en considération leurs expériences réelles et concrètes dans le thème évoqué. Dans ce sens Busson considère que la compétence interculturelle « est constituée de plusieurs phases : l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse dont vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle »(Busson,1993)

Les réfugiés ont eu un système éducatif, l'expression libre est peu laissée à eux, il est alors important de les orienter doucement vers un changement de leur comportement à l'intérieur de la classe. Au début de leur apprentissage, il n'est pas facile pour les apprenants de réclamer qu'ils ne comprennent pas ou de poser une question à l'enseignant parce que dans leurs pays natals, cela pourrait vouloir dire qu'il n'explique pas bien. Il faut alors les persuader qu'aucun enseignant ne sera contrarié par leurs questions.

Ensuite, comme nous les entraînons à des situations réelles de communication grâce aux rencontres que nous mettons en place en dehors de la classe, il est très important de les sensibiliser à l'instabilité des comportements communicatifs liés à chaque culture. Par conséquent, et afin d'éviter toutes méprises ou malentendus, les réfugiés devaient connaître certaines règles.

Selon (Chaves &Favier & Pelissier,2012) : « Avec l'introduction de la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, l'apprenant-locuteur doit être capable à la fois de communiquer des informations et d'interagir avec des locuteurs d'autres langues et cultures. ».

Depuis le début de l'enseignement, ces savoirs doivent être pris en considération parce que nous n'avons pas toujours conscience des méprises que certains comportements peuvent entraîner. Le fait de ne pas dire bonjour en rentrant dans un endroit ou de ne pas remercier les autres, pourrait créer un malentendu ou un rejet absurde. C'est là où l'importance des jeux de rôle que font les réfugiés est remarquée. En effet, ils ont appris la manière de se comporter lors d'une prise de contact et comment se présenter avec courtoisie et éviter d'utiliser leur langue natale en présence des français parce que parfois c'est très mal vu.

De la même façon, le fait d'envoyer leurs travaux par courriel a été une occasion de leur expliquer les codes de politesse, en usage, dans ce type d'échanges. Il n'était pas toujours facile pour plusieurs apprenants qu'un mail accompagné uniquement d'un « voici mon travail » sans aucune formule de politesse n'est pas tolérable pour un professeur, en France.

Chaque individu perçoit le monde dans lequel il vit à sa manière sans tenir compte de la variété des autres systèmes culturels. Selon (Sourisseau,2003) : « Le cours de langue étrangère offre un lieu privilégié de réflexion sur les relations interculturelles. Dans cet espace l'étudiant se forme à l'altérité, à la remise en cause de sa propre identité, réfléchit sur la construction de ses stéréotypes et prend pleinement conscience, dans la confrontation des cultures, des liens profonds qui unissent une langue et son système culturel. ».

## **5. Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation et l'accompagnement**

### **5.1 L'évaluation**

A travers cette méthode, la relation entre les apprenants et l'enseignant n'est plus une relation traditionnelle qui est liée à leur statut où les apprenants reçoivent d'une manière passive les connaissances de la part de l'enseignant. Dans la perspective actionnelle, les rôles de l'apprenant et de l'enseignant évoluent vers une gestion associée de l'apprentissage. Ernesto (Martin Peris,2009) précise le nouveau rôle de l'enseignant : « Une des principales fonctions dans ce rôle de médiateur des apprentissages, c'est celle de transférer progressivement le contrôle ou la régulation du processus aux apprenants mêmes. Dans le nouveau rôle de l'élève, la participation active, la prise d'initiative et l'exploration des procédés les plus effectifs et les plus adéquats par rapport à chacun deviennent primordiaux. ».

Afin qu'il y ait une cohérence didactique, l'évaluation doit être en concordance avec les situations d'enseignement/ apprentissage. Elle est mise en valeur à chaque séance sous diverses formes. Nous évaluons, uniquement, des connaissances plus traditionnelles liées à l'assimilation du nouveau vocabulaire, à la maîtrise de leur grammaire, quand nous revoyons leur écrit pendant dans plusieurs situations : présentations en classe, visite guidée, activités de groupe, jeu de rôle, les apprenants sont liés à l'évaluation des productions qui incorpore la pragmatique. Comme le souligne (Bourguignon,2009) : « L'évaluation place au cœur de son dispositif non plus la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser sa langue en situation (sa compétence). Elle ne porte pas exclusivement sur la linguistique (la correction formelle) mais elle intègre la pragmatique, c'est-à-dire l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte d'utilisation (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socio-culturels...), la pertinence des informations utilisées ainsi que l'efficacité du message transmis. [ ] Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. ».

Notre perspective dont l'objectif est de les rendre plus responsables de leur apprentissage en leur faisant prendre des actions, évaluer leurs collègues et les inciter à prendre des décisions, est complètement opposée à la méthode à laquelle ils avaient l'habitude dans leurs pays natals. Ils étaient habituellement évalués sur des connaissances mémorisées scrupuleusement. Néanmoins, les réfugiés, même les plus fragiles, ont pu sans la moindre difficulté se familiariser pour devenir acteurs de leur apprentissage.

## **5.2 Accompagnement :**

Malgré l'efficacité de l'approche actionnelle, nous avons constaté que l'accompagnement des apprenants est indispensable dans leur apprentissage. Il est de notre devoir de produire une démarche active qui mène les apprenants à devenir de plus en plus indépendants dans leur apprentissage, en les accompagnant dans leurs premières initiatives. Autrement dit, nous devons les assister au cours de leur recherche d'informations pour les orienter et les guider. Cela est très apprécié par les apprenants étant donné qu'il les encourage et les motive à vaincre leurs appréhensions et à vouloir s'améliorer rapidement afin de devenir plus autonomes. L'accompagnement est une action cruciale que chaque enseignant devrait exploiter surtout dans l'approche actionnelle afin d'aider les apprenants étrangers à réussir leur intégration.



## Conclusion

La perspective actionnelle est la cause d'un enchaînement interactif entre l'enseignant et les étudiants, qui sont certainement très motivant et répond parfaitement à leurs besoins. Ces derniers perfectionnent leur production en élaborant des activités variées d'expression et de réception. De plus, le travail de groupe incite les apprenants à s'entraider et enrichit leurs relations personnelles. Les différents modes d'évaluation nécessitent une importante implication de la part des apprenants. Dans la perspective actionnelle, les apprenants consacrent davantage d'effort dans leurs recherches et pourraient proposer des progressions, comme pour le cas de la création du site culturel sur le web où ils ont mis à jour les programmations des différents endroits visités. Lorsque nous travaillons sur des tâches ou des projets, il est de notre devoir d'approuver la provocation à l'avance de la fin de la tâche parce que c'est l'investissement des apprenants qui apporte le dynamisme au projet. Par ailleurs, nous devons toujours demeurer à l'écoute de leurs initiatives, dans le sens où celles-ci continuent de s'affilier dans le projet de départ et les mènent à s'accroître dans leurs interactions communicatives. Nous accompagnons les apprenants sur les aspects linguistiques et pragmatiques pour qu'ils deviennent entièrement acteurs de leur apprentissage et acquièrent davantage de confiance afin de gagner en autonomie.



## Bibliographie

**BEACCO, J.-C., et al. 2010.** Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums plurilingues et interculturels, Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 16-48.

**Bourguignon, C. 2009.** L'apprentissage des langues par l'action. In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues, 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie.

**BUSSON, V. 1993.** Utiliser l'improvisation contextualisée, Le français dans le Monde, n° 256, pp. 55-59.

**Chaves, R.M., Favier, L., Pélissier, S. 2012.** L'interculturel en classe. Grenoble : PUG.

**Conseil de l'Europe. 2001.** Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

**Da Costa, P. 2010.** Regards sur la perspective actionnelle, <http://www.edufle.net/regards-sur-la-perspective-html> (dernière consultation le 28 septembre 2013).

**Denyer, M. 2009.** La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues, 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie, pp.142-155.

**Griggs, P. 2009.** A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues, 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie, pp.79-100.

**Grillo. E. 2000.** Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique. Bern/ Berlin/Bruxelles/ Frankfurt am Main/ New York/ Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.

**Martin Peris E. 2009.** L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement. In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues, 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie, pp. 101-118.

**Pluskwa D. ; Willis D. & Willis J.2009,** « *L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite !* », in **Lacan L. &Liria P.** *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone : Difusión, pp. 205-231.

**Puren, C. 2009.** «Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », Langues modernes, APLV, janvier 2009.



**Richer, J-J. 2009.** Lectures du cadre : continuité ou rupture ? In : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Paris : Edition Maison des langues, 2<sup>e</sup> édition révisée et enrichie, pp.13-48.

**Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949).** The mathematical theory of communication. The university of illinois press. Urbana

**Sourisseau, J. 2003.** Bonjour/Konichiwa, Paris : L'Harmattan.