Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 3 /Numéro : 2 Octobre 2025
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-27-42

De l'approche communicative à l'approche actionnelle : évolution, continuité ou rupture ?
The evolution from the communicative approach to the action-oriented approach: continuity or rupture?

Nadia Redjdal[1]
Université de Bordj Bou Arréridj / Algérie
nadia.redjdal@univ-bba.dz

Reçu : 25/09/2025, **Accepté :** 15/10/2025, **Publié :** 20/10/ 2025

Résumé :

L'évolution de la didactique des langues et du FLE en particulier a été marquée par l'émergence de l'approche communicative, de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle. Ces trois approches qui sont présentes dans les pratiques d'enseignement et les référentiels institutionnels nous invitent à nous interroger sur les liens qu'elles entretiennent : s'inscrivent-elles dans une logique de continuité ou marquent-elles une rupture les unes par rapport aux autres ? Dans cet article, j'aborde les principales caractéristiques de chacune de ces approches afin de dégager leurs points communs et leurs différences, sans prétendre à une analyse exhaustive. Mon étude s'appuie sur les travaux de plusieurs didacticiens qui ont des lectures plus ou moins contrastées de cette évolution. En interrogeant les rapports entre communication, compétence et action, je me fixe pour objectifs d'interroger les l'évolution de ces approches didactiques et de susciter une réflexion sur leurs implications méthodologiques et pédagogiques.

Mots-clés : Approche communicative - Approche par compétences - Perspective actionnelle – Compétence - Approches didactiques**.**

Abstract:

The development of language teaching, and of FFL in specific, is marked by the emergence of the communicative approach, the competency-based approach and the action-oriented perspective. These three approaches, which are present in teaching practices and institutional reference frameworks, invite us to consider the nature of their connections: do they follow a logic of continuity or do they mark a break with one another?

In this article, we focus on the main characteristics of each of them in order to identify their similarities and differences, without claiming to be an exhaustive analysis. Our study draws on the work of several didacticians who have contrasting interpretations of this development. By examining the relationship between communication, competence and action, we aim to question the evolution of these didactic approaches and to stimulate reflection on their methodological and pedagogical implications.

Keywords: Communicative approach - Competency-based approach - Action-oriented approach - Competence - Didactic approaches.

ملخص:

شهد تطوّر تدريس اللغات، وتدريس اللغة الفرنسية على وجه الخصوص، ظهور المقاربة التواصلية، والمقاربة القائمة على الكفاءات، والمنظور الموجه نحو العمل . هذه المقاربات الثلاثة، الموجودة في الممارسات التدريسية والأطر المرجعية المؤسسية، تدعونا إلى التساؤل عن طبيعة الروابط بينها: هل تندرج ضمن منطق الاستمرارية أم أنها تشكل نقطة تحول؟

في هذا المقال، سنضع الخصائص الرئيسية لكل منها في منظورها الصحيح من أجل تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها، دون أن ندعي أنه تحليل شامل. تعتمد دراستنا على أعمال العديد من خبراء التربية الذين لديهم تفسيرات متباينة لهذه التطورات. ومن خلال دراسة العلاقة بين المقاربة التواصلية والكفاءة والعمل، نهدف إلى طرح تساؤلات حول تطور هذه المقاربات التعليمية وتحفيز التفكير في آثارها المنهجية والتربوية

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية -المقاربة القائمة على الكفاءة -المقاربة الموجهة نحو العمل -الكفاءة -المقاربات التعليمية.

Pour citer cet article :
REDJDAL, Nadia (2025). De l'approche communicative à l'approche actionnelle : évolution, continuité ou rupture, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 27-42-.Disponible sur le lien : https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928

Pour citer le numéro :
Ben Boudjema, Tanina., Kartal, Erdogan., Constantinou, Georgia., (2025), Numéro-Varia -Spécial, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 3(2), 676p.
Disponible sur le lien : https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928

Introduction

La didactique du FLE a connu ces dernières décennies une succession d'approches méthodologiques qui ont marqué la manière dont les enseignants envisagent l'enseignement/apprentissage du français en salle de classe. L'approche communicative qui a vu le jour dans les années 70 a marqué une rupture importante avec les méthodes structurales et audio-orales en mettant au centre de l'apprentissage la communication et l'interaction. Deux orientations majeures ont suivi quelques années plus tard : la perspective actionnelle, mise en avant par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), et l'approche par compétences, adoptée dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde dont l'Algérie.

Ces trois approches, bien qu'elles soient distinctes dans leurs formulations et leurs objectifs, semblent entretenir des relations complexes. Ce constat me pousse à soulever quelques interrogations sur la nature de ces relations : relèvent-elles d'un simple prolongement les unes des autres, ou s'agit-il de changements plus profonds dans la conception de l'enseignement des langues et du FLE en particulier ?

C'est dans cette perspective que je revisite les principales caractéristiques de l'approche communicative, de la perspective actionnelle et de l'approche par compétences afin de mieux saisir les continuités, les décalages et les zones de convergences qui les traversent.

1. L'approche communicative : un cadre à interroger

L'approche communicative, comme son nom l'indique, se focalise sur le développement de la compétence de communication en langue étrangère en prenant en considération les paramètres du contexte de communication. Je vais dans un premier temps rendre compte brièvement des principaux apports et limites de cette approche avant de traiter les points de convergences et/ou de divergences avec les autres approches.

1.1. Principes et apports

Comme je l'ai mentionné, l'approche communicative s'appuie sur la notion de compétence de communication qui a été introduite par Dell Hymes. Celui-ci précise que la maîtrise du code linguistique à lui seul ne suffit pas pour communiquer en langue étrangère. La connaissance des normes

socioculturelles qui régissent l'usage de la langue dans une communauté en question est également nécessaire. A cet effet, plusieurs didacticiens comme Sophie Moirand (1982), Patrick Charaudeau (2000) ou Daniel Coste (1978) ont décrit la compétence de communication par la somme de ses différentes composantes : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle ou situationnelle. Celles-ci doivent être mobilisées de manière conjointe pour aboutir à une communication efficace en fonction des situations d'échanges. Cette conception place la communication comme premier objectif de l'enseignement/apprentissage.

Point important : l'approche communicative a introduit les actes de parole qui traduisent l'intention de communication de l'apprenant dans des réalisations langagières contextualisées. On passe alors d'une centration sur la langue comme système linguistique à une approche sociolinguistique de la langue. De ce fait, l'apprentissage ne se limite plus à la mémorisation de structures grammaticales, mais passe par des mises en situation où l'apprenant apprend à communiquer : se présenter, demander, informer, remercier, s'excuser, etc. notamment par le biais de jeux de rôle et de simulations qui lui permettent de s'approprier des formes et des modèles langagiers dans des contextes proches de la réalité.

L'exploitation de documents authentiques est l'une des caractéristiques de base de l'approche communicative. Ces supports, issus de la vie réelle, mettent les apprenants face à une langue vivante et socialement ancrée qui répond aux besoins interactionnels des individus dans la société. Leur utilisation constitue une source de motivation et vise également le transfert des compétences acquises en classe vers des situations en dehors du contexte scolaire. L'apprenant est ainsi placé au centre de la démarche d'enseignement/apprentissage et devient de ce fait actif, responsable et autonome : une rupture remarquable, c'est le cas de le dire, avec les anciennes méthodologies essentiellement centrées sur l'enseignant et/ou les savoirs.

De son côté, l'enseignant change de rôle. Il n'est plus sollicité pour transmettre des savoirs, mais devient un médiateur chargé d'organiser les interactions en classe, d'identifier les besoins, de sélectionner et didactiser des supports adaptés et d'accompagner les apprenants dans leur parcours d'apprentissage.

1.2. Limites et insuffisances

Comme toutes les approches l'ayant précédée, l'approche communicative est sujette à de nombreuses critiques. Je n'en retiendrai ici que trois critiques relativement récentes faites par Jean Claude Beacco (2007), Christian Puren (2006) et Claire Bourguignon (2006).

Pour commencer, Jean-Claude Beacco parle d'une approche globaliste qui aurait dissout l'approche communicative « *On a comme coulé dans le moule de la séquence d'enseignement polyvalente certains traits de l'approche communicative, en particulier les fonctions et les notions générales.»* (2007 : 67). Selon lui, ce sont les différents manques de l'approche communicative qui ont engendré une méthodologie globaliste résultat d'une mixture méthodologique.

Claire Bourguignon, de son coté, affirme que « *la communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : je communique toujours "pour quelque chose". De ce fait, il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre* » (2006 : 66). Or, l'objectif visé par l'approche communicative est de développer chez l'apprenant des compétences de communication à travers un enseignement/apprentissage basé sur des actes de parole que Bourguignon qualifie de situations stéréotypées : « *A la mémorisation de structures langagières, on substitua la mémorisation d'énoncés stéréotypés avec l'apparition de ce qui fut appelée l' « approche notionnelle-fonctionnelle* ». » (Ibid. : 59)

De plus, elle ajoute que s'il est vrai que l'école a toujours préconisé la réalisation de tâches et d'actions, celles-ci étaient principalement conçues pour l'apprentissage en contexte scolaire. L'idée simple, voir simpliste, était que si un apprenant apprend correctement la langue en classe, il serait capable de l'utiliser de manière efficace : « *Apprentissage et usage, apprenant et usager étaient ainsi envisagés de manière cloisonnée et donc simplifiée.* » (Ibid. : 61)

Par ailleurs, Christian Puren, au même titre que Bourguignon, estime que la communication n'est pas un objectif en soi mais devrait être mise au service de l'action sociale car, au final, c'est elle qui détermine la communication (2006 : 40). Il ajoute également que « *c'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre* » (ibid.). Or, dans l'approche

communicative, on vise l'acquisition par les apprenants de compétences de communication qu'ils pourraient « éventuellement » réutiliser dans de vraies situations sociales. Puren (2006) précise qu'une activité communicative prend fin dès que les participants échangent les informations car personne ne se préoccupe de ce que les apprenants pourraient en faire chacun de leur côté ou encore ensemble.

Enfin, comme le souligne Puren (2013), la perspective actionnelle offre la possibilité de dépasser les manquements de l'approche communicative car, selon lui, elle a permis de passer de l'individuel au collectif et d'une approche interculturelle à une approche co-culturelle.

2. De la communication à l'action : une nouvelle orientation méthodologique

La perspective actionnelle annoncée par le CECR concernant l'apprentissage/usage de la langue a été mise au point spécifiquement pour les pays de l'Union Européenne. Elle s'est donnée comme mission de répondre à un objectif social commun au continent européen qui vise à préparer les apprenants pour leur insertion professionnelle, que ce soit dans leur pays d'origine ou dans un pays de l'Union Européenne.

Si à l'origine, cette approche est destinée au contexte européen, elle a progressivement envahi le domaine de la didactique des langues où elle est envisagée comme un cadre méthodologique de référence. C'est pour cette raison que je trouve important de s'arrêter sur ses principales caractéristiques afin de mieux comprendre la manière dont elle est envisagée dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.1. La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues

La perspective actionnelle considère l'apprenant/usager de la langue avant tout comme un acteur social qui mobilise ses compétences pour accomplir des tâches langagières ou non langagières dans divers contextes en ayant recours à des stratégies individuelles et/ou collectives. Ces tâches impliquent tout un tas d'activités de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Dans ce sens, l'objectif central de l'enseignement/apprentissage n'est plus uniquement de communiquer, mais d'agir par et avec la langue dans des situations sociales. En rapprochant l'apprentissage des pratiques

sociales de référence, cette approche redonne indéniablement de l'authenticité à l'enseignement/apprentissage et ouvre la voie à la formation d'un acteur social autonome, capable de transférer ses acquis au-delà des murs de la salle de classe.

Cette approche met au-devant de la scène de nouveaux concepts notamment ceux de tâche, stratégie et action. Le CECR définit la tâche comme étant *« toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »* (CECRL, 2001 : 16). Dans cette perspective, une tâche peut aussi bien s'agir de commander un repas, négocier un contrat ou monter une armoire. Toutefois, plusieurs auteurs, comme Beacco (2010), ont souligné l'ambiguïté de cette notion, trop large pour orienter de manière claire la pratique enseignante. De son côté, Puren (2006a) distingue la tâche, propre au contexte scolaire, de l'action, inscrite dans le cadre social. Il précise que l'apprenant agit à la fois comme usager et comme apprenant, ce qui permet de distinguer un « agir d'usage » d'un « agir d'apprentissage ». Bourguignon (2010), quant à elle, insiste sur la fonction formatrice de la tâche, qui ne doit pas être une activité simulée et artificielle. Elle doit permettre à l'apprenant/usager de la langue de développer son autonomie. La démarche est claire : l'apprenant apprend en accomplissant des actions. Cette conception reflète la valeur authentique des tâches proposées par l'enseignant qui doit répondre aux besoins réels des apprenants.

Par ailleurs, cette logique de conception fait que les stratégies mobilisées par les apprenants jouent un rôle central dans cette approche. Ces stratégies sont définies dans le CECRL (2001 : 15) comme l'ensemble des choix organisés et finalisés qu'un apprenant mobilise pour accomplir une tâche. Coste (2006) rappelle que ces stratégies ne se limitent pas aux dimensions communicatives : elles concernent l'ensemble des ressources dont l'apprenant/usager dispose et elles se construisent dans l'interaction entre contraintes, contextes et objectifs. Bourguignon (2010) souligne que c'est précisément en introduisant la stratégie comme moteur de l'apprentissage que la perspective actionnelle se distingue de l'approche communicative : il ne s'agit plus d'appliquer des savoirs préalablement acquis, mais de construire et de développer des compétences à travers des choix opérés pour la réalisation de l'action.

Enfin, dans la perspective actionnelle, la compétence communicative cède place à la compétence à communiquer langagièrement des apprenants/usagers de la langue. Celle-ci intègre trois composantes (linguistique, sociolinguistique et pragmatique) qui articulent savoirs, savoir-faire et habiletés. Dans cette perspective, l'apprenant n'est pas seulement formé à communiquer, mais à agir efficacement dans des situations sociales en mobilisant tout un ensemble de compétences. Le CECR introduit d'ailleurs la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle qui prend en compte la capacité d'un acteur social à interagir en mobilisant à différents degrés plusieurs langues et cultures.

2.2. Perspective actionnelle et approche communicative : continuité ou rupture ?

Le CECRL ne fournit aucune orientation théorique ou méthodologique précise et n'exclut pas pour autant l'approche communicative. Si la perspective actionnelle a donné naissance à plusieurs interprétations, la question principale reste de chercher à savoir si cette approche est en rupture ou en continuité avec l'approche communicative. En effet, Puren estime que

> Quoi qu'il en soit, rien dans le CECRL ne concerne l'élaboration théorique de la PA et sa mise en œuvre concrète dans les manuels et dans les classes, de sorte que la seule question qui se posait réellement au début des années 2000 était de savoir si l'on décidait de construire cette PA dans le simple prolongement de l'AC ou en rupture avec elle. (Puren, 2014 : 4)

Beaucoup de didacticiens et à leur tête Christian Puren estiment que la perspective actionnelle s'inscrit sur un paradigme de continuité avec l'approche communicative qu'elle développe au-delà de ses frontières purement communicatives. Puren (2006a) reproche aux auteurs du Cadre de ne pas avoir saisi l'opportunité de mettre de solides bases pour une nouvelle orientation méthodologique vers une didactique « complexe ». Il estime que l'approche actionnelle est le résultat d'une approche communicative doublée d'une approche cognitive.

Il précise, par ailleurs, que la perspective actionnelle doit s'ajouter à l'approche communicative et non prendre sa place car la communication, la bonne, est nécessaire pour la réalisation d'une action collective efficace (Puren, 2014). Il explique que ces deux approches sont à la fois opposées et complémentaires (ibid.) mais affirme que l'approche communicative est essentiel pour mettre en œuvre la perspective actionnelle (Puren, 2018). Il

ajoute également que « *l'AC est compatible avec la PA à condition d'effectuer des "collages" d'"objets méthodologiques communicatifs" au sein d'un scénario globalement conçu sur la base de la démarche de projet.* » (Puren, 2019 : 4)

Margaret Bento (2013), de son coté, estime que la différence entre les deux approches réside notamment dans l'authenticité de la perspective actionnelle et la mise en scène de l'approche communicative, de la co-action dans la première et la simulation dans la seconde.

Inversement, Claire Bourguignon estime qu' « *on ne peut faire du neuf avec du vieux* » et remet en cause les différentes interprétations qui ont été faites dans le sens d'une continuité méthodologique. En effet, elle estime que « *les "mots du CECRL" ont été utilisés comme des déguisements, comme des parures, pour être dans l'air du temps et pour donner une certaine nouveauté à une démarche en place depuis bientôt 30 ans, l'approche communicative !!!* » (Bourguignon, 2010 : 10-11).

Pour expliciter les différences principales entre les deux approches, Evelyne Rosen parle d'un changement de centration qui se traduit notamment par

> le passage d'un apprentissage individuel (que l'on peut associer à la centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative et qui s'exerce parfaitement lors des jeux de rôle et des simulations) à un apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel (que l'on peut associer, pour tenter le parallèle, à une centration sur le groupe qui trouve son expression dans la pédagogie du projet). (Rosen, 2010 : 489)

Maintenant que j'ai analysé les liens qui existent entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, passons à l'approche par compétences que je vais d'abord décrire brièvement avant d'interroger la nature de ses relations avec l'approche actionnelle.

3. Approche par compétences et perspective actionnelle : deux visages d'une même dynamique ?

L'approche par compétences, comme son nom l'indique, met l'accent sur une série de compétences que l'apprenant doit acquérir et développer tout au long de son cursus scolaire et éducatif.

Jean-Claude Beacco (2007) considère que l'approche par compétences n'est pas une nouveauté car celle-ci constitue la version haute de l'approche communicative. La version basse de cette approche étant l'approche globaliste et « *celle-ci est caractérisée par une faible structuration des objectifs et des activités par des compétences spécifiques*. » (Beacco, 2007 : 55)

Il est important de préciser qu'en Algérie, l'approche par compétences s'est mise en place suite à la pédagogie par objectifs qui a montré ses limites. En effet, la pédagogie par objectifs fractionne l'enseignement/apprentissage de langue en plusieurs sous objectifs et l'approche par compétences a tenté de dépasser certaines limites de la pédagogie par objectifs, notamment le fractionnement des apprentissages. (Ait Amar Meziane, 2014).

Néanmoins, l'approche par compétences conserve encore quelques traces de la dite pédagogie par objectifs selon Roegiers (2006) qui affirme qu'elle regroupe en compétences disciplinaires des objectifs spécifiques qui sont issus de la pédagogie par objectifs et qui en gardent l'aspect et la forme et qui sont évalués comme étant des objectifs spécifiques.

3.1. Les principales caractéristiques de l'approche par compétences

Comme souligné, l'approche par compétences s'inscrit dans un courant pédagogique qui cherche à dépasser la logique fragmentaire des objectifs spécifiques de la pédagogie par objectifs pour recentrer l'enseignement sur la mobilisation intégrée des ressources dont disposent les apprenants dans la résolution de situations complexes.

Selon Miled (2005), l'objectif de l'approche par compétences consiste à déterminer et à développer des compétences précises chez l'apprenant en adoptant une démarche décloisonnée où les apprentissages ne sont plus isolés et fractionnés par catégories, mais intégrés autour de familles de situations-problèmes. Les apprenants sont ainsi confrontés à des problèmes d'une certaine complexité qu'ils doivent résoudre en accomplissant des activités signifiantes et stimulantes.

On ne peut parler de l'approche par compétences sans pointer du doigt la notion de compétence : une notion polysémique et sujette à de nombreuses définitions. Pour Roegiers (2010), la confusion est à son comble : Certains l'assimilent à une « capacité » et d'autres à un objectif

spécifique. Il définit la compétence comme « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre toute situation issue d'une famille donnée de situations* » (2006 : 72). Il précise que cette mobilisation ne se réduit pas à l'application mécanique de connaissances mais suppose un véritable « savoir-mobiliser » qui permettra à l'apprenant d'agir de manière efficace dans une situation donnée.

De son côté, Springer (2012) insiste sur la fonction intégratrice de la compétence qui ne se réduit pas, loin s'en faut, à un savoir-faire isolé dans la mesure où elle consiste en une capacité à organiser et combiner des ressources dans un agir social contextualisé. Ainsi, dans l'APC, la compétence n'est pas dissociable de l'action : elle se manifeste dans et par la résolution de problèmes concrets.

Cette perspective me conduit à ce que Roegiers (2010) appelle une pédagogie de l'intégration qui s'oppose à la pédagogie par objectifs. Celle-ci met l'accent sur la capacité à mobiliser, de façon articulée, des acquis dispersés afin de résoudre des situations complexes.

L'intégration des acquis ne peut être effectuée que par l'apprenant lui-même (Roegiers, 2010). Ce dernier, autonome, est guidé par l'enseignant qui occupe le rôle, qui mérite qu'on s'y arrête, de médiateur : il crée des situations pertinentes et accompagne l'apprenant dans la mobilisation de ses ressources.

Par ailleurs, l'approche par compétences s'appuie sur des compétences terminales définies dans un profil de sortie et regroupées dans des objectifs terminaux d'intégration (OTI) (Roegiers, 2006), conçus comme des macro-compétences qu'on peut évaluer à travers des familles de situations.

Enfin, l'APC se caractérise par sa finalité d'ordre sociale. Elle cherche à faire tomber les cloisons érigées autour de l'école en rapprochant les apprentissages des réalités et des besoins concrets de l'apprenant. L'apprenant n'est plus censé reproduire des situations artificielles et simplifiées mais il est amené à agir socialement, à résoudre des situations complexes et à se préparer à son insertion dans la vie professionnelle. C'est cette dimension qui confère à ses apprentissages un caractère plus significatif.

3.2. Perspective actionnelle et approche par compétences : quelles relations ?

L'approche par compétences adoptée dans un certain nombre de pays (Belgique en 1997, Québec en 2000, Mauritanie et Maroc en 1999, l'Algérie en 2002 etc.) s'est développée à peu près au même moment que s'est développée la perspective actionnelle mise à jour par le CECRL dans les différents pays d'Europe. Pour Claude Springer, ces deux approches présentent des similitudes notamment autour des notions de « compétence » et d'« agir ». En effet, les deux approches visent la formation d'individus capables d'agir et d'interagir dans un contexte social à travers la réalisation de tâches/résolution de problèmes en mobilisant des stratégies/un ensemble de ressources. Les similitudes entre les deux approches sont quasi identiques : une vision sociale, une approche socioconstructiviste/co-actionnelle (Springer, 2012).

La perspective actionnelle, au même titre que l'approche par compétences, favorise le travail en groupe dans la logique de ce que Puren désigne par « co-action ». Les deux approches peuvent être affiliées au socioconstructivisme qui stipule un apprentissage basé sur l'interaction et le contact entre les apprenants/usagers de la langue. En outre, les deux approches sont susceptibles de donner lieu à une orientation méthodologique en termes de projets pédagogiques. En effet, la pédagogie du projet peut servir d'orientation méthodologique pour l'approche actionnelle (Puren, 2013) et l'approche par compétences comme c'est le cas dans les programmes algériens.

Par ailleurs, Springer (2012) précise que les deux approches se ressemblent sur de nombreux points communs. Il estime qu'il s'agit là deux innovations curriculaires majeures qui ont en commun beaucoup de concepts scientifiques et qui, surtout, marquent une rupture avec le courant communicatif car elles ont substitué à l'élève « neutralisé » de l'approche communicative un apprenant/acteur social capable d'agir socialement.

4. La pédagogie du projet comme espace de convergence

Comme évoqué plus haut, pour certains didacticiens, notamment Christian Puren, la pédagogie du projet représente le meilleur moyen pour une mise en œuvre de la perspective actionnelle car elle offre la possibilité de passer à une logique de co-action et d'agir collectif. Emilie Perrichon (2009) le

rejoint sur ce point et affirme que le projet pédagogique fait office de jonction qui permet de relier l'agir social et l'agir d'apprentissage.

Néanmoins, le cadre (2001 : 47) considère la pédagogie du projet avec les jeux de rôle, les simulations, les interactions en classe comme autant de tâches possibles servant à mettre en œuvre la perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues cultures. Puren précise bien à cet effet que

> plus la tâche prévue à la fin d'une séquence est complexe, plus elle exige d'autonomie et engage la responsabilité individuelle et collective des élèves – en d'autres termes, plus elle relève d'une véritable démarche de projet –, et plus les évaluations normatives des productions langagières individuelles des élèves doivent être découplées du projet lui-même (Puren, 2019 : 8)

Enfin, dans la démarche de projet, on passe d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif et collaboratif et c'est ce qui distingue un enseignement de type actionnelle (Perrichon, 2009 : 97). Puren, quant à lui, préfère désigner le projet par le terme de « co-action » pour souligner une rupture avec l'approche communicative et la simple « interaction ».

Conclusion

Au terme de cet examen des relations qui existent entre l'approche communicative, la perspective actionnelle et l'approche par compétences, je peux dire que ces orientations théoriques et méthodologiques convergent et divergent sur plusieurs aspects. Si l'approche communicative a constitué un tournant décisif dans le domaine de la didactique des langues, en introduisant une centration sur l'apprenant et sur la communication en contexte d'apprentissage, la perspective actionnelle et l'approche par compétences ont introduit de nouvelles dimensions à savoir l'agir social, la collaboration et la résolution de problèmes.

Les positions pour le moins contrastées des didacticiens que j'ai cités témoignent de la diversité des interprétations théoriques et méthodologiques mais aussi de la difficulté à trancher de manière définitive entre continuité et rupture. Les liens entre ces approches, comme on vient de le voir, peuvent être décrits en termes de continuité, d'adaptation ou de nuance, selon l'angle d'analyse retenu.

C’est pour cette raison qu’au lieu d’opposer de manière radicale ces méthodologies, il serait préférable de les appréhender dans leur complémentarité et dans leur inscription dans une histoire de la didactique des langues. La question est loin d’être purement théorique : elle touche aussi bien les pratiques de classe, la formation des enseignants et la conception des curricula.

Bibliographie

AIT AMAR MEZIANE, Ouardia. (2014). De la pédagogie par objectifs à l’approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergie Chine* (9), pp. 143-153. Disponible sur https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf

BEACCO, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BEACCO, Jean-Claude. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Chines* (1), pp. 97-105. Disponible sur https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf

BENTO, Margaret. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Éducation & didactique, 1(1), pp. 87-100.

BOURGUIGNON, Clair. (2006). De l'approche communicative à l’« approche communic'actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* (1), pp. 58-73.

BOURGUIGNON, Clair. (2010). *Pour Enseigner les Langues avec le CECRL, clés et conseils*. Paris : Delagrave.

CHARAUDEAU, Patrick. (2000). « De la compétence situationnelle aux compétences de discours », dans *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. Disponible sur http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html

COSTE, Daniel. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le français dans le monde* (141), pp. 25-35.

COSTE, Daniel. (2006). Le cadre européen commun de référence pour les langues : traditions, traductions, translations : retour subjectif sur le parcours. *Synergies Europe* (1), pp. 40-46. Disponible sur https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=23680

Hymes, Dell. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.

MILED, Mohamed. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. » Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp. 125-136). Alger : UNESCO-ONPS.

MOIRAND, Sophie. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

PERRICHON, Emilie. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique* (6), pp. 91-111. Disponible sur https://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf

PUREN, Christian. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* (347), pp. 37-40.

PUREN, Christian. (2006). Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. Disponible sur https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/. Consulté le 10 septembre 2025

PUREN, Christian. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Disponible sur https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844. Consulté le 10 septembre 2025

PUREN, Christian. (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. » Dans E. ROSEN, *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (pp. 154-167). Paris : CLE international-FIPF.

PUREN, Christian. (2012). Configurations didactiques, constructions méthodologiques et modèles idéologiques : perspective historique, situation actuelle et propositions d'avenir. Disponible sur http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/. Consulté le 5 septembre 2025

PUREN, Christian. (2013). Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures. Disponible sur https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-d%C3%A9finir-son-projet-de-recherche/. Consulté le 10 septembre 2025

PUREN, Christian. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaire. Disponible sur http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/. Consulté le 10 septembre 2025

PUREN, Christian. (2018). L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire

de construction située et finalisée. Disponible sur https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/. Consulté le 12 septembre 2025

PUREN, Christian. (2019). Modèle des différents types de grammaire disponibles en didactiques des langues-cultures. Disponible sur https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/018/. Consulté le 10 septembre 2025

PUREN, Christian, (2024) , « Action langagière et activités langagières en didactique des langues- cultures », Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2(2), pp. 21-35.

Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/257282

ROEGIERS, Xavier. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien. » Dans N. TOUALBI-THAALIBI, ET S. TAWIL, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). UNESCO.

ROEGIERS, Xavier. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

ROSEN, Evelyne. (2010). Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Canadian Modern Language Review*, 66(4), pp. 487-498. Disponible sur https://www.edu.uwo.ca/source4allcourses/AQ/FSL_Sp/downloads/perspective_actionnelle.pdf

SPRINGER, Claude. (2012). Perspective Actionnelle et Pédagogie de l'Intégration (ou approche par compétences) : questions pour l'évaluation. Disponible sur https://springcloogle.blogspot.com/2013/02/perspective-actionnelle-et-pedagogie-de.html consulté le 5 septembre 2025