

# L'enseignement du français au Japon : mérites et limites de la perspective actionnelle

Jérôme PACCOUD

Mots-clés : perspective actionnelle, tâche, acquisition-apprentissage

## 1. Introduction :

Ces dernières années ont vu l'apanage des méthodes d'enseignement basées sur la communication. Avec l'aval des travaux du Conseil de L'Europe et présentée comme une nouveauté, quel manuel de Français Langue Etrangère ne propose pas une tâche finale à la fin de chaque unité ? La perspective actionnelle, référence actuelle et annoncée dans la plupart des manuels de FLE – au moins produits en France – comme la solution passe-partout, est-elle vraiment la solution universelle ? C'est à cette question que le présent article va tenter de répondre dans le cadre de l'exploitation des tâches proposées au sein d'un public d'apprenants japonais dans une université au Japon. Après s'être penchés sur ses origines, son adéquation avec le public, l'institution et le type de cours dispensés, nous dégagerons certaines constantes relatives à l'exploitation de cette approche, en ferons ressortir les écueils afin de proposer une série d'adaptations susceptibles de mieux correspondre au contexte présenté. Le présent article abordera dans une première partie les aspects théoriques et historiques de ce type

d'approche, puis les confrontera à des expériences de classe menées dans cette université. Dans une dernière partie, quelques pistes seront proposées quant à l'exploitation et à l'adaptation des manuels présents sur le marché.

## 2. Origine et apparition de la perspective actionnelle

Née des travaux menés par Chomsky<sup>i</sup>, elle est un des deux principaux pans de l'histoire de la didactique. Le structuralisme, issu des travaux de Saussure puis Skinner, théorie exerçant alors une forte influence et qui se définissait par l'idée que « chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres »<sup>ii</sup>, allait bientôt être remis en question. Ainsi, Chomsky annonçait un tout autre point de vue se définissant dans les termes suivants: « tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique »<sup>iii</sup>, cette affirmation faisant suite à des travaux axés sur l'observation de jeunes enfants en cours d'acquisition de leur langue maternelle. En les opposant au cas d'apprenants en langue étrangère en institution, il allait découvrir que leur maîtrise de la langue maternelle s'effectuait en trois années et ce, sans avoir suivi de cours.

Ce constat allait conduire les chercheurs et notamment Chomsky, à faire prendre un grand virage à l'orientation pédagogique de l'époque. Il marquerait le début des méthodes constructivistes<sup>iv</sup> et avec lui des années plus tard, de l'approche communicative. Cette dernière, suivie à son tour de la perspective actionnelle que nous connaissons actuellement.

A l'occasion de cette découverte, le concept d'apprentissage allait de plus être bousculé par celui d'acquisition. Il est utile de rappeler les définitions de ces deux notions en citant les travaux de J-F de Pietro et B. Shneuwly<sup>v</sup> et ceux de B.Py<sup>vi</sup>. Ce dernier situe l'*acquisition* comme « le développement spontané, naturel et autonome des connaissances d'une langue » et

*l'apprentissage* comme « une construction artificielle caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistiques et pédagogiques qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer ». Nous nous rapprocherons de la vision plus modérée de J-F de Pietro et B. Shneuwly chez qui ces deux concepts ne sont pas à mettre en opposition mais bien dépendants.

## **2.2 Définition de la perspective actionnelle**

Ainsi, la perspective actionnelle est issue de l'approche communicative dont elle reprend les principes à savoir un enseignement basé sur le sens et le contexte de l'énoncé ; approche qui se revendique à l'opposé des méthodes précédentes basées principalement sur l'analyse de la langue et de sa structure (le structuralisme).

En accord avec J-P Cuq, nous pensons qu'il ne s'agit pas d'une révolution mais plus raisonnablement d'une évolution de l'approche communicative. « Elle n'apparaît pas en rupture méthodologique avec le courant communicatif mais en est son prolongement le plus actuel »<sup>vii</sup>. Celle-ci en reprend les principes en y ajoutant la notion récurrente de « tâche ».

Comme pour l'approche communicative, l'apprentissage est centré sur l'apprenant et les documents utilisés sont majoritairement authentiques. Le sens des énoncés est privilégié à la forme. La compréhension et la production orales et écrites sont abordées dans un souci d'acquisition de la compétence de communication. Dans la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action, ce qui diffère de l'approche communicative où il s'agissait plus de communiquer pour communiquer.

Selon la définition du Cadre commun de référence, l'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans un domaine d'action particulier. Dans cette perspective, la classe devient une

micro-société dans laquelle chaque apprenant se positionne comme usager de la langue cible.

Le but de cette approche est de créer une passerelle entre l'univers de la classe et la langue telle qu'elle est pratiquée dans son environnement naturel. L'objectif ultime étant de former des locuteurs plus à même d'interagir dans la société.

### **2.3 Définition de la tâche**

Souvent présenté comme une nouveauté dans les manuels de FLE, le concept de tâche remonte en réalité à plus de soixante-dix ans. En effet, on trouve à cette date les travaux de Devew<sup>viii</sup> basés sur l'apprentissage par la tâche ou « learning by doing » (1930/1940). Ce type d'apprentissage est par ailleurs très en vogue depuis une quinzaine d'année dans les pays anglo-saxons. Dans l'approche par les tâches (task based approach), la tâche est définie par « une partie du travail de classe dans lequel les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention plus sur le sens que sur la forme », ce qui peut finalement être considéré comme une définition incomplète, dans le sens où Puren<sup>ix</sup> propose de ne pas limiter le concept de tâche à ce qui a valeur d'action sociale.

Il suggère d'aborder les différenciations et superpositions entre action sociale et tâche scolaire dès lors qu'une unité de sens apparaît dans une activité très scolaire, grammaticale, et s'il est possible de la repérer à l'intérieur de cette activité, on peut alors parler de « tâche ».

Ainsi, pour illustrer cette idée, Puren conseille de travailler sur le rapport entre tâche et action et de typologiser les tâches selon plusieurs entrées autour d'un même corpus.

*De facto*, si l'on souhaite travailler sur la notice de montage d'un appareil

électronique, il sera possible de traiter cette tâche orientée produit, procédure, langue, action, communication, processus.

### **3. Cadre commun de référence pour les langues et généralisation de la perspective actionnelle**

Comme nous venons de le voir, la perspective actionnelle est devenue progressivement la norme en matière de pédagogie et d'évaluation. Le CECR<sup>x</sup>, que nous ne présenterons pas dans cette partie, justifie en ces termes la nécessité d'une telle approche : « un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'apprenant et l'utilisateur 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. »<sup>xi</sup> Il est clairement indiqué ici le caractère très généraliste de cette démarche et l'on peut d'ores et déjà s'interroger quant à l'universalité de la démarche mise en place.

« Les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

Dans cette seconde partie de l'explication, on s'attardera sur l'aspect

cognitif, affectif et volitif cités en y ajoutant l'aspect socioculturel. En effet, comment ne pas prendre en compte ce dernier dans le traitement et la réalisation d'une tâche lorsqu'on sait qu'un apprenant italien à titre d'exemple, ne se comportera pas de la même façon qu'un apprenant japonais. Il ne s'agit pas dans ce cas de différences comportementales justifiées par des performances linguistiques inégales, mais plutôt par « ce qui se fait » et « ce qui ne se fait pas, qui peut être apparenté à de l'impolitesse » dans le pays d'origine de l'apprenant japonais.

Pour illustrer notre propos, dans une conversation entre deux locuteurs japonais, les tours de paroles sont distribués différemment de ceux de locuteurs italiens ou d'une langue latine. La parole n'est jamais coupée et les silences sont présents. Alors que le locuteur italien va chercher à meubler ce silence, signe d'un malaise dans la conversation ; le locuteur japonais va volontairement le conserver, signe d'une profonde réflexion sur ce qui a été ou va être dit. On note en outre l'existence de répétitions, de reprises pour souligner l'intérêt porté à la question ou sa complexité. De tels comportements sembleraient *a contrario* étranges ou peu naturels entre des interlocuteurs italiens. Enfin, alors que le « non » sera facilement utilisé pour s'opposer à une demande chez le locuteur italien, son homologue japonais préférera l'hésitation « C'est un peu... » pour faire part de son refus et ne pas blesser la personne avec une réponse trop abrupte.

Les travaux du Conseil de l'Europe trouvent leur légitimité dans la nécessité à l'époque, et encore aujourd'hui, de « fournir une base commune pour la comparaison des objectifs, des méthodes et des qualifications dans l'apprentissage des langues afin de faciliter la mobilité personnelle et professionnelle en Europe. Il doit également servir d'instrument de référence pour la coordination des politiques linguistiques des pays membres pour une Europe multilingue et multiculturelle. »<sup>xiii</sup> On le voit ici, les travaux

du Conseil étaient destinés à un usage sinon en Europe, du moins pour l'Europe. N'est-il dès lors pas risqué de suivre à la lettre ses préconisations et les prendre comme « parole d'évangile » dans un cadre aussi éloigné géographiquement, linguistiquement et surtout socio-culturellement que celui du Japon ?

L'émergence de la perspective actionnelle, dans laquelle les compétences sont définies en termes de « savoir, savoir-faire et attitudes que l'utilisateur se forge au fil de son expérience et qui lui permettent de faire face aux exigences de communication (...) dans divers contextes de la vie sociale. »<sup>xiii</sup> trouvent tout à fait leur place dans un cours de langues dans lequel on prépare les apprenants et attend d'eux une relative autonomie. Cette perspective semble par conséquent fournir aux étudiants leur permettant par exemple, de poursuivre leur cursus en France ou dans un pays francophone.

Pour clore ce chapitre, Le titre « Cadre Européen » n'a vocation de duper personne et nous amène à spéculer, vers l'avènement possible mais sans doute lointain, d'un Cadre Mondial Commun de Référence pour les langues. Nous sommes à l'ère de la mondialisation et des nouvelles technologies de communication. Internet et les progrès réalisés dans les domaines du transport favorisent les échanges internationaux et de nombreuses personnes travaillent désormais à l'étranger ou en rapport avec l'étranger.

A ce titre, la demande et la nécessité de la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères parlées entre les pays n'ont sans doute jamais été aussi fortes.

### **3.1 Les compétences décrites dans le CECR**

En considération de la complexité des activités communicatives, le CECR recense et précise l'ensemble des compétences en question en les distinguant entre compétences individuelles et compétences communicatives

langagières :

(1) Les compétences générales<sup>xiv</sup>

- Savoir (connaissance du monde, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle) ;
- Aptitude et savoir-faire (aptitudes pratiques et savoir-faire, aptitudes et savoir-faire interculturels ;
- Savoir-être (attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs, traits de la personnalité) ;
- Savoir apprendre (conscience de la langue et de la communication, conscience et aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et à la découverte).

(2) Les compétences communicatives langagières

- Compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique, orthoépique) ;
- Compétence sociolinguistique (marqueur de relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent) ;
- Compétence pragmatique (compétence discursive, fonctionnelle et des schémas interactionnels et transactionnels).
- Une prise en compte de la différence culturelle.

Comme l'annonce le CECR<sup>xv</sup>, l'apprenant va progressivement devenir un usager de la langue. Il ne va pas perdre la compétence qu'il a dans sa langue et culture maternelles mais devient plurilingue et acquiert l'interculturalité.

Il faut également tenir compte comme le montre Robert<sup>xvi</sup>, en dehors des difficultés linguistiques et culturelles que représente l'apprentissage du français pour les apprenants asiatiques, la spécificité de leurs habitudes d'apprentissage.<sup>xvii</sup>

Ces travaux présentent néanmoins un intérêt certain et un outil relati-



vement ouvert<sup>xviii</sup>.

#### **4. Le profil d'apprenants : définition du public visé**

Ayant expérimenté cette approche auprès de différents publics, nous avons fait le choix pour ce travail de nous concentrer sur un public captif de jeunes adultes de langue maternelle japonaise suivant un cursus universitaire. Le type de cours dispensés est donc semi-intensif, et suit une progression sur deux semestres, à raison de deux fois 90 minutes hebdomadaires. Il s'agit d'étudiants de première et deuxième année. La classe est composée d'une vingtaine de personnes et les cours sont dispensés en français par un enseignant natif. Ces étudiants suivent par ailleurs des cours – dont la durée et la fréquence sont identiques – axés plus spécifiquement sur la grammaire et la traduction avec des professeurs japonais.

Dans ce contexte, il est déjà possible de déceler des profils d'apprenants variés. Pour la plupart, le choix de cet apprentissage est le fruit d'un réel intérêt pour le français et la culture francophone ou plus généralement, un désir d'ouverture vers l'étranger. Pour d'autres, il est davantage le résultat d'une orientation plus aléatoire ; le placement se faisant par rapport aux résultats obtenus lors des examens d'entrée. L'acceptation dans un département de langue anglaise est plus exigeante que celle dans le département de langue française ou chinoise, par exemple.

Au même titre que l'éloignement avec la langue cible et la difficulté impliquée, on prendra soin d'intégrer ce paramètre dans notre réflexion. La motivation étant un des éléments essentiels à l'apprentissage efficace d'une langue, on peut dès à présent se préparer à rencontrer des disparités entre les étudiants dans leur parcours vers la maîtrise du français.

#### 4.1 Le profil du professeur

On s'attardera ici sur la vision de l'enseignement du côté de l'enseignant comme de celui des apprenants. Comme l'affirme Cuq « l'enseignant doit être conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme, et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de se faire. Dans certains pays, au Japon par exemple, cette représentation est généralement plus traditionnelle, plus marquée par l'écrit et par la littérature »<sup>xix</sup>.

Bien que la tendance soit à un léger changement, cette affirmation reste d'actualité. Nous ajouterons également que l'enseignement traditionnel japonais est davantage basé sur l'idée, proche de celle d'un cours magistral dans lequel les étudiants écoutent le professeur mais n'interviennent pas. Pour illustrer cette réalité, nous nous appuyerons sur notre expérience en Europe et au Japon au cours d'activités dans lesquelles il est question, après avoir observé un corpus, d'en déduire une règle grammaticale<sup>xx</sup>, ou plus généralement lors de négociations entre enseignant et apprenants.

S'agissant d'étudiants hispanophones, italoophones ou de langue voisine à la langue cible, l'enseignant peut être en droit d'espérer ce type de démarche, de la part de ses étudiants. En effet grâce à la proximité linguistique de ces langues, il est souvent possible, en s'appuyant sur les ressemblances de deviner le sens du corpus. Il en va de même lors de l'utilisation de documents authentiques dont les images formelles sont proches. Ces aides, absentes en japonais, il nous semble beaucoup plus ardu de faire réaliser ce travail à des étudiants japonais, qui plus est ne résident pas dans un pays francophone, pour les raisons suivantes.

La première d'ordre linguistique puisque nous l'avons vu, le français et le japonais ne sont pas des langues voisines. La seconde, culturelle car au Japon, les étudiants ont traditionnellement pour rôle de littéralement

« suivre l'enseignant ». Leur attribuer un rôle de professeur risque de les décontenancer voire d'émettre des doutes quant aux compétences didactiques et linguistiques de leur professeur.

Considérons enfin le choix de l'institution de confier les cours à un professeur natif, vecteur d'une certaine image de la langue. On peut néanmoins justifier une forme de surprise, d'étonnement chez les étudiants inhabitués à communiquer avec un étranger aux méthodes éprouvées mais jugées exotiques comme nous l'avons décrit précédemment. De la sorte, en soumettant aux étudiants un travail en groupes dont le résultat débouche sur une production commune, ce qui est la définition même d'une tâche, nous sommes quelquefois confrontés à de la surprise de la part des étudiants.

## **5. Découverte de la tâche**

Ces tâches ou activités ont pour intention louable de s'approcher au mieux des réalités auxquelles les apprenants sont ou seront confrontés dans leur parcours personnel ou professionnel. Elles ont par ailleurs comme objectifs de satisfaire aux compétences discursives/actes de paroles définis par le CECR et évalués dans les épreuves de types DELF.

Certaines activités semblent tout à fait pertinentes et proches des réalités et du profil des apprenants; lorsqu'il s'agit d'acheter un billet de train ; de faire des achats dans un magasin où encore de demander sa route. On peut toutefois s'interroger sur le choix d'autres énoncés tels que préparer une fête pour recevoir un haut responsable dans notre établissement<sup>xxi</sup>; organiser un séjour pour des touristes étrangers, partir à la recherche d'un proche disparu dans un pays étranger ou encore tomber en panne en pleine croisière...

L'adéquation de ces situations parfois farfelues et l'environnement immédiat des apprenants est d'ailleurs le centre de questionnements soulevés par Castelloti et Nishiyama lors de débats sur la contextualisation du Cadre

Commun de Référence pour les Langues. Ces derniers souhaitant voir prendre en compte au delà de l'espace didactique et pédagogique des dispositions qui intègrent les dimensions socio-économiques, politiques et culturelles<sup>xxii</sup>. Cet aspect nous le verrons, sera plus amplement traité au chapitre 5.2.

Pour refermer ce paragraphe et à titre informatif, voici la présentation du projet par les concepteurs du manuel utilisé : « Le projet est un apprentissage en profondeur d'un sujet, impliquant la motivation et l'engagement de l'élève. Il permet la maîtrise d'une situation de vie qui implique des actes de communication. Le projet de Scénario 1 a été conçu en plusieurs épisodes dans lesquels diverses activités sont proposées comme des jeux de rôles, des recherches d'informations... afin d'arriver à une production finale telle qu'un article, une affiche, une page de guide touristique... A la fin des cinq modules, les apprenants rassembleront chacune de leurs productions et constitueront ensuite leur projet dans sa totalité. »

## **5.1 Projet annoncé et CECR**

D'après les auteurs du manuel utilisé, il est proposé aux apprenants de créer leur monde en français, d'adopter des identités de personnages virtuels, de vivre des expériences pleines d'aventures à rédiger sous forme de scénarios. Le manuel est défini comme appartenant à une approche actionnelle vivante allant de pair avec la rigueur de l'apprentissage linguistique. L'ouvrage s'adresse à des débutants de langue proche ou de LV2 et de faux débutants. Celui-ci propose les 7 grandes lignes suivantes<sup>xxiii</sup> :

- apprendre le français à travers des situations de communication et passer tout de suite à l'action ;
- acquérir les 4 compétences, une démarche pédagogique motivante et une structure claire qui s'appuient sur des documents authentiques

- écrits et oraux ;
- une préparation au DELF et une évaluation des acquis intégrée ;
- une démarche actionnelle innovante et motivante, pour apprendre le français autour de la création d'un scénario ;
- un apprentissage linguistique rigoureux ;
- une approche par compétences ;
- des documents riches et en phase avec l'actualité

Notre choix s'étant porté sur un manuel qui se destine principalement aux étudiants débutants de langue proche, il est donc certainement plus difficile d'accès qu'un ouvrage publié spécifiquement pour des Japonais. Le fossé entre le niveau supposé en langue (A1/A2) décrit par le Cadre et les activités proposées effectivement dans le manuel demeure malgré tout difficile à expliquer.

Les tâches évoquant le naufrage d'un paquebot de croisière convoquent ici un vocabulaire naval bien éloigné du niveau A1/A2 à qui s'adresse le manuel utilisé, échantillon représentatif des pratiques actuelles. Voici pour rappel le descriptif du CECR à cet égard.

Pour le niveau A1; ce qui correspond à un utilisateur débutant:

« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif. »

Pour le niveau immédiatement supérieur A2 ; qualifié également d'utilisateur débutant:

« Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment

utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simples et directes sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. »

Comment justifier alors un tel décalage entre le descriptif et les manuels autrement qu'en l'attribuant à l'imagination et la créativité débordante des concepteurs de méthodes ?

## **5.2 Animation et observation d'activités de classe portant sur une tâche**

Lors des différentes tâches que nous avons proposées aux étudiants de première, deuxième et troisième année tirées des manuels Scenario I et II, plusieurs constantes ont été observées quant au traitement et à la réalisation du travail demandé.

La première difficulté rencontrée était de comprendre la consigne.

Une fois cette première étape –que nous qualifierons d'accès à la consigne– franchie, les étudiants savaient globalement ce que l'on attendait d'eux. Nous nuancerons toutefois notre propos dans la mesure où un exemple a souvent été nécessaire. S'ils ont compris, pourquoi les étudiants ont-ils besoin d'un exemple pourrait-on se demander dans ce cas de figure. Stratégies cognitives ou processus d'intégration propres sont certainement les motifs qui les poussent à réclamer un exemple. Il peut s'agir de leur donner confirmation de la bonne compréhension du message, de rassurer les étudiants ou d'apporter un élément déclencheur apte à favoriser la transition de la compréhension vers la production ; du passif vers l'actif.

Le second point sur lequel nous allons nous exprimer porte cette fois sur la pertinence même de la tâche. Loin de remettre en cause sa nécessité dans le cas présent, nous portons notre réflexion sur la crédibilité et la finalité de cette dernière ; point que nous avons soulevé précédemment dans cette publication.

Pour illustrer ces propos, voici l'énoncé d'une tâche proposée dans le manuel utilisé pour les classes plus avancées: « le paquebot sur lequel vous naviguez vient de tomber en panne. Vous devez le quitter et emporter 6 objets avec vous ».<sup>xxiv</sup> Le but de cet énoncé est vraisemblablement d'impliquer chaque groupe dans une activité de communication authentique en français dont l'enjeu semble basé sur la négociation. L'enseignant vertueux serait dans l'attente de voir les apprenants discuter entre eux, un apprenant sélectionnant un objet et justifiant son choix tandis qu'un autre le remettrait en question estimant plus utile tel ou tel objet. C'est sans compter les deux écueils découverts dans les classes au sein desquelles il a été traité.

Le premier, et l'on peut s'y attendre avant même d'avoir commencé l'activité, concerne l'éloignement des réalités des étudiants et dont nous remettons en cause la crédibilité. Combien de personnes ont été ou seront confrontées à ce type de difficulté dans leur vie ? Les réactions dans la classe étaient variées : si certains affichaient une volonté de participer et se projeter avec une relative aisance, peu d'étudiants semblaient se prêter au jeu, entrer dans la peau de leur personnage et agir dans cette situation qui n'était pas la leur. Bien qu'elles traitent également des dispositifs mis en ligne, les publications de F. Mangenot et F. Penilla<sup>xxv</sup> soulèvent une question des plus pertinentes et qui trouve sa place dans notre constat :

*“François Mangenot et Frédérique Penilla, dans leur article « Inter-net, tâches et vie réelle », s'interrogent sur l'importance que revêt la*

*plausibilité des tâches proposées aux apprenants. D'après eux, pour que l'apprentissage ne devienne pas trop artificiel, les tâches devraient présenter des intersections avec la vie réelle."*

La deuxième difficulté constatée concerne cette fois l'objectif de la tâche. Si sur le papier les notions de négociation, de justification voire de persuasion sont des actes de paroles que l'on rencontre tous les jours dans nos sociétés, dans « l'univers classe » au moins, les choses ne se passent pas ainsi. Pour preuve, lors du traitement de l'énoncé proposé dans les trinômes. La négociation a rarement lieu dans les faits. La plupart du temps, dans chaque groupe et pour d'obscures raisons (charisme, autorité, popularité ?) un leader naturel est désigné ou se désigne.

Dès lors, les autres membres du groupe vont toujours se montrer en accord avec lui, même s'ils sont en réalité d'un avis contraire. Devant l'harmonie affichée, le rôle du professeur sera ici de (re)lancer le débat en jouant les trouble-fête. L'idée sera de soumettre leur choix à des difficultés inattendues. Il pourra leur demander pourquoi ils ont choisi avant de débarquer sur l'île déserte une lampe de poche plutôt que des allumettes. Comment vont-ils parvenir à allumer un feu ?

De surcroît, d'autres activités présentes dans le manuel proposent par exemple de fabriquer le portrait d'une personne portée disparue. « Fabriquez un portrait du disparu (découpez les différents éléments du portrait dans des magazines (les yeux, les cheveux...)). »<sup>xxvi</sup>

Ce travail de transition situé après la rédaction d'une fiche descriptive trouve naturellement sa place dans l'activité où une des finalités est de produire puis afficher un avis de recherche.

Sur un plan strictement didactique, l'objectif est de faire appel au vocabulaire étudié précédemment dans la leçon sur la description physique et morale



d'une personne. D'un point de vue moins académique, on peut y entrevoir une occasion de créer un moment de classe convivial dans une ambiance décontractée ; chaque groupe réalisant en consultation son personnage. Nous pouvons aussi y voir une activité quelque peu infantilisante risquant de froisser l'orgueil de certains se demandant, alors qu'ils sont étudiants, pourquoi leur professeur leur fait faire du collage et du découpage. Enfin, la gestion du temps pour ce type de travail se révèle souvent délicate. En effet, l'enseignant a défini une durée raisonnable pour mener à bien cette activité, or la plupart des groupes, dans un souci du détail et de perfection n'en est qu'au début de la réalisation. Cette tâche qui n'était au départ qu'une micro activité se transforme en activité mobilisant la quasi-totalité d'un cours dont le rapport investissement temps/résultat est discutable.

### **5.3 Traitement de la tâche**

Lors de la formation des groupes et du début de l'activité de production qui devrait susciter une discussion, un échange d'idées aboutissant à une mise en commun, on constate que beaucoup d'étudiants travaillent chacun de leur côté tandis qu'ils sont en binôme ou en trinôme. Ils commencent la rédaction définissant les caractéristiques des personnages en interaction dans la situation sans s'être concertés, sans avoir réellement pris part à un débat. Ce débat réalisé au sein du groupe avait pour finalité de fixer la structure narrative et définir les personnages de la tâche. La modification de l'organisation spatiale de la classe, rapprochement et changement d'orientation des tables n'aura pas suffi à générer une véritable discussion.

Vient ensuite la rédaction du dialogue. Plutôt que de faire chacun un personnage, les apprenants recopient le même dialogue. On peut se questionner ici sur la façon de gérer, d'organiser la tâche, voire de remettre en cause l'utilité de ce travail en groupes. Le rôle du professeur sera de les

conseiller, de les guider, voire de leur attribuer un rôle dans le groupe de travail. On peut également imputer ce manque d'autonomie à la découverte d'une nouvelle façon de travailler susceptible de bousculer leurs habitudes, la très grande liberté laissée ayant pour conséquence de les désorienter. L'ambiance dans la classe ou l'hypothétique mésentente dans le groupe pourrait aussi être incriminée – ce qui ne semblait néanmoins pas être le cas. Le professeur, à son niveau, doit faire preuve de remise en question sur sa pédagogie et les objectifs visés. Il s'avère parfois nécessaire d'adapter ses exigences au niveau du groupe. Un cadrage et un minutage plus précis mènent aussi à la réussite du projet. Une relative pression sur les étudiants peut être salvatrice. Puisque les étudiants apprécient les défis entre groupes, pourquoi ne pas organiser une petite compétition dans la classe ? Ce type de stimuli est toujours le bienvenu pour motiver ces derniers. Enfin, l'expérience de l'enseignant doit leur fournir des méthodes de travail *ad hoc* allant de l'organisation dans le groupe à la recherche d'informations.

#### **5.4 Réalisation de la tâche**

Lors de la présentation de la production définitive, au demeurant de qualité, un éloignement chez certains groupes vis-à-vis des consignes données au départ a été noté. Il pourrait être sanctionné d'un non-respect des consignes dans une grille d'évaluation. Ce faisant, la consigne « vous êtes étudiant en France, vous êtes perdu dans une ville française... » trouve souvent pour réponse dans les jeux de rôle des adresses ou des lignes de métro japonaises, ou encore des règlements en yens. Ce résultat est-il le fruit d'une mauvaise compréhension des consignes, d'un oubli, d'un choix délibéré des étudiants de s'approprier davantage le sujet et faire de « leur production » une œuvre originale, de se démarquer du reste de la classe ou plus simplement, de combler un certain manque de connaissances

civilisationnelles par la représentation de leur réalité.

## 5.5 Evaluation de la tâche

Comment évaluer une tâche, ou plus concrètement comment considérer si le travail demandé est accompli selon des critères établis ? D'un point de vue formel, les manuels utilisés ne proposent pas de grille d'évaluation propre aux tâches présentes dans chaque leçon. Le professeur a donc toute latitude d'en créer une s'inspirant des travaux du CECR en y ajoutant les éléments relatifs au cadre situationnel et objectifs visés.

En revanche, la partie DELF figurant en fin d'unité est accompagnée dans le guide pédagogique d'une grille d'évaluation spécifique à chaque exercice. A ce titre, la production orale dont la consigne est : « Vous avez vu cette annonce. Vous téléphonez. Vous posez des questions sur le travail, les horaires et le salaire. M. Bertrand vous pose des questions sur vous. Jouez la scène »<sup>xxvii</sup>. Son évaluation repose sur les 3 ensembles et 4 sous-ensembles suivants<sup>xxviii</sup> :

Adéquation au sujet (6 points)

- Capacité à parler de son parcours scolaire et professionnel (3 points)
- Capacité à poser des questions sur un travail (3 points)
- Compétence linguistique (4 points)
- Morphosyntaxique (2 points)
- Lexique adapté à la situation (1 point)
- Correction phonétique (1 point)
- Capacité à interagir (2 points)

Du point de vue de l'enseignant, il pourrait sembler naturel de prendre en compte des aspects tels que la spontanéité, l'originalité, l'utilisation de

gestes et/ou attitudes propres à la culture étudiée. Nous pourrions énumérer de la sorte les savoir-être suivants : poignée de main lors des salutations, se toucher le torse et non le nez pour se désigner, l'aisance et la façon de s'approprier le personnage. Finalement, grâce aux travaux précédents réalisés au cours du semestre, mettre en comparaison le niveau originel et la progression de l'étudiant.

En dehors de toute considération d'évaluation sommative, le travail spécifique sur tâches a permis aux étudiants de prendre confiance en eux lorsqu'il s'agit de s'exprimer en langue étrangère. A cette occasion, certaines expressions culturelles, nécessaires dans des situations de communication en japonais ont été transférées en français dans les dialogues réalisés par les étudiants. La notion de calque ou transfert négatif non pas par proximité avec la langue source mais par la traduction de la langue source vers la langue cible a ainsi fait ressortir des faits culturels différents en français et en japonais. Ce type d'activité est donc propice à révéler puis corriger ces « erreurs » ; erreurs qui n'auraient sans doute jamais été repérées lors d'activités plus classiques de type structurel.

De cette façon, lors de questions ouvertes présentes dans les dialogues rédigés par les étudiants ; des interrogations comme « que pensez-vous de ce restaurant ? », l'interlocuteur répond par « oui » avant de répondre à la question. Ce « oui » qui semble incongru en français est *a contrario* tout à fait correct dans la conversation japonaise ; il pourrait être assimilé à « Oui, j'ai bien reçu votre question, je vais y répondre ».

Le même constat a eu lieu durant une activité simulant une conversation téléphonique entre amis. Celle-ci consistait à inviter quelqu'un au cinéma et convenir avec lui de la date et l'heure. Immédiatement après que le locuteur s'est présenté, son interlocuteur lui répond « ah, bonjour. Qu'est-ce qui se passe/qu'est-ce qui t'arrive ? ». Là encore, ce type de réponse qui semble

brutale et serait davantage utilisé dans une situation où l'appel téléphonique aurait lieu en pleine nuit et surprendrait, dérangerait un interlocuteur soudainement paniqué n'est pas utilisé de la même façon en japonais. Ce serait l'équivalent amical, s'il y en avait un en français de « quelle est la raison de ton appel ? ».

Sur le plan culturel, on rencontre des consignes de tâches anodines, en tout cas aux yeux de l'enseignant, qui sont de l'ordre de la découverte lors de la mise en pratique pour les apprenants.

Une des consignes que l'on retrouve dans le manuel étudié mais commune à d'autres publiés ces dernières années, concerne la compréhension puis la rédaction d'une petite annonce qui va de vendre son véhicule à trouver des colocataires pour partager une maison.

Ce type d'annonce relativement classique relève pourtant du mystère chez bon nombre de nos apprenants. Ceci s'explique car au Japon la vente de véhicules ne se fait pas entre particuliers mais auprès d'un spécialiste de l'occasion. Dans le cas de la recherche d'un colocataire ; le schéma location d'une grande maison que l'on partage à plusieurs n'existe pas. Les logements étant plus petits, il est probable quelquefois de compter dans la classe un(e) étudiant(e) vivant avec un colocataire bien que ce mode de vie soit rare. Une présentation en amont d'une scène du film, « L'auberge espagnole » qui décrit la cohabitation des colocataires, serait un bon complément favorisant la mise en contexte de l'activité.

Il est à noter enfin que les étudiants sollicitent plus qu'à l'ordinaire l'enseignant comparativement à d'autres phases de travail. Les « comment dit-on ... en français... ? Je voudrais dire... Est-ce que c'est correct ? Est-ce que ça existe en France ? Est-ce que les Français...? » Sont particulièrement présents.

Ces interventions sont autant de preuves de l'intérêt et de la curiosité portés la langue et la culture étudiées.

Elles peuvent favoriser la mise en place au tableau d'un corpus commun ou l'ouverture d'une parenthèse culturelle dans la classe.

Nous ajouterons pour conclure ce chapitre que le véritable échec de ces nouvelles méthodes se localise sur la tentative de transnationalisation, d'un transfert interculturel imposé au public cible mais qui n'y répond pas parce qu'il n'en comprend pas les codes. Ainsi, la volonté des auteurs d'instiller dans les esprits des apprenants un rapport à la culture française (plus que francophone, soyons honnêtes) par appels à des mises en contexte imposées, brutales, ou surréalistes, risque de les placer au final dans une certaine incompréhension.

## **6. Conclusion et pistes possibles d'amélioration**

La perspective actionnelle, comme d'autres approches avant elle, propose des solutions innovantes et réalistes dont il serait dommage de faire l'impasse. Les tâches abordées peuvent être réemployés au cours d'un futur séjour, dans des situations diverses. Ce qui est en revanche plus perturbant serait de vouloir faire table rase du passé, sous couvert d'offrir plus de liberté et de créativité à l'apprenant dans l'optique de présenter cette approche comme La solution, adaptée à tous les types de publics. Faire du contexte de chaque tâche une évidence socioculturelle relève de la gageure.

Nous pensons qu'il serait judicieux de mieux prendre en compte les spécificités du public concerné aussi bien d'un point de vue enseignement/apprentissage que culturel. Proposer des adaptations notamment sur la pertinence et les choix des tâches à réaliser afin de faire plus facilement le lien entre ce qui est appris/enseigné en classe et ce à quoi les étudiants risquent d'être confrontés dans leur expérience francophone future serait

également un atout supplémentaire.

Sur un plan lexical et culturel, la clarté des consignes serait facilitée en y apportant en plus de l'aide au vocabulaire, une comparaison des situations de communication en France et au Japon. Ainsi, la prise en compte des savoir-être et savoir-agir dans les cultures respectives formerait des locuteurs à un niveau de communication plus authentique.

En outre, un guidage plus ciblé permettrait aux apprenants de mieux définir la situation et ce qui leur est demandé. Donner plus de contraintes, offrirait paradoxalement plus de liberté, tout en favorisant un gain de confiance chez les étudiants.

Pour finir, il nous semble judicieux qu'en plus de l'enseignant, les éditeurs de manuels prennent conscience de cette réalité au Japon afin de proposer des produits plus proches et plus accessibles à ce type de public.

## Bibliographie

- <sup>i</sup> Chomsky N., *Le Langage et la pensée* (1968), Payot, coll. « Essais ».
- <sup>ii</sup> *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, p. 10, Prague, (1929). Cité par Benveniste dans *Problèmes de linguistique générale*, III, 8.
- <sup>iii</sup> Chomsky N., *Le Langage et la pensée* (1968), Payot, coll. « Essais ».
- <sup>iv</sup> Puren C. *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*. Octobre 2007 p. 127–143.
- <sup>v</sup> De pietro J-F et Sheuwly B. *Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/ apprentissage est-il une macroséquence potentiellement acquisitionnelle ?*, Études de linguistique appliquée, n° 120, Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition, 2000, p. 462.
- <sup>vi</sup> Py B., p. 51. *Apprentissage linguistique et approches interculturelles : le parler bilingue*. (1994) Peter lang.
- <sup>vii</sup> J-P. Cuq et I. Gruca *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. (2005) Pug.
- <sup>viii</sup> Hougardy A., Hubert S. & Petit C., *Pédagogie du projet ?*, juin 2001.

- ix Puren C. conférence sur « *L'évolution des perspectives actionnelle et culturelle en didactique des langues-cultures* » université de Strasbourg 2002.
- x Conseil de l'Europe *Cadre commun de référence pour les langues* Didier (2005).
- xi Conseil de l'Europe *Cadre commun de référence pour les langues* Didier (2005).
- xii Symposium intergouvernemental (Ruschlikon 1991).
- xiii *CECR* Avertissement 2, p.v5.
- xiv *CECR* p. 81–101.
- xv *CECR* p. 40.
- xvi Robert J-M. (2009) *Manière d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Hachette.
- xvii Ecrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication, peu de participation, malaise devant l'interaction, etc.
- xviii Coste.D. (2007) *Le cadre européen commun de référence des langues contextualisation et/ou standardisation* : <[http://francparler.org/dossier/cecr\\_perspectives.htm#coste](http://francparler.org/dossier/cecr_perspectives.htm#coste)>, le 15/05/2011.
- xix Cuq J-P. et Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Pug. (2005).
- xx *Connexions 2* Loiseau Y., Mérieux R. (2004). Hachette. *Observez les énoncés suivants, que remarquez vous ? Déduisez-en la règle de grammaire*.
- xxi *Latitudes 1* Mérieux R., Loiseau Y.(2008).Hachette. Tâche finale p. 53.
- xxii Castelloti V. et Nishiyama N. (dir) (2011) *Des contextualisations du CECR : le cas de l'Asie de l'Est. Le français dans le monde*, Recherches et applications 50.
- xxiii *Scénario 1* Dubois A-L., Lerolle M., Gallon F., Culioli M. Turpide E. (2008) note des auteurs p. 3.
- xxiv *Scenario 1* tâche finale.
- xxv F. Mangenot et F. Penilla, « Internet, tâches et vie réelle » p. 82–90 Evelyne Rosen (dir.). (2008). Hachette.*La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde*. Recherche et applications, N° 45, janvier 2009.
- xxvi *Scénario 1* p. 39.
- xxvii *Scénario 1* p. 87.
- xxviii *Scénario 1*, Guide pédagogique. Culioli M., Turpide E.,Leguiff J., Lamandé N. (2008) Hachette p. 92.