

L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville



Jocelyne Sourisseau

Université Toulouse1 Capitole, Laboratoire LAIRDIL, France

jocelyne.sourisseau@ut-capitole.fr

Résumé : Avec l'approche actionnelle, le CECR offre une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social. Notre article présente un scénario-apprentissage organisé autour de tâches impliquant des étudiants chinois dans la découverte de la ville pour qu'ils deviennent acteurs de leur apprentissage en situation authentique de communication, ce qui nous apparaît primordial à l'université pour susciter leur motivation, leur implication et leur progression vers l'autonomie. Cette démarche permet de montrer de quelle manière les apprenants acquièrent les compétences linguistiques et culturelles nécessaires à leur intégration et donne aussi l'occasion de s'interroger sur l'évolution du rôle de l'enseignant.

Mots-clés : acteur, autonomie, tâche, actionnelle, implication.

The action-oriented approach: a motivational approach in language teaching-cultures for the insertion of foreign students in the city

Abstract: With the action-oriented approach, the CECR sees communication as an action where the speaker is regarded as a social actor. Our paper presents a learning-scenario organized around tasks involving Chinese students in the discovery of the city to make them actors of their language learning in an authentic communicative situation which appears to us essential to the university to raise their motivation, their involvement and progress towards independence. This approach shows how learners acquire the language and cultural skills necessary for to be integrated and also provides an opportunity to reflect on the different role of the teacher.

Keywords: actor, autonomy, task, action-oriented, involvement

Introduction

L'université Toulouse 1 Capitole, fondée en 1229, reçoit au sein de son école d'économie et de ses facultés de droit, d'administration et communication, de gestion et d'informatique de nombreux étudiants étrangers (20 %). C'est dans ce contexte international que sont accueillis, depuis 13 ans, de nombreux Chinois qui viennent suivre des cursus universitaires soit de masters ou de préparations doctorales, complémentaires de leurs études en Chine soit de licence, s'ils ont déjà étudié le français dans leur pays.

Nous allons nous intéresser à un module d'enseignement assuré à vingt jeunes Chinois étudiant dans une année préparatoire à l'entrée en licence 1, administration économique et sociale, à la faculté d'administration et communication. Dans le cadre de notre cours, centré sur la découverte du contexte culturel français, nous expliquerons

pourquoi nous avons choisi de nous appuyer sur l'approche actionnelle et interculturelle, préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, le CECRL, pour répondre aux besoins des étudiants.

Nous décrivons de quelle manière les apprenants ont d'abord appris à formuler leurs besoins et à développer leurs propres stratégies pour résoudre leurs difficultés linguistiques et socio-culturelles, pour découvrir la ville et leur environnement. Nous présenterons les différentes tâches de notre projet où les étudiants vont devenir eux-mêmes les acteurs de leur apprentissage. Puis, nous analyserons toutes les compétences développées à travers cette méthodologie qui bouleverse les habitudes d'apprentissage des étudiants chinois. Enfin, nous nous interrogerons sur le rôle de l'enseignant et ses responsabilités face à l'évaluation et l'accompagnement des étudiants vers leur autonomie en situation d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

1. Intérêt de l'approche actionnelle

Pourquoi ce choix pédagogique ? L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative. Certains parlent de continuité d'autres de rupture, cf le travail de Richer (2009 :13-48). Dans cette nouvelle conception, 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. (CECR, 2001 :15)

Dans cette situation d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de «perspective de l'agir social». Selon cet auteur, (Puren, 2009: 3):

tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégie- sont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche...

Christian Puren reprend le concept le plus abstrait possible, d'usage courant en philosophie, pour désigner l'ensemble de ce champ d'un terme générique sous cette forme substantivée : « l'agir » alors que les auteurs du CECRL utilisent le terme d'«agir» seulement comme verbe.

Monique Denyer explique que, par opposition 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 :145)

Les auteurs du CECRL définissent ainsi la notion de **tâche** :

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) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé » (2001 :15)

L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

Pour Paulo Da Costa:

Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique. (Da Costa, 2010 : 4)

La tâche finale doit ainsi structurer l'articulation entre les deux grandes familles de compétences. Tout d'abord, la compétence communicative langagière qui inclut les composantes linguistiques autour des activités langagières de production réception, d'interaction et de médiation, puis les composantes pragmatiques et sociolinguistiques, cf les travaux de Peter Griggs (2009 : 79-100), enfin, les composantes générales de l'individu qui englobent les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être (capacité d'écoute, prise d'initiative, confiance en soi, autonomie) et les savoir-apprendre pour conduire vers l'autonomie de l'apprenant, Ernesto Martin Peris, (2009 : 119-140).

Dans notre contexte universitaire, la tâche implique aussi de développer les aptitudes et les 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...

Nous allons présenter les différentes tâches de notre projet mais au préalable, il est nécessaire de présenter le public concerné dans son contexte universitaire.

2. Le contexte universitaire

2.1. Le public d'étudiants chinois

Le groupe est composé de 20 étudiants chinois qui sont recrutés avec le niveau B1, en français. Ils ont étudié le français dans leur pays avant leur arrivée soit au lycée, soit dans une année spécifique post lycée. Il faut savoir qu'en Chine, c'est le classement au *gaokao* (l'équivalent de notre baccalauréat) qui détermine l'accès à l'université. Un étudiant chinois peut être affecté en mécanique même s'il souhaite étudier l'économie. C'est pour cela que notre recrutement, en Chine, concerne deux publics un peu différents. Un premier groupe concerne des lycéens chinois qui ont pris option français depuis trois ans et qui ont toujours voulu étudier en France, l'autre groupe concerne des étudiants chinois qui n'ont pas pu intégrer l'université chinoise de leur choix et qui apprennent alors le français pendant un an pour venir étudier les disciplines qui les intéressent en France.

Ces étudiants sont jeunes, 18 ou 19 ans, c'est leur première expérience à l'étranger. Ils n'ont pour la plupart jamais eu ni le loisir ni la liberté de gérer leur temps libre car ils ont été très encadrés par l'institution ou leurs parents. Il n'était par rare que leur journée au lycée commence à 7h30 jusqu'à 22h samedi inclus. Il va s'agir de créer avec eux un cadre universitaire à la fois rassurant et motivant pour les aider à se prendre en charge dans leur vie universitaire et sociale à Toulouse.

2.2. Organisation du cours

Les étudiants chinois intègrent un programme spécifique où ils vont recevoir 24 heures de cours hebdomadaires dont 9 heures de Français langue étrangère puis des cours en français d'initiation au droit, à l'économie, à l'histoire et aux mathématiques, les préparant aux cours de licence 1 à la faculté d'administration et communication.

Le travail présenté concerne un module de 15 heures intitulé *Découverte du contexte culturel*, organisé à leur arrivée dans le cadre du stage intensif. Les étudiants suivent cinq séquences de trois heures.

3. Organisation du « scénario-apprentissage »

Notre problématique est donc d'élaborer, dans l'esprit de l'approche actionnelle et de l'ouverture interculturelle, « un scénario d'apprentissage-action » qui répond aux besoins des étudiants, pour reprendre le terme 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: 9).

En tant que responsable pédagogique de ce programme, nous sollicitons les étudiants sur leurs besoins à Toulouse. Ils expriment, en priorité, leurs difficultés à se repérer dans la ville et leur volonté de découvrir leur nouvel environnement. Pour les aider à atteindre leurs objectifs, nous leur présentons notre démarche de travail où ils vont devenir acteurs de leur apprentissage, comme le préconise le cadre de la perspective actionnelle. Au départ, les étudiants sont surpris car ils sont habitués à recevoir toutes les connaissances de l'enseignant et là, nous leur annonçons qu'ils vont s'impliquer dans la recherche des informations et que notre rôle sera de les accompagner vers l'acquisition de leur autonomie. Nous devons tenir compte qu'ils doivent être rassurés face à cette nouvelle dynamique d'apprentissage aussi nous devons progresser pas à pas pour leur permettre d'approprier la démarche.

Notre scénario d'apprentissage-action va nécessiter des recherches d'informations et une organisation successive de micro-tâches, reliées aux compétences, citées précédemment, qui vont concourir au succès de la tâche globale, en l'occurrence, ici : découvrir la ville et y prendre leurs repères.

Tâche 1: identification et expression des besoins

Les étudiants ont exprimé leurs difficultés, en général, à se repérer dans la ville et à trouver les produits et les lieux les plus intéressants pour visiter ou se détendre. Aussi, pour commencer l'activité, les étudiants réfléchissent par groupe, plus précisément sur leurs besoins. Nous leur distribuons un tableau à compléter avec une colonne à gauche intitulée : besoins. La consigne est de la compléter avec des verbes. Les étudiants pratiquent un remue-méninges de 10-15 mn et nous faisons la mise en commun. Les réponses sont très diversifiées et concernent tous les domaines (alimentation, loisirs, sorties culturelles, santé, etc.). Toujours par groupe, face à chaque besoin, les étudiants vont compléter les lieux susceptibles d'y répondre dans la ville. Par exemple, ils écrivent dans la colonne de gauche : se soigner, à droite : hôpital, pharmacie, centre

mutualiste, etc. Ce premier exercice permet d'enrichir le vocabulaire sur les mots de la ville dont ils ont besoin. Si nécessaire, nous les soutenons par des exercices complémentaires de vocabulaire.

Comment trouver les lieux qui les intéressent ? Certains suggèrent internet, d'autres de consulter un plan. Nous leur distribuons le plan de Toulouse, et nous leur faisons entourer les bâtiments les plus célèbres de la ville, en utilisant la liste des lieux importants et leurs repères, indiquée à gauche de la carte. Cet exercice de repérage qui peut sembler simple prend toujours beaucoup de temps, un certain nombre d'étudiants ne savent pas lire un plan. Cela est donc l'occasion de rappeler le vocabulaire de l'orientation (nord, sud, est, ouest), au centre, à droite, à gauche, etc. Le travail par groupe stimule les étudiants. Grâce au vidéoprojecteur, nous terminons en leur présentant collectivement les lieux utiles, qu'ils ont demandés et qui ne sont pas indiqués sur la carte : (librairies, magasins chinois, etc.).

Dans la deuxième partie du cours, les étudiants vont réfléchir sur la manière de formuler leurs besoins dans quelques lieux. Ils vont se regrouper par thèmes : cinémas, théâtres, piscines, magasins et marchés, églises, musées. L'objectif est d'établir une fiche d'enquête ciblée qui leur sera utile pour la visite. La fiche est divisée en deux parties : à gauche, les étudiants vont identifier les informations qu'ils veulent connaître sur le site et à droite, ils réfléchissent ensemble sur la formulation des questions : « comment le dire ? ». Nous passons de groupe en groupe stimuler les échanges, corriger et apporter du vocabulaire. Pour le cours suivant, chaque groupe doit m'envoyer par courrier électronique le tableau réunissant les besoins d'informations et la formulation des questions.

Dans cette première séance, les étudiants auront établi les premiers repères sur le plan de la ville, identifié les lieux répondant à leurs besoins et réfléchi à la manière de s'informer sur ces lieux.

3.2. Tâche 2 : préparation de l'itinéraire de découverte dans Toulouse

Nous redonnons les fiches avec les erreurs de formulation soulignées. Ils les corrigent par groupe, nous vérifions puis nous les projetons au vidéo projecteur pour toute la classe. Un représentant de chaque groupe présente le travail, les camarades des autres groupes peuvent faire d'autres suggestions. Chaque groupe est responsable d'améliorer sa fiche en fonction des remarques entendues. Le principe étant l'interaction et la responsabilisation des étudiants dans la création d'outils utiles vers leur autonomie. Nous n'intervenons que pour préciser la formulation si nécessaire. Ces fiches vont être des outils qu'ils vont pouvoir utiliser lors du parcours découverte de la ville.

Dans un premier temps, nous avons préparé et décrit 5 itinéraires différents qui

couvrent l'ensemble des curiosités de la ville où nous avons inséré la plupart des lieux qu'ils ont demandés. Chaque groupe de 4 étudiants va avoir un musée, un cinéma ou théâtre où ils pourront utiliser les fiches préparées. C'est un parcours qu'ils vont faire le week-end sur trois-quatre heures/groupe. Nous avons indiqué des consignes d'observations et ils devront parler avec les Toulousains pour obtenir un certain nombre de réponses.

Ils doivent lire la description de leur itinéraire et le tracer sur le plan. Cette lecture est l'occasion de revoir tout le vocabulaire spécifique des verbes de déplacement : traverser, longer ..., puis elle enrichit leur vocabulaire sur la ville (le pastel, hôtel particulier, colombages ...). Nous passons de groupe en groupe les aider dans leur compréhension du texte. Ils tracent l'itinéraire sur le plan, ainsi ils s'approprient les noms des axes principaux, apprennent à se repérer sur le plan.

Chaque groupe imprime les fiches guide dont il aura besoin (piscine, cinéma, musées etc.). Puis, en fonction des itinéraires, les étudiants réfléchissent aux documents qu'ils devront rapporter pour transmettre leurs informations à leurs camarades (programmes, photos, affiches etc.).

Enfin, par deux, ils écrivent un jeu de rôle où ils mettent en forme leur interview à partir des fiches. Ils doivent imaginer qu'ils arrivent sur les lieux : à la piscine, au musée ou au cinéma ... Comment faire pour engager le dialogue avec la personne de l'entrée ? Cet exercice qui peut sembler anodin soulève beaucoup d'aspects liés à la communication interculturelle. Les codes sont différents d'une culture à l'autre et les étudiants doivent réfléchir à la manière de se présenter et de solliciter la personne qu'ils doivent interroger. Ils écrivent le jeu de rôle, nous le corrigeons et chaque groupe le joue devant les autres. Ce travail interculturel sur la manière de prendre contact les prépare et les rassure avant leur première rencontre authentique avec des Français.

Ainsi, dans cette séance, les étudiants chinois ont élaboré eux-mêmes des outils linguistiques et techniques (itinéraire tracé sur le plan, fiche technique, préparation du dialogue) pour partir à la découverte de la ville.

Pour le cours suivant, chaque groupe devra préparer son compte rendu de la visite. Le temps imparti sera de 20mn, les étudiants ont toute liberté pour réfléchir à leur présentation orale. La contrainte est que chaque étudiant du groupe ait l'occasion de s'exprimer, ils doivent s'organiser dans la répartition des tâches et prévoir des documents à présenter à leurs camarades.

3.3. Tâche 3 : partage et présentation de leurs découvertes

Tout d'abord, les étudiants expriment leur sentiment sur la visite réalisée. Les remarques se rejoignent, les étudiants ont aimé ce travail même si cela leur a pris beaucoup de temps. Ils ont beaucoup découvert sur la ville et ont apprécié la gentillesse des Toulousains, en général coopératifs dans leurs réponses.

Les 5 groupes ont réalisé un powerpoint. Avant de commencer, nous établissons ensemble les critères d'évaluation de leur présentation qui vont porter sur la qualité de l'expression orale (la syntaxe (5), la prononciation, le rythme (5) l'intérêt du contenu (5), la clarté des présentations : agencement des photographies et des textes(2) et l'apport de documents (2), enfin, ils proposent un point pour l'originalité. Chaque groupe sera évalué par ses camarades car l'implication des étudiants dans l'évaluation les rend plus attentifs à la production des autres.

A la fin des présentations, nous établissons un bilan avec les étudiants sur la qualité de leur travail. Il ressort qu'ils ont globalement apprécié les photos de leurs camarades, leurs commentaires et les documents rapportés. Ils ont souligné l'originalité du groupe qui a présenté de courtes interviews réalisées avec leur téléphone. Ils émettent des regrets sur le groupe qui avait des informations très incomplètes sur des musées ou églises (oubli de la fiche-guide) et sur celui qui avait choisi de présenter les bâtiments avec des copiés-collés d'internet utilisant un vocabulaire trop difficile.

A la fin du cours, nous recherchons ensemble, comment conserver les informations, comment les partager ? Des solutions émergent : classeur, étagère réservée dans la salle de classe, puis création d'un « Blog » ou site pour regrouper toutes les informations et les actualiser. Cette idée intéressante sera développée et prise en charge par le groupe ultérieurement.

Pour enrichir leur vocabulaire et la qualité de leur expression, les étudiants travaillent sur des exercices de réécriture pour éviter les « il y a », trop souvent utilisés dans leurs descriptions.

Les apprenants proposent de préparer une visite de la ville tous ensemble, où cette fois, chacun présentera le lieu qu'il a préféré à ses camarades. Finalement, pour des raisons de temps, ils travailleront par deux. Une liste de 10 lieux est établie et chaque groupe doit apporter des documents ou liens pour le cours suivant.

3.4. Tâche 4 : organisation d'une visite guidée tous ensemble

Il s'agit de préparer une visite guidée de la ville, à laquelle nous participerons et où chacun présentera une partie du patrimoine toulousain. Comment rendre cette visite

attractive ? Nous procédons à un remue-méninges collectif : Vous avez tous participé au moins une fois dans votre vie, à une visite guidée, aussi dites-moi quelles sont les qualités d'un bon guide ?

Les réponses sont regroupées au tableau par thèmes. En ce qui concerne l'attitude, le comportement, les étudiants souhaitent un guide patient, dynamique, avec beaucoup d'énergie et qui ait le sens de l'humour. Au niveau de son expression, il devra parler lentement, clairement et utiliser des mots simples ou sinon prévoir une feuille avec des mots traduits en chinois pour que tout le monde comprenne. Nous rajoutons qu'il est important qu'il regarde son auditoire lorsqu'il s'exprime et qu'il n'ait pas les yeux collés à son texte.

Il s'agit de s'entendre sur le contenu à présenter, qu'il y ait une certaine uniformisation dans les présentations. Là encore, les étudiants établissent les points clés qui devront être présentés pour chaque lieu : date de construction, architecte, style, histoire du bâtiment, son évolution, ses usages, les types d'expositions puis tout ce qui concerne les informations pratiques mentionnées sur les fiches précédemment.

Pendant une heure trente, les étudiants vont travailler en salle d'informatique où ils auront la possibilité de mettre en forme leur texte en sélectionnant et croisant les informations des documents papiers et celles des sites sur internet. Le copié-collé est interdit. Ils doivent récrire avec leurs mots ou alors expliquer le vocabulaire spécifique de l'architecture. On pourrait penser que cela est un jeu d'enfant pour ces jeunes, nés avec internet de rechercher des informations sur le web, or, tel n'est pas le cas. Un certain nombre d'entre eux rencontrent des difficultés à choisir entre les sites, puis à sélectionner les informations essentielles. Les deux étudiantes devant présenter la cathédrale Saint Etienne, située rue de Metz avaient écrit sur la cathédrale de Metz !

Croiser des informations entre plusieurs sources requiert un niveau de français qu'ils n'ont pas tous acquis, aussi, les étudiants comprennent la nécessité d'un travail spécifique et approfondi de cette méthodologie. Nous les conseillons et les aidons à faire les choix au milieu de la masse d'informations.

L'objectif à atteindre étant l'écriture d'un texte simple accessible à tous, où les mots spécifiques peuvent être traduits en chinois, de maximum une page, taille 12. A la fin du cours, chacun avait une trame bien avancée de sa présentation avec les informations essentielles. Pour la compléter, chaque étudiant devait aller sur place, avant notre visite collective, pour repérer les points clés à présenter et rechercher une anecdote amusante en discutant avec les responsables des bâtiments. Après avoir terminé leur écrit, ils l'envoient par mail pour que nous puissions corriger la qualité de l'expression avant la visite.

En leur renvoyant la correction, nous leur rappelons la nécessité de préparer des phrases d'introduction et de liaison pour présenter leur visite. Ils doivent aussi s'entraîner à lire le texte à voix haute pour être à l'aise le jour de la visite.

Ce travail leur donne des outils méthodologiques. Ils apprennent à rechercher, sélectionner les informations les plus importantes, les simplifier et à les présenter avec Word.

3.5. Tâche 5 : la visite guidée

Les étudiants sont motivés par cette démarche qui les place en situation réelle de communication. Les étudiants ont là l'occasion de développer en plus de leurs savoirs linguistiques, des savoir-être (attitude, prise d'initiative, etc.)

Les étudiants vont avoir leur prestation évaluée par leurs camarades et par l'enseignant. L'évaluation porte sur des critères déclinés en indicateurs de performance, sur les savoir-faire et les savoir-être : veiller à établir le contact avec leur auditoire, parler lentement et clairement, regarder le public, accompagner leur discours de gestes qui nous guident sur ce qu'il faut observer, être capables de répondre aux questions de leurs camarades sur leur présentation, sélectionner les informations essentielles. Les étudiants veulent satisfaire la curiosité de leurs camarades et la plupart s'investissent très sérieusement dans leur rôle de guide. Les camarades interviennent, posent des questions complémentaires à celui ou celle qui présente, nous sommes en présence d'interactions naturelles. En fonction des réactions des autres, le guide réalise s'il doit améliorer sa prononciation, son rythme ou le choix de son vocabulaire. L'évaluation prévue n'est pas une sanction, elle se fait par des lettres de A à D et se base sur les critères définis préalablement, il s'agit d'aider l'apprenant à prendre conscience des points où il réussit et de ceux où il doit progresser.

De plus, cette activité développe et renforce les relations affectives entre les étudiants et avec l'enseignant. Ceci s'explique par une communication plus naturelle hors du cadre classe, les étudiants sont moins impressionnés. Ils apprécient le fait que nous pique-niquions ensemble et perdent un peu de leur réserve naturelle. Grâce à cette visite guidée, la communication devient tout simplement plus authentique. C'est aussi pour nous l'occasion de leur fournir beaucoup de petites indications supplémentaires pour les aider à être rapidement bien intégrés dans la ville.

Enfin, les étudiants terminent ce module par un contrôle des connaissances où ils doivent être capables de montrer leur capacité à identifier sur une carte les lieux les plus importants de la ville et à décrire leurs caractéristiques principales pour évaluer leurs acquis culturels.

4. Considérations didactiques

Ces activités par tâches font travailler toutes les compétences linguistiques, pragmatiques, les savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre. Les étudiants sont acteurs de leur apprentissage, comme le montre l'analyse des différentes compétences.

Productions orales et écrites

Au fil des activités, les étudiants sont beaucoup sollicités pour s'exprimer. Leur expression est assez libre car ils parlent à l'intérieur de leur groupe devant deux ou trois personnes. Dès le départ, nous les entraînons à utiliser dans le groupe et dans la classe des phrases usuelles telles que : je ne comprends pas ce que tu as dit, tu peux préciser, répète s'il te plaît, comment faire pour ... etc.

Les compétences de communication des apprenants augmentent plus vite quand ils interagissent avec leurs pairs que lorsque les interactions ont lieu avec leur enseignant car ils ne sentent ni juger ni évaluer et prennent des « risques » pour se faire comprendre. Ils privilégient la communication à la forme, c'est pourquoi ces temps d'échange de paroles entre étudiants sont essentiels dans chaque séance de cours d'enseignement/ apprentissage d'une langue. Il ne s'agit pas au départ de bloquer l'expression des étudiants en les reprenant systématiquement sur leurs erreurs lexicales et grammaticales. Au contraire, il s'agit de les aider à vaincre leur peur de se tromper (peur très présente chez des étudiants asiatiques qui craignent de perdre la face devant leurs camarades) pour avancer vers une communication plus libre qui progressivement deviendra de plus en plus juste.

Comme le souligne dans leur article Dominique Pluskwa, Dave Willis, Jane Willis (2009 : 208) :

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.

Ce travail a non seulement enrichi le vocabulaire des apprenants mais surtout développé leur capacité à communiquer en français entre eux et avec l'extérieur. Dans le célèbre modèle de la communication présenté par Shannon et Weaver qui a sous-tendu l'approche communicative ; la communication linguistique place le « récepteur », le destinataire du message comme un simple décodeur du message envoyé par le locuteur. Alors que dans tout échange les deux partenaires prennent part ensemble à la construction du sens. Comme le dit Eric Grillo, communiquer c'est « *dire, à propos de*

quelque chose, quelque chose avec quelqu'un » (Grillo, 2000 : 63).

Comme nous l'avons décrit, lors de la visite guidée, les échanges s'établissent réellement entre le guide et son groupe. Ce scénario-apprentissage sur la ville est l'occasion de travailler sur différents types d'écrits : questions, dialogues, résumé, présentation. Certains travaux sont individuels, d'autres sont collectifs. Enfin, les apprenants travaillent non seulement sur la qualité linguistique du texte mais aussi sur la présentation : powerpoint, affiches, présentation de leur texte sous Word.

Activités de réception

Dans l'approche actionnelle, activités de production et de réception sont étroitement liées puisque les activités de réception sont souvent à l'origine des activités de productions (exemple de la visite guidée).

Le travail de compréhension écrite globale où ils doivent sélectionner des informations est difficile. Les étudiants se retrouvent face à un vocabulaire complexe. Nous avons déjà évoqué les difficultés des étudiants à sélectionner les sites adéquats pour leur recherche. En découvrant leur ville, les étudiants ont eu l'occasion de travailler sur des supports écrits variés : prospectus, guide, sites avec des niveaux de langue différents.

Lorsque les étudiants vont sur des sites internet pour rechercher des informations et qu'ils le réécrivent pour faire un compte-rendu plus clair et plus accessible pour leurs camarades, nous pouvons considérer que cette activité participe à la médiation telle que le CECRL la décrit (2001 : 18) :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et /ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte-rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas un accès direct.

Au niveau de la compréhension orale, les étudiants ont eu l'occasion d'échanger avec des Français lors de leurs visites de Toulouse. Grâce à l'initiative d'un groupe, nous avons bénéficié d'interviews intéressantes d'une guide professionnelle que les étudiants avaient croisée sur un site et d'une vendeuse du magasin du Pastel. Le fait de devoir évaluer la production orale de leurs camarades a développé leurs qualités d'écoute.

4.3. La compétence interculturelle

Le CECRL associe quatre types de savoir à la compétence interculturelle :

- les savoirs : connaissances à acquérir issues des regards croisés, c'est-à-dire comment chacun apparaît dans l'optique de l'autre ;

- les savoirs-être : attitudes à développer : relativiser son système de références culturelles, s'ouvrir à l'altérité, se décentrer ;
- les savoir-faire : aptitudes à établir un contact et une relation entre les cultures, jouer un rôle d'intermédiaire culturel, gérer les malentendus culturels et être capable d'effectuer un retour réflexif sur sa propre culture, etc. ;
- les savoir-apprendre : mobilisation de tous les savoirs précédents pour découvrir de nouvelles expériences et de nouveaux comportements, valeurs, croyances

Les étudiants chinois sortent d'un système éducatif où peu de place est laissée à l'expression libre, il est donc nécessaire de les amener en douceur à changer leur comportement à l'intérieur de la classe. Au départ de leur apprentissage, il est difficile aux étudiants de manifester qu'ils ne comprennent pas ou de poser une question car en Chine, cela pourrait signifier au professeur qu'il explique mal. Il faut donc les convaincre qu'aucun professeur ne sera blessé par leurs questions.

Puis, comme nous les préparons à des situations authentiques de communication par les rencontres que nous provoquons à l'extérieur de la classe, il est nécessaire de les sensibiliser à la variabilité des comportements communicatifs liés à chaque culture. Certaines règles sont à connaître, pour éviter impairs et malentendus.

Selon R.-M. Chaves, L. Favier et S. Pelissier :

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. (2012 :20).

Dès le début de notre enseignement, ces savoirs doivent être pris en compte car nous n'avons pas souvent conscience des malentendus que certains comportements peuvent provoquer. Le fait de ne pas saluer en rentrant dans un lieu, de ne pas remercier une personne après lui avoir posé plusieurs questions, crée des tensions, un rejet inutile. Grâce aux jeux de rôle préparatoire les étudiants chinois ont appris comment se comporter pour une première prise de contact avec des Français : se présenter, éviter de parler en chinois avec ses camarades devant des Français, penser à remercier, etc.

De la même manière, le fait de communiquer leurs travaux par mail a été l'occasion de leur présenter les codes de politesse, en vigueur, dans ce type d'échanges. Il n'était pas évident pour beaucoup d'étudiants qu'un message accompagné seulement d'un « voici le travail » sans aucune formule de politesse n'est pas acceptable pour un enseignant, en France.

Chacun interprète à sa manière le monde qui l'entoure sans avoir conscience de la diversité des autres systèmes culturels. Selon J. Sourisseau :

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. (Sourisseau, 2003 : 10).

5. Evolution du rôle de l'enseignant dans l'évaluation et l'accompagnement

5.1. L'évaluation

A travers cette démarche, les étudiants et l'enseignant sortent de la relation traditionnelle liée à leur statut où les étudiants attendent passivement les connaissances de l'enseignant. Dans l'approche actionnelle, les rôles du professeur et de l'étudiant évoluent vers une gestion conjointe de l'apprentissage. Ernesto Martin Peris souligne 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. (Peris, 2009 : 113).

L'évaluation doit être en adéquation avec les situations d'enseignement/ apprentissage pour qu'il y ait cohérence didactique. Elle est présente à chaque séance sous différentes formes. Nous évaluons, seule, des connaissances plus traditionnelles liées à l'acquisition du vocabulaire, à la maîtrise de leur syntaxe, lorsque nous corrigeons leur écrit mais dans beaucoup de situations : exposés en classe, visite guidée, travaux de groupe, jeu de rôle, les étudiants sont associés à l'évaluation des productions qui intègre la pragmatique. Comme l'explique Claire Bourguignon :

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. (Bourguignon, 2009 : 61) .

Notre approche, qui les rend responsables de leur apprentissage en leur faisant prendre des initiatives, évaluer leurs camarades et qui les oblige à faire des choix, est diamétralement opposée à ce qu'ils connaissaient au lycée chinois. En général,

ils sont évalués sur des connaissances apprises par cœur. Cependant, les étudiants chinois, même les plus faibles, ont su rapidement évoluer pour devenir acteurs de leur apprentissage.

5.2 L'accompagnement

C'est à nous, en tant que professeur de français langue étrangère, d'engendrer une démarche active qui rendra l'étudiant de plus en plus autonome dans son apprentissage, en l'accompagnant dans ses premières actions. Nous devons en cours les accompagner dans leur recherche d'informations, dans la mise en forme de leurs documents (différente de celle appliquée en Chine). Le fait d'accompagner un étudiant étranger la première fois au concert ou au théâtre, l'encourage à vaincre ses appréhensions et fera qu'ensuite il sera plus à même d'y retourner seul ou avec ses camarades. L'accompagnement est un mot clef à l'arrivée des étudiants étrangers pour les aider à réussir leur insertion.

Conclusion

La démarche actionnelle engendre un processus interactif entre les apprenants et l'enseignant, qui est motivant et répond bien aux besoins des apprenants. Ceux-ci améliorent leur expression en développant des activités variées de production et de réception. Le travail de groupe stimule l'entraide et enrichit les relations personnelles. Les différents modes d'évaluation impliquent les étudiants. Dans l'approche actionnelle, les étudiants s'investissent davantage dans leurs recherches et peuvent proposer des développements, comme cela fut le cas pour la création d'un site culturel sur le web où ils vont actualiser les programmations des différents lieux visités. Quand nous travaillons sur des tâches ou des projets, nous devons accepter de ne pas déterminer à l'avance la fin de la tâche car c'est l'investissement des étudiants qui porte la dynamique du projet. Il est intéressant de rester ouverts à leurs initiatives, (autant que possible dans le cadre de nos contraintes horaires universitaires) dans la mesure où celles-ci continuent de s'inscrire dans le projet de départ et les font progresser dans leurs interactions communicatives.

Nous accompagnons les étudiants sur les plans linguistiques et pragmatiques pour qu'ils deviennent complètement acteurs de leur apprentissage et progressent ainsi vers plus d'autonomie.

Bibliographie

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^e édition révisée et enrichie, pp. 49-78.

- 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^e 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^e 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^e édition révisée et enrichie, pp. 101-118.
- 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^e édition révisée et enrichie, pp.13-48.
- Sourisseau, J. 2003. *Bonjour/Konichiwa*, Paris : L'Harmattan.