

L'enseignement du japonais selon la perspective actionnelle

- cas de l'élaboration d'un manuel niveau B1 CECRL-

SAKURAI Naoko

University of Leuven, Leuven Language Institute

Résumé

Les principes du CECRL ont amené un « changement de paradigme » dans l'enseignement des langues depuis sa publication en 2001. De nombreux établissements d'enseignement de langues européennes mais également de langues non-européennes, par exemple le japonais, sont en innovation de nouvelles méthodes didactiques. Dans cet article, nous allons proposer des réponses sur deux questions : Quelles sont les caractéristiques d'un curriculum basé sur la perspective actionnelle ? Qu'en est-il de l'enseignement du japonais en Europe lorsqu'on prend en compte les perspectives du plurilinguisme et de pluriculturalisme ? Pour cela, nous allons passer en revue les idées du CECRL, présenter le projet collaboratif entre l'Université de Leuven (KU Leuven) et l'Université de Grenoble sur le niveau B1 du CECRL et analyser la structure et les caractéristiques du manuel du niveau B1 élaboré à la KU Leuven. Par conséquent, un curriculum selon la perspective actionnelle devrait être construit par des tâches plus réalistes apportant aux apprenants des résultats identifiables, arrangées en spirale incluant des activités de médiation et utilisant des matériels élaborés authentiquement. De plus, il devrait comprendre des explications et des exercices permettant un apprentissage solide des stratégies et de la grammaire. Enseigner le japonais en Europe permet non seulement de développer les capacités à communiquer en japonais mais également de contribuer à ouvrir l'esprit par rapport aux cultures et à construire des identités plus riches.

Mots-clés: plurilinguisme, perspective actionnelle, enseignement du japonais

1. Introduction

Le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) est une ligne directrice sur l'éducation publié par le Conseil de l'Europe en 2001 auquel les enseignants en langue, les personnes impliquées dans les organes d'administration ainsi que les élèves peuvent se référer afin de prendre du recul, réfléchir sur sa pratique et de décider l'orientation future de celle-ci. Celui-ci considère les concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme comme des principes fondamentaux et prône la perspective actionnelle comme l'approche à suivre en enseignement des langues. Ces principes ont amené un « changement de paradigme » dans l'enseignement des langues et de nombreux établissements d'enseignement de langue sont en plein innovation de nouvelles méthodes didactiques. Dès lors, quelles sont les caractéristiques d'un curriculum basé sur la perspective actionnelle ? Par ailleurs, les principes du CECRL influencent non seulement les langues européennes mais également les langues non-européennes. Désormais, qu'en est-il de l'enseignement du japonais en Europe lorsqu'on prend en compte les perspectives du plurilinguisme et de pluriculturalisme ?

Dans cet article, nous allons tout d'abord passer en revue les idées du CECRL, présenter le projet collaboratif entre KULEuven et l'Université de Grenoble sur le niveau B1 du CECRL, analyser ensuite la structure et les caractéristiques du manuel du niveau B1 élaboré à l'Université de Leuven (KU Leuven) et enfin faire part des considérations à propos des questions de recherche.

2. Les concepts de CECRL et l'enseignement des langues

2.1 La Perspective Actionnelle

Le CECRL définit la perspective actionnelle comme suit : « 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 (...). 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. » (Conseil de l'Europe : 15).

Au sein du CECRL, les individus vivant dans une société sont également considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches et qui participent à la vie sociale en appliquant ses savoirs et ses capacités de communication. Le concept de tâche dans ce contexte désigne des activités de la vie quotidienne dirigées vers un but. On y inclut par exemple faire son petit-déjeuner, écouter la radio pour connaître la météo, lire le journal pour s'informer de l'actualité internationale, élaborer les documents nécessaires pour le travail, lire le blog d'un ami et y laisser un commentaire ou encore faire l'interprète entre un voisin étranger et un agent communal. Nous pouvons dire dès lors que c'est l'accumulation de la réalisation de ces tâches qui forme notre quotidien.

De ce point de vue, l'apprentissage des langues fait également partie de ces tâches et ne se pratique pas uniquement au sein des classes : toutes les expériences vécues dans le quotidien des apprenants font également office d'apprentissage et celui-ci continue pendant tout au long la vie (Conseil de l'Europe : 132). Ainsi, l'apprentissage prenant place dans les classes endosse un rôle important de soutien à la participation sociale des apprenants. En d'autres termes, l'objectif de l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à l'acquisition de cette langue mais s'étend vers l'objectif de gestion et de traitement efficaces des différentes et nombreuses tâches demandées au quotidien en utilisant cette langue.

Les enseignants et les apprenants étant considérés comme des acteurs sociaux, le CECRL les conçoit tous deux comme des utilisateurs de la langue. Ainsi, les positions enseignants-apprenants ne sont pas fixes et cela peut permuter suivant les situations. Les activités en classe ne sont ni des activités où seul l'enseignant octroie des connaissances et des techniques de manière unidirectionnelle, ni dirigées uniquement par les intérêts des apprenants. Celles-ci sont co-construites en collaboration entre l'enseignant et l'apprenant.

En outre, lorsqu'on se réfère à la perspective actionnelle, on ne parle plus par exemple des compétences d'écoute et d'écriture mais d'activités d'écoute et d'écriture. En effet, on se focalise davantage sur les activités langagières et les compétences sont considérées comme un soutien pour l'accomplissement de ces activités. Dans le CECRL, ces compétences sont divisées en deux types :

les compétences générales et les compétences communicatives langagières. Dans le premier type, le CECRL distingue les savoirs (connaissances déclaratives), les habiletés (savoir-faire), le savoir-être ainsi que le savoir-apprendre. Dans le deuxième type, on retrouve une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. Par exemple, lorsqu'on pratique des activités d'écoute, on active les savoirs (connaissances déclaratives) sur le thème du texte et on ajuste nos propres attitudes d'écoute en prenant en considération le savoir-être. Aussi, on utilise notre composante linguistique de manière implicite pour comprendre le contenu entendu et on utilise la composante pragmatique en posant des actes afin de ressaisir les parties non-comprises. On se sert également de la composante sociolinguistique (par exemple le *Aizuchi* en japonais) pour communiquer à l'autre son attitude d'écoute ou comme une aide à la compréhension.

2.2 Compétence plurilingue et Compétence pluriculturelle

Le CECRL perçoit les compétences langagières de chaque individu comme une compétence plurilingue qui est construite par sa langue maternelle, par la langue de sa région ainsi que par ses apprentissages linguistiques. Dans ce sens, le CECRL considère les locuteurs natifs et les apprenants tout deux comme des utilisateurs de la langue. Les compétences de chaque langue sont indiquées par six niveaux allant de A1 à C2 et le contenu de chacun de ces niveaux constitue en des activités langagières adaptées au niveau où se situe l'utilisateur et est présenté par des « exemples de descripteurs ».

L'ensemble de ces compétences s'associent, se complètent mutuellement et forment ensemble une compétence communicative langagière qui permet à l'individu d'exprimer un message à autrui, et ce, malgré que ses connaissances de la langue utilisée soient minimales. En effet, en exploitant au mieux toute sa compétence communicative langagière, l'individu pourra comprendre et communiquer des messages aux autres dans des communautés moins familières.

Par ailleurs, le CECRL introduit le concept de pluriculturalisme. Il affirme que la langue constitue un des éléments essentiels de la culture, qu'elle ouvre un passage par lequel l'expression de la culture est possible et qu'il est nécessaire que le concept de plurilinguisme soit restitué dans un contexte de pluriculturalisme. C'est ainsi que les compétences langagières et les compétences culturelles s'influencent mutuellement et mûrissent ensemble. Un individu construit une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée en exerçant des comparaisons entre les cultures, c'est-à-dire entre les pays, les régions et les communautés, et des interactions avec de nouvelles cultures. Par conséquent, cet individu conscientise davantage de nouvelles façons de penser.

Ces compétences plurilingue et pluriculturelle chez un individu sont caractérisées par le fait qu'elles construisent des éléments déséquilibrés et évolutives. Par exemple, la compréhension de la langue maternelle et de la culture maternelle est généralement plus large et plus précise que la compréhension d'autres langues et cultures étrangères. Il existe également des variations au sein de la langue en apprentissage : il y a peu de cas où les compétences dans les activités orales (parler et écouter) et les compétences dans les activités écrites (écrire et lire) sont exactement les mêmes et cela varie en fonction des besoins et des intérêts de l'apprenant. Ensuite, au sein de la langue et de la culture d'une même communauté, il est probable que la compréhension de la culture de cette communauté soit haute mais que les connaissances concernant la langue soient faibles.

Ces différences varient selon l'environnement ainsi que les expériences personnelles et se complexifient par les changements des éléments constituant les compétences de plurilinguisme et de pluriculturalisme. Cependant, c'est ce déséquilibre et cette évolution même qui offrent à l'individu de nouvelles découvertes et qui finalement l'amène à augmenter sa conscientisation vis-à-vis de la communication. De plus, il parviendra à développer des compétences stratégiques en accomplissant des tâches dans des communautés moins connues et en expérimentant les situations dans lesquelles on est amené à communiquer avec une langue en cours d'apprentissage. Ainsi, chaque individu, en réalisant des tâches, devient un acteur social, s'intègre davantage dans la société par ses propres ressources et devient capable de comprendre celle-ci de manière plus approfondie.

Par ailleurs, les compétences plurilingue et pluriculturelle influencent les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques. De ce fait, ces quatre compétences s'influencent mutuellement, s'optimisent et en même temps développent les capacités d'apprentissage autonome des langues et des cultures. Egalement, au fur et à mesure que la pluralité langagière et culturelle de l'individu, ainsi que ses capacités métacognitives permettant de se considérer soi-même de manière objective se développent, celui-ci sera amené à se questionner sur la place que prend sa langue et sa culture maternelle et sur l'attitude qu'il adopte vis-à-vis des langues et des cultures étrangères.

Ces processus contribuent à la construction de son identité langagière et culturelle. Council of Europe (2009 : 9) relate comme suit à propos de la pluriculturalité et de l'identité de soi : « Pluriculturality involves identifying with at least some of the values, beliefs and/or practices of two or more cultures, and acquiring the linguistic and behavioral competences which are necessary for actively participating in those cultures. »

Lorsqu'on observe la Belgique d'un point de vue linguistique et culturel, il y existe trois langues officielles (le néerlandais, le français et l'allemand). Egalement par le fait qu'il héberge le siège des organisations internationales, la Belgique est un pays avec un environnement multilingue et multiculturel. Les belges sont alors confrontés quotidiennement à des situations dans lesquelles ils manipulent plusieurs langues. De ce fait, nous pensons qu'il est important pour les étudiants en japonologie de l'Université de Leuven (KU Leuven) de mettre en place un enseignement basé sur les concepts du CECRL afin de développer les compétences plurilingues et pluriculturelles des étudiants. C'est pourquoi, le programme de japonais au sein de notre faculté a été conçu et mis en œuvre en référence au CECRL.

3. « Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 level »

Nous avons entrepris en 2009 la restructure de notre programme de japonais de bachelier en commençant par le curriculum de deuxième année car c'est l'année où les apprenants entament et achèvent le niveau B1 du CECRL, une phase cruciale dans l'apprentissage. Ce niveau est un stade primordial dans le sens où il vise la formation d'utilisateurs indépendants et constitue la période de transition entre le niveau de base et intermédiaire. Cependant, la structuration du curriculum de niveau B1 est un travail complexe pour plusieurs raisons. Premièrement, ce dernier se situant entre le niveau de base et avancé, il n'est pas aisé d'appréhender le point de départ et d'arrivée de l'apprentissage. Deuxièmement, le contenu des activités dans ce niveau, comme par exemple 'porter

plainte' ou 'modifier un projet par la discussion', demandent davantage de participation sociale en comparaison avec les activités du niveau A. Troisièmement, à partir du niveau B1, les apprenants deviennent capables d'explorer plus en profondeur les domaines selon leurs intérêts personnels. En conséquence, les sphères d'action et le type d'activités de l'apprenant se diversifient et les besoins individuels deviennent variés.

Afin d'éclaircir les complexités du niveau B1, des travaux « Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 level » ont été menés sur une durée de 4 ans (mars 2010 - mars 2014) en collaboration avec l'Université Stendhal Grenoble-III (aujourd'hui Université Grenoble-Alpes). Dans ces études, nous avons effectué des activités suivantes.

Tout d'abord, nous avons mis en commun les principes du CECRL avec l'ensemble des chercheurs après lecture du CECRL en quatre langues (japonais, français, néerlandais et anglais) . Ensuite, nous avons effectué une enquête auprès des apprenants de la langue japonaise en 2012 dans 25 institutions en Europe dans le but de connaître les réelles tâches des utilisateurs de la langue japonaise en Europe, pour laquelle nous avons obtenu 614 réponses valides. En outre, afin de saisir les compétences langagières des apprenants du niveau B1, des données des activités de production orale et écrite ainsi que des activités de perception orale et écrite ont été récoltées et analysées en profondeur. Suite aux résultats obtenus, nous avons extrait dix situations dans lesquelles les apprenants rapportent utiliser le japonais. Ensuite, nous avons divisé les niveaux B1 en trois sous-niveaux selon le degré d'acquisition de compétences et y avons décrit les objectifs d'apprentissage visés. Sur base de cela, un curriculum a été construit et des cours-pilotes ont été mis en place dans les deux universités (cf. Tableau 1).

Tableau 1 – Activités de « Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 level »

Année	Activités
2010-2011	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture CECRL en japonais, français, néerlandais et anglais ▪ Récolte de données d'interactions orales (vidéos) ▪ Analyse des vidéos selon les compétences pragmatiques (CECRL 5.2.3) par la manière de l'analyse discoure
2011-2012	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récolte de données de production écrite/d'interaction écrite (textes) ▪ Analyse des textes selon les compétences linguistiques, les compétences sociolinguistiques et les compétences pragmatiques (CECRL 5.2.1, 5.2.2 et 5.2.3) ▪ Enquête/analyse sur les activités langagières des apprenants du japonais in Europe ▪ Décrire la structure du curriculum: thèmes et situations
2012-2013	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Récolte de données des activités d'écoute et de lecture avec la méthode de 'think-aloud protocol' et 'story retelling' (videos) ▪ Analyse des vidéos sur les stratégies, la structure des textes et des caractéristiques linguistiques
2013-2014	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en point du curriculum: activités dans les classes, matériaux d'enseignement ▪ Mise en place de cours-pilotes ▪ Evaluation des cours-pilotes par autoévaluation, évaluation par les collègues et par les apprenants

A la suite de ces quatre années de travaux collaboratifs, l'Université de Leuven a mis en place un manuel pour la deuxième année du bachelier.

4. Le manuel Niveau B1 CECRL

4.1 La structure du manuel

Ce manuel se constitue de modules proposant huit thèmes (la culture alimentaire, les voyages, la santé, les cérémonies, les préparatifs pour habiter au Japon, le travail, la société de consommation, les échanges culturels). Jusqu'au module 4, les scènes se passent à Leuven et à partir du module 5, au Japon. Ces derniers ont été sélectionnés suite aux analyses des résultats de l'enquête menée dans le cadre des recherches collaboratives citées ci-dessus. Dans cette analyse, les besoins et les motifs des participants ont été pris en compte pour la sélection des thèmes.

Dans les manuels habituels, les situations présentées sont en grande partie des situations dans lesquelles on utilise le japonais en tant qu'étranger au Japon. Or, lorsqu'on observe les résultats à l'enquête sur l'utilisation du japonais, les apprenants emploient également le japonais en tant qu'hôte vis-à-vis des japonais venus en Europe. En effet, des situations d'interaction avec les touristes japonais et les étudiants japonais en échange ont été mises en avant dans les résultats. Dans ce cas, il est nécessaire pour les apprenants de pouvoir « donner des informations en tant qu'hôte sur sa région », comme par exemple expliquer les plats typiques ou le fonctionnement du système des hôpitaux de sa région. Dans le module 1, on propose une situation dans laquelle des étudiants belges rencontrent dans un café des étudiants japonais venant d'arriver à Leuven et ils leur expliquent les plats typiquement belges.

Dans chaque module, outre les thématiques citées dans les paragraphes précédents, des objectifs d'apprentissage ont été fixés. Les activités de chaque module comportent des tâches orales, d'audition, d'écriture et de lecture ayant des liens entre eux et ont été élaborés en concordance avec la thématique et les objectifs d'apprentissage.

Tableau 2 – Exemple de structure d'un module

Module	Thématique	Objectif	Exemple de tâche
1	Culture alimentaire	Peut comprendre des descriptions Peut décrire correctement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peut comprendre des explications auditives sur des spécialités culinaires belges ▪ Peut comprendre un texte sur <i>Zôni</i> ▪ Peut présenter son restaurant favori à Leuven afin d'élaborer un guide de restaurants ▪ Peut écrire un article de journal universitaire sur la nourriture typique de sa propre région.

Ces tâches ont été construites selon quatre éléments : les résultats à l'enquête présentée ci-dessus, les résultats des analyses des données sur les activités d'interaction orales, de production écrite, de lecture et d'écoute, les exemples de descripteurs du CECRL et les connaissances des enseignants.

Deux points méritent d'être soulignés à propos de ces activités.

Premièrement, les tâches de médiation (traduction/interprétariat) sont comprises dans ces activités. En effet, il est intéressant d'inclure ce type de tâche car comme déjà mentionné, ce sont les activités les plus fréquemment réalisées par les apprenants dans des situations d'accueil des japonais. Aussi, dans une situation où la traduction n'est pas exercée en termes de profession mais en tant qu'activité de la vie courante, c'est, dans la plupart des cas, dans le but de venir en aide à quelqu'un et cela contribue à la participation sociale. Dès lors, effectuer des simulations de ces activités pendant les cours est un exercice très utile. Le CECRL considère que « les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (Conseil de l'Europe : 18). Le manuel comporte par exemple, une situation dans laquelle un étudiant belge accompagne à l'hôpital un étudiant japonais qui s'est blessé et il y traduit les interactions avec le personnel médical.

Deuxièmement, le manuel est construit sous forme de progression en spirale. La difficulté d'une activité en termes de niveau n'est pas définie par la nature de l'activité en elle-même mais par le degré d'accomplissement attendu décrites par des tâches. Par exemple, dans la catégorie « écriture créative » du point 4.4.1.2 Production écrite, d'une part le descripteur indiqué pour le niveau A1 est « Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. ». D'autre part, le descripteur pour le niveau C2 est « Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté. » (Conseil de l'Europe : 52).

Concernant la construction en spirale de ce manuel niveau B1, celui-ci a été conçu dans le but d'aider l'apprenant à acquérir finalement la capacité de comprendre et de générer des paragraphes, la plus grande évolution entre le niveau B1 et le niveau A1 étant le passage de la manipulation de phrases au traitement de textes plus long et structurellement plus complexes. Concrètement, les objectifs du module 1 consistent en la description de faits, ce qui devient la description d'expériences dans le module 4, en y incluant donc des capacités de compréhension des sentiments de l'autre et d'expression des émotions avec un riche vocabulaire. Par ailleurs, l'objectif du module 6 a été conçu dans l'optique d'ajouter la perspective de description des phénomènes de manière sociale et historique.

4.2 Les caractéristiques du manuel

Il nous paraissait également nécessaire d'incorporer une dimension réaliste dans le contexte des tâches du manuel. Dès lors, des personnages de la vie courante des apprenants ont été créés et mis en scène dans le livre. Ainsi, les modules se succèdent dans la trame d'une histoire vraisemblable. Natsumi et Haruki arrivent à Leuven en tant qu'étudiants japonais en échange et rencontrent Ken et Lily, des étudiants de Leuven. Ils tissent des liens d'amitié à travers des expériences communes comme faire la cuisine ensemble ou encore modifier les tickets pour un voyage à quatre. A la fin de la période de séjour en Belgique (module 4), Natsumi et Haruki promettent à Ken et à Lily des retrouvailles et rentrent au Japon. En créant des liens entre les activités et ainsi en les contextualisant, nous avons fait en sorte que les apprenants puissent ressentir et se représenter les situations de manière réaliste et qu'ils puissent poser des actes constructifs avec autrui. Dans la tâche 'Demander

des conseils par mail', Lily, qui part au Japon suite à une invitation de la part de Natsumi, lui demande des conseils à propos des mesures à prendre concernant les allergies. Cela s'inscrit dans la réflexion qu'en mettant en scène des situations qui pourraient réellement se produire, l'apprenant peut ressentir l'utilité des activités et susciter davantage de motivation vis-à-vis des tâches. Gouiller (2007 : 21) parle également d'« identifiable outcome » (les conséquences identifiables) comme conditions de sélection des tâches : « It is important to remember that a task exists only if the action is motivated by a goal or a need, whether personal or generated by the learning situation, if the pupils clearly perceive the goal pursued and if such action leads to an identifiable outcome. »

Ensuite, la caractéristique d'authenticité est essentielle dans le choix du matériel pédagogique. Le CECRL nomme les utilisateurs langagiers du niveau B comme des « utilisateurs indépendants » et le but est de développer leurs capacités de gérer les tâches de manière autonome. C'est pour cette raison que nous avons veillé à procurer une forme d'enseignement qui permette aux étudiants d'apprendre de leurs erreurs et ainsi leur permettant de faire face aux différentes tâches de manière indépendante. En utilisant les documents authentiques, c'est-à-dire du matériel à l'origine non conçu à des fins didactiques et destinés au départ à des locuteurs natifs, le caractère réaliste augmente et le sentiment d'accomplissement et la motivation des apprenants sont stimulés. Nous avons donc pris soin de développer du matériel pédagogique le plus authentique possible dans le manuel.

De plus, les explications des notions linguistiques pas encore apprises et les « dialogues-types » ont été présentés pour la plus grande partie après les tâches afin de stimuler les attitudes de résolution de problèmes autonomes. Les enseignants semblent craindre que les documents authentiques soient d'un niveau de difficulté trop élevé pour les apprenants. Or, la difficulté des tâches n'est pas proportionnelle au niveau de difficulté du matériel utilisé mais c'est ce qu'on fait de ce matériel et le fait d'être habitué ou non à la thématique en question qui influence la difficulté de la tâche.

Par ailleurs, même si le niveau de complexité du texte est très élevé par rapport aux capacités des apprenants, si l'enseignant indique le processus de réalisation de la tâche, à la manière de l'échafaudage (le 'scaffolding', Bruner 1978 :19, cité dans Gibbons 2002 :10), l'apprenant pourra non seulement réaliser cette tâche mais cela sera également applicable dans sa vie quotidienne. Par exemple, dans le module 5, l'apprenant a pour tâche de récolter des informations nécessaires pour l'obtention d'un visa japonais en tant que stagiaire du 'Coordinator for International Relations' (employé(e) en charge des activités internationales) depuis le site du ministère de la justice, bien qu'il y ait beaucoup de termes et de *kanjis* non appris. Dans ce cas, les listes de vocabulaire et les expressions spécifiques ne sont pas procurées aux apprenants a priori mais les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche leur sont indiquées.

Un autre élément important est l'acquisition de stratégies. Oxford (1990 : 181, cité dans Oxford 2011) affirme comme suit: « Research shows that strategy [instruction] that fully informs that learner (by indication why the strategy is useful, how it can be transferred to different tasks, and how learners can evaluate the success of the strategy) is more successful ». Afin d'acquérir les stratégies de manière efficace, il est primordial que l'apprenant ait une compréhension cognitive de la stratégie, et qu'en appliquant cette compréhension il soit conscient cognitivement pendant ses actions quelle stratégie utiliser et qu'il évalue son efficacité. Ainsi, outre les huit modules du manuel, deux modules sont insérés au début et au milieu permettant d'apprendre les stratégies de manière théorique

impliquant des explications explicites et des entraînements.

4.3 Le rôle de la grammaire

Afin de réaliser des activités langagières et d'obtenir des « identifiable outcome », il est également crucial d'acquérir des connaissances grammaticales précises et solides. Voici ci-dessous la grille des « exemples de descripteurs » des interactions orales générales des niveaux B1, B2, C1 (CEFR 4.4.1.1). Lorsqu'on examine cette grille de « Production orale générale », nous nous apercevons en effet que cette capacité à utiliser correctement la grammaire est indispensable pour pouvoir progresser dans les niveaux.

Tableau 3 – Extrait de la grille « Production orale générale » (Conseil de l'Europe :49)

	Production orale générale
C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

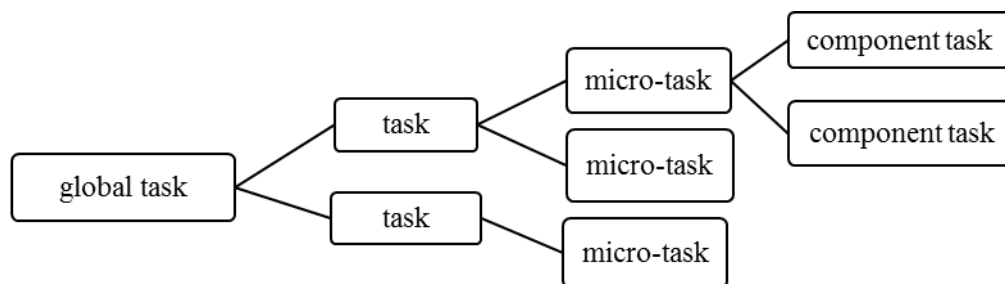
Dans le manuel également, la grammaire est considérée comme indispensable à la réalisation des tâches et comme endossant le rôle de préparation au niveau suivant. Ainsi, le programme en construction arbore une conception en spirale en incorporant des notions d'un niveau plus élevé que la tâche demandée et des notions de l'année précédente.

5. Conclusion

Quelles sont les caractéristiques d'un curriculum basé sur l'approche de la perspective actionnelle ? Des réponses à ce questionnement ont été développées dans cet article. En conclusion, une conceptualisation structurelle du curriculum basé sur la perspective actionnelle peut être proposée. Goullier (2007 : 34) affirme que les cours présentent une forme de « Guidance by task » et « One could almost talk of a single task carried out through a series of micro-tasks ». De plus, Coste (2009 : 501) subdivise les tâches en sous-types : les « tâches globales », les « tâches » et les « sous-tâches/tâches intermédiaires » et l'explique ainsi : « Evoquer le rôle de médiateur ou l'existence de tâches comme « passage obligé » pour le développement de capacités visées, c'est d'une certaine manière, recouper la distinction souvent faite dans la littérature didactique (...) entre « tâche » et « sous-tâche » (ou « tâches intermédiaires ») et décomposition d'une tâche en opération/actes plus élémentaires ». Il mentionne également « On pourrait évidemment mentionner d'autres cas et il ne s'agit pas là de pointer une originalité particulière de ce type de séquence, mais bien de constater la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible entre tâches « globales » et tâches intermédiaires, les apprenants prenant en principe eux-mêmes conscience (avec

la médiation de l'enseignant) de la signification et du pourquoi de l'agencement de ces diverses tâches les unes par rapport aux autres et se trouvant du coup plus susceptibles d'y adhérer et d'entretenir leur motivation à apprendre. ». Les tâches sont donc ordonnées dans une hiérarchie et pour accomplir la tâche d'ordre supérieure, il est nécessaire de réaliser avant tout les tâches intermédiaires et les micro-tâches associées à la tâche principale.

Fig. 1 Exemple de conceptualisation des séquences des tâches



(Sakurai, Higashi 2014 : 243)

global task (tâche globale)	task (tâche)	micro-task (micro-tâche)	component task (tâche constituante)
Stage au Japon	L'obtention de visa	Peut écrire un mail à la maison de la préfecture pour demander des informations	Connaitre le schéma de la communication pour demander qqc à qqn de supérieur Connaitre des expressions pour écrire un mail officiel etc.
		Peut recueillir des informations nécessaires depuis le site web du ministère de la justice	Savoir employer les stratégies de lecture etc.

Afin d'éclaircir cette notion de hiérarchie des tâches, une comparaison entre des cours basés sur la perspective actionnelle et basés sur l'approche communicative peut être proposée. Lors de la construction des cours, le premier met en avant-plan une « tâche globale » amenant une conséquence identifiable. Quant au second, cet avant-plan est occupé par des tâches les plus élémentaires déjà prescrites. D'une part le but des cours en perspective actionnelle est la réalisation de tâches applicables dans la société et d'autre part, le but des cours en approche communicative est l'octroi des matières d'enseignement. De plus, le focus sur lequel on se base pour le choix des situations est différent : dans la perspective actionnelle, on se focalise sur les besoins des apprenants en leur proposant des situations utiles et nécessaires pour eux, tandis que dans les cours en approche communicative, on tend à se focaliser sur les besoins des enseignants en abordant des situations les plus appropriées didactiquement.

Qu'en est-il de l'enseignement du japonais en Europe lorsqu'on prend en compte les perspectives du plurilinguisme et de pluriculturalisme ? En premier lieu, l'apprenant peut répondre à sa

motivation à apprendre le japonais. Toutefois, certains apprenants n'ont pas immédiatement l'occasion d'employer la langue japonaise dans leur vie quotidienne mais l'apport de l'apprentissage du japonais n'en est pas moindre car celle-ci agit également de manière implicite : cela permet d'enrichir le répertoire linguistique de la compétence plurilingue/pluriculturelle de l'individu et promeut le développement d'une identité riche et une ouverture d'esprit. Il est nécessaire que les enseignants en soient conscients et qu'ils ne se contentent pas uniquement d'accroître les compétences linguistiques japonaises. Ils doivent également œuvrer de sorte que leur enseignement permette le développement de compétences sociolinguistiques, de compréhension des cultures étrangères de l'apprenant et d'ainsi contribuer à sa construction identitaire.

Références bibliographiques

- Bruner, J.(1978)The Role of Dialogue in Language Acquisition, the Child's Conception of Language,ed.Sinclair and others. New York:Springer-Verlag. Gibbons, P.(2002) Scaffolding Language Scaffolding Learning, Heinemann
- Conseil de l'Europe (2011) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (2009) Autobiography of Intercultural Encounter: Context, concepts and theories , Council of Europe
- Coste.D., (2009) Tâche, progression, curriculum, Le Français dans le monde no.45, pp499-510,CLE International.
- Goullier, F.(2007) Council of Europe tools for language teaching, Didier.
- Oxford, P.L.(2011) Teaching and Researching Language Learning Strategies, Pearson.
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子 (2016) 『日本語教師のための CEFR』 くろしお出版 (Okumura. M., Sakurai. N., Suzuki Y., (2016) *Nihongo kyôshino tameno CEFR*, Kuroshio publisher.)
- 櫻井直子・東伴子 (2014) 「CEFR B1 レベル分析から授業実践へ - 学習者を社会的存在と捉えて - 」 『Japanese Language Education 19』 Association of Japanese Language Teachers in Europe,pp.239-244 (Sakurai.N., Higashi. T.(2014) CEFR B1level from analysis to teaching practice: From the point of view of learners as social agent, Japanese Language Education 19, Association of Japanese Language Teachers in Europe,pp.239-244) http://www.eaje.eu/media/0/myfiles/34%20Oral30%20Sakurai_Higashi_.pdf

Sites

Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 level

<http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level>

(lien visité le 1/12/2016)

