

# **Certaines différences interculturelles à respecter dans le cadre des exercices de communication en classe de FLE<sup>1</sup>**

**NAKAMURA Noriko**  
**(Université Konan, Japon)**

## **Résumé**

*Cet article cherche à mettre en relief certaines différences interculturelles chez des étudiants japonais dans le cadre des exercices de communication en classe de FLE et à montrer comment développer chez eux créativité et autonomie, tout en évitant la référence à des informations personnelles, sur lesquelles la déontologie universitaire interdit d'interroger les apprenants : âge, profession des parents etc. En effet, nous rencontrons avec « l'approche communicative » un certain nombre de problèmes provenant des spécificités interculturelles. Un quart d'étudiants japonais hésitent à parler de leur famille en classe ; ils préfèrent rester dans l'anonymat. Si l'enseignant les oblige à en parler, il surgira une sorte de blocage psychologique chez certains apprenants. Ces phénomènes font partie de la culture et de la mentalité japonaises. En fait, cette tendance est liée au concept de « cultures à haut contexte et à bas contexte » dont parle Edward T. Hall. L'appartenance à une communauté spécifique est importante dans les cultures à haut contexte ; cependant les étudiants de la même classe ne constituent pas une communauté stable. Nous avons besoin de certaines astuces pour rassurer nos apprenants et les motiver d'une autre façon. Nous montrerons quelques exercices de communication fondés sur la créativité et l'autonomie des apprenants.*

*This article aims to highlight certain intercultural differences among Japanese students within the context of communication exercises in a French as Foreign Language class and show how to develop creativity and autonomy in the students while avoiding reference to personal information about which the university code of conduct prohibits us from questioning our learners such as age, professions of their parents etc. Indeed, we encounter a number of problems coming from intercultural specificities with a « communicative approach ». A quarter of Japanese students hesitate to talk about their family in the class. They prefer remaining anonymous. If the teacher forces them into talking about their personal information, a sort of*

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été rendue possible par le soutien financier du JSPS-KAKENHI, subvention n° JP19K00813. (This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number JP19K00813.)

*mental block can arise on the part of some learners. These phenomena are a part of the Japanese culture and mentality. This tendency concerns the concept « high-context and low-context cultures » that Edward T. Hall proposed. Belonging to a specific community is important in a high-context culture; however, the students in the same class do not constitute a stable community. We need certain ingenuities in order to reassure our learners and motivate them in another way. We would like to describe some communication exercises, based on learners' creativity and autonomy.*

### **Mots clés**

Différences interculturelles, informations personnelles, approche communicative, perspective actionnelle

Intercultural differences, personal information, communicative approach, action-oriented approach,

### **1 Introduction**

Il est vrai qu'avec le temps évoluent les objectifs et les méthodologies d'apprentissage d'une langue étrangère. Et nous nous imaginons parfois qu'une certaine méthode est plus ou moins à la mode, ou plus adéquate qu'une autre selon l'époque. Or « chaque société a un univers culturel qui lui est spécifique, décelable à l'aide de plusieurs indices : la manière de se comporter et de parler des individus ; la tenue vestimentaire, les pratiques culinaires, les façons de travailler [...] » (Baggio, 2011 : 117, souligné par nous). Il faudra donc considérer aussi certaines différences interculturelles lorsque l'enseignant se trouvera devant des apprenants débutants en classe. Pourtant, les relations entre la didactique appropriée et la mentalité des apprenants sont moins bien étudiées qu'on ne le pense.

Dans cet article, en tenant compte de certaines différences interculturelles, nous aimerions expliquer quelques principes qu'il vaut mieux respecter, en particulier, celui qui enjoint d'éviter toute référence à des informations personnelles en classe dans l'enseignement du FLE au Japon, et proposer de profiter de cette gêne pour inventer des exercices de communication fondés sur la créativité et l'autonomie des apprenants. Dans ce but, nous allons d'abord expliquer la situation actuelle de l'enseignement du FLE chez nous, ainsi que les motivations générales de nos étudiants concernant le français. Ensuite, nous allons signaler certains problèmes que soulève « l'approche communicative » à l'heure actuelle, du point de vue interculturel. Enfin, pour proposer

une didactique appropriée respectant la créativité et l'autonomie des apprenants, nous allons montrer quelques exemples de tâches pratiquées. À travers ces tâches qui suivent quelques critères de « perspective actionnelle », mais qui ont des objectifs plus ambitieux et visent à promouvoir l'enseignement du français dans le contexte culturel qui est le nôtre, nous voudrions insister sur les liens à établir entre la créativité et l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

## **2 Situation actuelle de notre enseignement du FLE et motivations de nos apprenants**

Après avoir étudié l'anglais au collège et au lycée au moins pendant 6 ans, les étudiants japonais commencent à apprendre, en première année d'université, une seconde langue étrangère. Les étudiants non-spécialistes de langue apprennent la seconde langue étrangère en tant que matière obligatoire dans la majorité des cas. Avant d'expliquer la situation actuelle de l'enseignement du FLE chez nous, il sera utile de présenter un bref survol historique de l'enseignement du FLE au Japon.

De l'après-guerre à nos jours, il y a 3 périodes assez distinctes dans l'enseignement universitaire des langues étrangères. 1) La première période se situe entre 1949, année de fondation du nouveau système éducatif d'après-guerre, et 1991, année où a été annoncé par le Ministère de l'Éducation un assouplissement des règles éducatives : au cours de cette période, tous les étudiants apprenaient presque sans exception, pendant leurs deux premières années à l'université, deux langues étrangères : l'anglais et une autre langue, principalement l'allemand ou le français. À l'époque, « étudier une deuxième langue étrangère » était le symbole même du statut prestigieux<sup>2</sup> d'étudiant, admis à un difficile concours d'entrée. 2) La deuxième période commence en 1992, avec l'assouplissement des règles éducatives et, depuis lors il est possible d'obtenir un diplôme de licence sans étudier aucune deuxième langue étrangère. 3) La troisième période commençant en 2014, avec la forte accélération de la mondialisation, le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie a opté pour le renforcement de l'enseignement de l'anglais à toutes les étapes de la scolarité, y compris dans les parcours universitaires, d'où le remplacement possible des

---

<sup>2</sup> Le taux d'accès à l'enseignement supérieur (y compris les universités à cycle court de 2 ans) de la population âgée de 18 ans était d'environ 10% en 1955 et d'environ 37% en 1991. C'est en 2005 que ce taux a franchi le seuil de 50% et il est d'environ 58% en 2019. Voir Oba (2018 : 10, Graphique I-10).

UV (unités de valeur) de deuxième langue étrangère par des UV d'anglais dans certains établissements. Dans le cas concret de notre université, excepté dans deux facultés de création récente, les étudiants doivent choisir l'une des 4 langues suivantes : français, allemand, chinois ou coréen. Toutefois, chez nous, depuis 1994, seule une année d'études de deux langues étrangères demeure obligatoire. Et au cours de la présente décennie, nous avons constaté une préférence marquée pour deux langues d'Asie, le chinois et le coréen : ces deux langues étant proches du japonais, l'obtention des UV semble plus facile à une majorité d'étudiants d'une part, et d'autre part, il y a au Japon de plus en plus de voyageurs et d'immigrants venus d'Asie. Par ailleurs, ledit Ministère a décidé de faire mettre, sur les panneaux d'affichage officiels, des traductions chinoise et coréenne, en plus du japonais et de la traduction anglaise, et ce dans les gares et les trains, de même que dans tous les musées nationaux, pour que le Japon s'ouvre davantage au tourisme. C'est ainsi que s'accélère la diminution du nombre d'apprenants de français et d'allemand, par rapport au nombre d'apprenants de chinois et de coréen, et par rapport au renforcement de l'apprentissage de l'anglais au niveau universitaire.

En ce qui concerne les méthodologies utilisées dans nos cours de FLE au niveau débutant, avant 1999 il y avait deux cours hebdomadaires de 90 minutes fondés presque exclusivement sur la méthode « grammaire- traduction ». À partir de 2004, avec l'arrivée d'un enseignant titulaire francophone, le tandem d'un enseignant japonophone et d'un francophone a été organisé dans toutes les classes de débutants, du moins pour un semestre. Ainsi, à l'heure actuelle, nos étudiants suivent un cours de grammaire qu'assure un japonophone et un autre cours fondé sur la méthode de « l'approche communicative » que pratique un enseignant francophone ou japonophone pour un semestre.

Avant de signaler certains problèmes soulevés par « l'approche communicative » à l'heure actuelle, nous expliquerons ici quelles sont les motivations de nos apprenants. Voici 3 Figures créés à partir des réponses données à la question « Pourquoi étudiez-vous le français ? », et se trouvant dans le questionnaire anonyme réalisé auprès de nos étudiants débutants à la rentrée, en avril 2017.

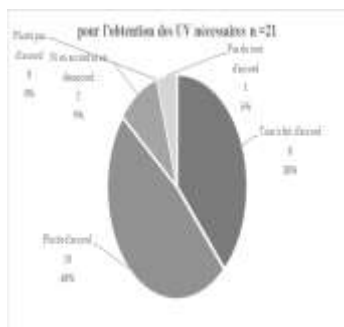


Figure 1

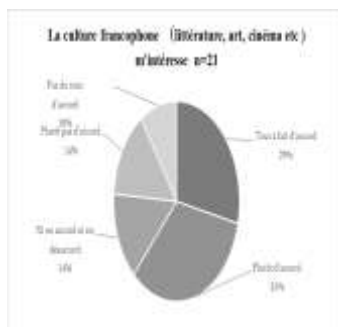


Figure 2

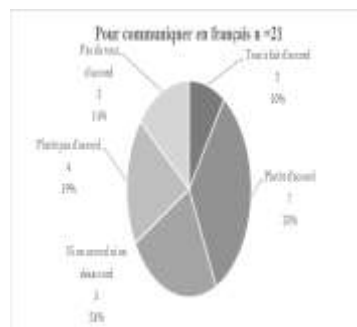


Figure 3

La Figure 1 montre que 86% des étudiants apprennent le français pour avoir les UV nécessaires, puisque ces UV sont en fait indispensables à l'obtention de la licence. Mais selon la Figure 2, on voit que 62% d'entre eux s'intéressent à la culture française (littérature, art, cinéma etc.). Et la Figure 3 indique que 43% d'entre eux souhaitent communiquer en français. Cela dit, les deux méthodes pratiquées nous semblent adéquates en ce sens que les apprenants acquièrent, d'un côté, des connaissances grammaticales en français, nécessaires pour lire plus tard des textes littéraires, et d'un autre côté qu'ils suivent des cours fondés sur « l'approche communicative » pour parler de soi en français. Ce sont donc leurs premières motivations.

### 3 Problèmes de « l'approche communicative » du point de vue interculturel

Depuis quelques années, nous rencontrons en classe un certain nombre de problèmes typiquement japonais. Quand nous pratiquons « l'approche communicative », il semble surgir une sorte de blocage psychologique de la part de certains étudiants. En fait, généralement parlant, les étudiants japonais n'ont pas l'habitude de s'exprimer en classe, même en japonais, car dans le système japonais ils ne sont pas éduqués à donner leur avis en classe. Et ils ne veulent pas se faire remarquer devant les autres, probablement sous la pression sociale du groupe. De plus, beaucoup d'étudiants japonais semblent ne pas vouloir donner en classe d'informations personnelles : âge, nationalité, situation de famille, professions des parents etc., quelques apprenants se montrant pendant le cours assez hésitants.

En mai 2019, nous avons reçu de l'administration universitaire un avis destiné aux enseignants de langue étrangère sur la protection des données personnelles des étudiants,

tant en classe qu'à l'examen<sup>3</sup>. Il paraît que quelques étudiants de première année avaient protesté par courriel auprès de l'administration, en disant : « Pourquoi devrions-nous donner notre âge, notre nationalité, notre situation de famille etc. en classe de langue étrangère ? Il faut imposer aux enseignants de mettre un terme aux exercices de ce type, afin soient protégées nos informations confidentielles. » Si l'enseignant oblige les apprenants à parler en classe de ce dont ils ne veulent pas parler, il peut y avoir désormais trois types de risques : 1) des blocages psychologiques chez certains apprenants qui garderont le silence, ou bien répèteront comme un robot, sans réfléchir, ce que dit le professeur ; 2) un risque d'incrimination des enseignants, qui pourraient être taxés de harcèlement moral ou académique ; 3) une diminution du nombre d'apprenants continuant le français en deuxième année comme matière facultative s'ils se voient contraints à des exercices qui les indisposent.

En vérité, au Japon, la plupart des étudiants sont habitués, surtout dans une grande salle, donc hors des cours de langue, à ne pas répondre oralement aux questions posées par un enseignant ou à ne pas y réagir en classe, parce qu'ils ont peur de se faire remarquer devant les autres. Ils posent rarement des questions, et ils ne donnent pas leur avis si on ne les y encourage pas. De telles attitudes ne sont pas remises en cause dans la société japonaise, de même que dans l'université japonaise en général. Et nous pouvons dire qu'au moins, en classe de langue, les étudiants essaient tout de même de parler, en pratiquant cette langue étrangère, mais force est de signaler que beaucoup d'étudiants, quand ils se décident à parler, ne répondent qu'à mi-voix.

C'est ainsi qu'en juin 2019, nous avons essayé de saisir les sujets et les thèmes dont nos élèves ne souhaitaient pas parler, au moyen d'une enquête auprès de 117 étudiants apprenant le français en première année. Cela faisait donc 2 mois qu'ils avaient commencé à étudier le français. Voici les résultats de notre enquête pour la question : « De quoi voulez-vous parler en classe de français ? »

---

<sup>3</sup> Parmi les sujets d'examens que nous collectons auprès de nos enseignants de français au niveau débutant, nous en avons trouvé un, qui hélas demandait de présenter la famille de chaque étudiant avec un



Figure 4

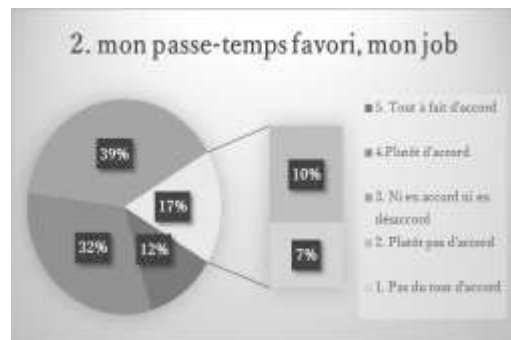


Figure 5

La Figure 4 indique que 15% d'entre eux ne veulent dire ni leur âge, ni leur nationalité, ni leur ville d'origine, ni leur endroit de résidence. D'après la Figure 5, il y a 17% d'apprenants qui ne veulent pas parler de leur passe-temps ni de leur job.



Figure 6



Figure 7

Il nous semble que la Figure 6 montre quelque chose dont l'enseignant devra prendre bonne note : 23% des étudiants ne veulent parler ni de leur famille ni de la profession de leurs parents. Ce qui est surprenant, c'est que 18% d'entre eux ne souhaitent même pas dire ce qu'ils aiment manger et qu'ils préfèrent ne pas parler de leurs films, de leurs acteurs ou de leurs chanteurs de prédilection selon la Figure 7. Tous ces résultats montrent dans l'ensemble que presque 20 % de nos étudiants hésitent à parler, en classe, de leur famille, de la profession de leurs parents, de ce qu'ils aiment faire, et même d'eux-mêmes (âge, nationalité et lieu de résidence). Il va donc de soi que « l'approche communicative » peut, selon les circonstances, se heurter à un mur.

dessin.

Pourquoi souhaitent-ils ne pas parler d'eux-mêmes, de leur famille ni de leur vie quotidienne ? On peut supposer que l'appartenance à une communauté spécifique est très importante dans la société japonaise, c'est-à-dire dans la culture à haut contexte (culture à contexte riche) dont parle Edward T. Hall<sup>4</sup>. Or, les étudiants d'une même classe, pendant une année universitaire, ne constituent pas pour eux-mêmes une communauté stable. Il est donc difficile de leur demander des informations personnelles en classe. À la réflexion, il en est de même pour les enseignants : si nous devons préciser, en classe, notre âge, notre situation de famille ou la profession de nos proches, ce serait très gênant, car nous n'avons pas besoin de donner ces informations personnelles aux apprenants, même si nous leur apprenons à s'exprimer sur ces thèmes.

Nos étudiants, timides et pleins de pudeur, craignent probablement que leurs données personnelles puissent être mal interprétées par des camarades de classe, car il paraît qu'au collège et au lycée, des brimades peuvent être infligées à certains élèves à partir de quelques informations personnelles découvertes par hasard. Et ils préfèrent tout simplement rester dans l'anonymat. Cette tendance fait partie de la culture japonaise, de la mentalité japonaise ; la discrétion et la réserve sont plutôt appréciées dans notre culture et dans la société japonaise. D'ailleurs, nous savons qu'en Amérique du Nord, aux États-Unis et au Canada, au moment du recrutement, on ne peut demander ni l'âge ni le sexe d'une personne candidate à un emploi. Dans leur C.V., les Américains et les Canadiens ne doivent jamais indiquer, par souci d'équité, les informations personnelles suivantes : âge, sexe, situation de famille ; ils ne doivent pas non plus mettre de photo d'identité, contrairement à ce qui se fait au Japon. Tout dépend de la culture d'un pays ou d'une région, et aussi de la mentalité d'un peuple ou d'un groupe. Il nous semble donc nécessaire de considérer ces aspects de la vie sociale pour proposer une didactique appropriée.

Pour notre part, étant donné que l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas fait pour recueillir des données personnelles ni pour choquer quelques étudiants discrets dans une leçon fondée sur la présentation de « la famille », nous avons besoin de certaines astuces afin de rassurer nos étudiants et les motiver d'une autre façon.

Avant de passer à l'explication de nos pratiques, nous voudrions analyser de notre propre point de vue pourquoi la plupart de nos étudiants ne choisissent pas le français

---

<sup>4</sup> Voir Edward T. Hall (1976 publication originale en anglais ; 1979 traduction française ; éd. 2016 : 105-116).



en comparaison du chinois et du coréen. D'après nos statistiques, la plupart des apprenants (97%) ne vont pas, ou ne peuvent pas aller dans un pays francophone pendant leurs quatre années d'études universitaires, bien que soient proposés plusieurs programmes de cours d'été et de printemps ainsi que des programmes d'échanges avec 4 universités francophones (deux françaises et deux québécoises). D'un côté, la plupart de nos étudiants n'ont pas les moyens de s'offrir le voyage et le programme, les droits de scolarité dans une université privée étant assez élevés. (Il serait en effet moins cher d'aller suivre des cours d'été dans un pays d'Asie.) D'un autre côté, si quelques étudiants veulent concrétiser un projet de mobilité universitaire, le niveau exigé (B2 ou B1) par les universités partenaires est très difficile à atteindre en deux ans d'études de français, puisqu'ils sont non-spécialistes de français. Tout cela est regrettable, mais c'est la réalité. Si nous trouvons, sur 300 apprenants de français par an, un apprenant qui souhaite donner corps à un projet de mobilité et qui y parvienne, ce sera pour nous une année fructueuse. Nous allons maintenant expliquer comment sortir de ces situations difficiles à plusieurs niveaux, et ce pour promouvoir malgré tout l'apprentissage du français.

#### 4 Didactique appropriée respectant la créativité et l'autonomie des apprenants

Pour réfléchir à une didactique appropriée par rapport aux différences interculturelles et dans le contexte japonais que nous avons expliqué plus haut, nous avons utilisé un tableau de comparaison des méthodologies de Puren (2006 : 39) intitulé « ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES » et nous en avons extrait deux catégories : « approche communicative » (indiquée A.C. dans le Tableau 1) et « perspective actionnelle » (indiquée P.A. dans le Tableau 1) :

	Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
	langagière	culturelle			
A.C.	<b>3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers</b>	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	parler avec agir sur	- simulations et jeux de rôles - actes de parole	approche communicative (1980 - 1990)

P.A.	<b>5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue</b>	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<b>agir avec</b>	actions collectives à dimension collectives ( <b>activités de type « pédagogie du projet »</b> )	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le <i>CECR</i> (2000-?)
------	---	--	------------------	--	--

**Tableau 1 (mis en gras par nous)**

Dans la méthodologie « approche communicative », il s'agit de la « capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers ». Or, au niveau débutant, les actes de parole consistent à demander des informations personnelles très simples à l'interlocuteur, en raison du peu de connaissances des apprenants. Toutefois, si nous imaginons une situation réelle, nous nous rendons compte que les situations prévues jadis par la méthode « approche communicative » ne sont plus très efficaces : quand on voyage dans un pays francophone, on devra donner quelques informations personnelles à l'aéroport, à l'hôtel ou dans un grand magasin si l'on veut demander la détaxe. À présent, les scènes que l'on peut imaginer pour un voyage touristique sont bien améliorées, permettant aux voyageurs non-francophones de se débrouiller, soit en anglais soit en japonais parfois. Cela dit, les situations qui nécessitent la compétence à s'exprimer en français au moment d'un voyage pourraient se limiter à des scènes plutôt imprévues, par exemple, au moment d'une grève ou d'une manifestation. Et d'ailleurs, il est rare qu'on donne des informations personnelles de manière obligatoire, à moins d'un accident imprévu. Ce n'est donc plus la peine de faire des exercices de présentation d'une famille réelle. Nous allons proposer un exercice plus ambitieux.

Concernant la méthodologie appelée « perspective actionnelle », il s'agit, dans le Tableau 1, de la « capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue », ce qui donne une meilleure condition en classe de FLE, car les apprenants « non natifs » travailleront ensemble en français sur une certaine durée. De plus, on peut donner des tâches qui demanderont des activités de type « pédagogie de projet ».

Voici ce que nous proposons depuis deux ans à nos étudiants de première année : présentation de « ma famille imaginaire ». Les apprenants devront présenter leur

famille forcément « imaginaire », car ils le feront en se mettant à la place du chat de la famille. Ainsi, la première phrase de chaque présentation commencera-t-elle de la manière suivante : « Je suis un chat. Je n'ai pas encore de nom. »<sup>5</sup>

L'un des écrivains japonais les plus connus et les plus importants dans le Japon moderne, c'est en effet Natsume Soseki (1867-1916), qui prête ses propos à un chat, dans son premier roman, que tous les Japonais connaissent, au moins de nom. À l'instar de cet écrivain, les apprenants essaieront d'imaginer « une famille nombreuse avec une photo fictive<sup>6</sup> ou un dessin » qu'ils trouveront sur internet et qu'ils projetteront sur un grand écran à titre d'exemple, si l'équipement de la salle le permet, au moment de leur présentation orale :

[Tâche à préparer] *Ma famille imaginaire : Je suis un chat.*

Avec une photo fictive ou un dessin, vous allez présenter “Ma famille imaginaire ” du point de vue du chat de la famille, comme l'a fait Natsume Soseki. Pour apprendre plus de vocabulaire, votre famille nombreuse aura au moins 5 membres, à part vous, le chat.

Exemple :

*Je suis un chat. Je n'ai pas encore de nom. Voici une photo de ma famille. Dans ma famille, nous sommes six : mon père, mes deux frères, mes deux sœurs et moi. Mon père s'appelle Yoichiro et il a cinquante ans. Il habite à Nagoya. Il travaille chez Toyota. Il est sympa. Mes frères s'appellent Ichiro et Jiro. Ils sont jumeaux et ils travaillent au Canada. Ma sœur aînée s'appelle Mari. Elle est femme au foyer et elle habite avec son mari à Tokyo. Ma sœur cadette a 25 ans. Elle est vendeuse dans un grand magasin. Je vis avec elle à Kyoto. Elle est active. Je sors avec elle le week-end.*

D'après nos expériences, les apprenants se réjouissent de faire quelque chose qu'ils n'ont jamais fait auparavant. Cette sorte d'invention, même rudimentaire et simple, donne deux choses importantes que « l'approche communicative » ne préconise pas : la créativité et l'autonomie des apprenants.

Nous souhaitons que « la créativité » et « l'autonomie » soient développées chez nos étudiants en classe de FLE au niveau universitaire. Voici deux textes de spécialistes

---

<sup>5</sup> Notre traduction des deux premières phrases du roman *Je suis un chat* (1905), de Natsume Soseki.

<sup>6</sup> Si nous ne précisons pas que la photo doit être fictive, il y aura des étudiants qui utiliseront leurs propres photos. En effet, en 2017, un étudiant a utilisé la photo de sa propre famille. Nous n'admettrons plus leurs propres photos pour que chaque apprenant fasse travailler son imagination.

de langues qui préconisent la créativité dans les études de langues :

[...] il est exact que l'enseignement d'une langue étrangère qui se limiterait à des pratiques de répétition a peu de chances de donner à l'élève une compétence créative, ni même de le préparer à l'expression libre. (Galisson & Coste, 1976 : 135, souligné par nous)

Comme le suggèrent Galisson et Coste, l'enseignant de langue étrangère ne devra pas se limiter à faire répéter aux apprenants des expressions peu intéressantes de tous les jours ; il devra les initier à une entreprise audacieuse et originale pour qu'ils puissent s'exprimer librement.

Etre créatif c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes. [...] Une attitude créative invite à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou reproduire les réponses déjà données, à se mettre en questionnement et en recherche pour répondre à un défi, trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire. (Aden, 2009 : 173-174, souligné par nous)

Si Aden insiste sur la capacité d'imaginer et sur le fait de ne pas reproduire les réponses déjà données, c'est pour préconiser une attitude créative face à une langue que les apprenants ne parlent pas encore assez bien. De notre point de vue, nous pourrions faire en sorte que les apprenants aient l'habitude de « trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème » (*Id.*). Aden dit aussi « Maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive. » (*Id.*) Il faudrait que nous prenions conscience que l'enseignement d'une langue étrangère puisse développer d'autres facultés chez les apprenants, ce qui nous semble normal, puisque nous avons en classe, en général, un petit nombre d'apprenants .

Pour ce qui est de « l'autonomie », nous proposons des tâches intéressantes aux apprenants dont le niveau est plus élevé. Nous avons expliqué que la majorité de nos

étudiants n'auront pas l'occasion de visiter un pays francophone et ne travailleront peut-être pas avec des francophones, contrairement à ce que prévoit la « perspective actionnelle ». Néanmoins, nous pourrions suivre cette « perspective actionnelle » en ce sens que les apprenants auront l'occasion d' « agir avec » des locuteurs non-natifs comme l'indique Puren<sup>7</sup>.

Enfin, voici ce que nous demandons aux apprenants au niveau supérieur : une « perspective actionnelle » à deux étapes, du point de vue de la « pédagogie du projet » Au premier semestre : ils feront la présentation d'un film francophone très récent et qui n'est pas encore sorti au Japon, à partir d'une bande-annonce trouvée sur le site Allociné ou celui d'Unifrance, et ils utiliseront des synopsis et des commentaires, documents authentiques par excellence. (Nous recommandons d'utiliser ces sites en pensant au cas où ils voudraient chercher un jour des informations sur un film.) Chaque apprenant présentera en français, en 10 minutes, un film avec 5 diapositives en PPT, en mettant une petite question sur la bande-annonce. Au second semestre, nous demanderons à chaque étudiant d'assurer 20 minutes de cours en français devant les camarades de classe, ce sur un thème que chacun aura choisi librement. Ils choisissent, par exemple, les produits alimentaires qui les intéressent ou bien le sport qu'ils pratiquent. En 2018, grâce à un étudiant pratiquant l'escrime, nous avons su que dans le monde entier, y compris au Japon, les indications dans un match d'escrime sont données exclusivement en français. Cet étudiant avait décidé de choisir le français comme seconde langue étrangère à l'âge de 16 ans quand il avait commencé à faire de l'escrime. Ces tâches, dans la ligne de la « perspective actionnelle », non seulement permettent aux apprenants de montrer leurs expériences et leur créativité, ce qui leur donne une grande conscience de soi ; mais elles permettent aussi à l'enseignant de redécouvrir le talent de chaque étudiant et de réaliser que tous ont travaillé à fond en autonomie pour la préparation de la séance qu'ils assurent chacun à notre place<sup>8</sup>.

## **5 Conclusion**

Dans le cadre de ce travail, nous avons essayé d'expliquer, en premier lieu, la situation actuelle de l'enseignement du FLE chez nous et de montrer, en deuxième lieu, les problèmes que peut poser la méthode « approche communicative » du point de vue

---

<sup>7</sup> Voir le Tableau 1.

<sup>8</sup> Le rôle de l'enseignant consiste ici à corriger leurs documents rédigés en français et de leur donner des

des différences interculturelles. Après avoir comparé les deux méthodes, nous avons proposé, en dernier lieu, de réfléchir à une didactique appropriée, tout en respectant la créativité et l'autonomie des apprenants. Nous avons également présenté quelques exemples de tâches pratiquées en tant que « pédagogie de projet ». Nous insistons sur le fait qu'on peut trouver des moyens d'attirer nos apprenants et de leur donner, à l'aide d'une « perspective actionnelle » et avec nos idées, un apprentissage libre, créatif et autonome, car l'autonomie s'apprend dans les activités de type « pédagogie de projet ».

Si « l'approche communicative » met l'accent sur la situation de communication, « la perspective actionnelle » prend en considération les raisons pour lesquelles les apprenants doivent ou veulent communiquer. « La perspective actionnelle » pourrait, en ce sens, être une prolongation de la communication dans une application concrète et dans un but précis, et ce sans contraindre les apprenants à donner des informations personnelles malgré eux ou à mentir en classe. Dans la réalité, il est difficile de faire changer de mentalité et de forcer nos étudiants japonais à parler de leur famille ou de leur vie ; et d'ailleurs de notre point de vue, cela ne doit pas se faire. Cependant, comme ce qui se passe dans *Phébus et Borée*<sup>9</sup> de La Fontaine, nous dirons qu'il faut prendre conscience de l'importance de l'affirmation suivante : « Plus fait douceur que violence ». Avec « la perspective actionnelle » fondée sur l'approche par les tâches et « la pédagogie de projet », les apprenants choisiront eux-mêmes leur sujet et commenceront à montrer leur capacité à créer tout en parlant un peu de leur vie ou de leurs préférences devant les camarades. Ce sera une excellente occasion pour eux de montrer leur talent et la meilleure part de leur créativité en français. Notre prochain projet sera de faire une enquête plus détaillée sur ce qui gêne les étudiants en classe de FLE d'une part, et de proposer d'autres tâches créatives au niveau élémentaire d'autre part.

---

conseils pratiques quelques jours avant leur séance.

<sup>9</sup> Le vent (Borée) et le soleil (Phébus) parient à qui contraindra un voyageur à ôter son manteau. Le vent, après avoir tempêté sans succès, passe son tour au soleil, qui en quelques rayons fait tant suer l'homme qu'il quitte son habit.

## Références

Aden J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180.

Baggio S. (2011). *Psychologie sociale : concepts et expériences*. 2<sup>e</sup> éd. Bruxelles : De Boeck.

La Fontaine (1668). Phébus et Borée, Livre VI, *Fable*.

< <http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/phebore.htm> > , consulté le 28 novembre 2019.

Galisson R. & Coste D.(dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Hall E.T. (1976 publication originale en anglais : titre original : *Beyond Culture* ; 1979 traduction française ; 2016 éd. consultée). *Au-delà de la culture*. Seuil.

Oba J. (2018). *L'organisation du système éducatif japonais 2018*.

< [https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme\\_educatif\\_japonais2018.pdf](https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme_educatif_japonais2018.pdf) > , consulté le 28 novembre 2019.

Puren C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, sept.-oct. 37-40.

< [https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1429722844/module/5523333851/name/PUREN\\_2006g\\_Configurations\\_didactiques\\_revue%2BFrancais\\_dans\\_le\\_Monde\\_n347.pdf](https://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1429722844/module/5523333851/name/PUREN_2006g_Configurations_didactiques_revue%2BFrancais_dans_le_Monde_n347.pdf) > , consulté le 28 novembre 2019.