



**HAL**  
open science

# La perspective actionnelle mise à l'épreuve : l'exemple du scénario pédagogique "M-tourisme au Kwazulu-Natal"

Thierry Soubrié, Charlotte Dejean, Frances Heathcote

## ► To cite this version:

Thierry Soubrié, Charlotte Dejean, Frances Heathcote. La perspective actionnelle mise à l'épreuve : l'exemple du scénario pédagogique "M-tourisme au Kwazulu-Natal". *French Studies in Southern Africa*, 2010, *Le français en Afrique du Sud : une francophonie émergente ?*, 40, pp.237-257. hal-01956131

**HAL Id: hal-01956131**

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01956131v1>

Submitted on 8 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **La perspective actionnelle mise à l'épreuve : l'exemple du scénario pédagogique « M-tourisme au Kwazulu-Natal »**

Thierry Soubrié  
Université Stendhal-Grenoble 3  
Laboratoire Lidilem

Charlotte Dejean  
Université Stendhal-Grenoble 3  
Laboratoire Lidilem

Frances Heathcote  
Université Stendhal-Grenoble 3

## Résumé

Cet article rend compte de la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans le cadre d'un cours en ligne de français langue étrangère pour des étudiants sud-africains. La particularité de ce cours réside à la fois dans la durée du scénario pédagogique, qui s'est étalé sur 8 semaines, et dans la modalité de la formation puisque le cours avait lieu pour partie sur place et pour partie à distance. L'analyse du discours des étudiants, peu familiarisés avec une telle démarche pédagogique, permet de mettre en lumière certains effets négatifs et positifs de cette expérience. Il en ressort deux enseignements principalement : d'une part, la difficile articulation des objectifs pédagogiques et de la conduite de la tâche et, d'autre part, l'intérêt que représente l'approche par les tâches pour le développement des compétences dites générales.

Mots clés : tâche, scénario pédagogique, apprentissage à distance, interculturel

## Abstract

This article examines a case-study of an action-based teaching approach within the context of an online French language learning programme created for South African students. This particular program was exceptional in terms of its length (8 weeks) and in the way it was carried out (partly in distance mode by the creators of the program and partly onsite by tutors who were with the students). After the project had ended, interviews were conducted with the South African students who were not at all familiar with this method of language learning. The comments made by the students were analysed, revealing salient positive and negative aspects of the project. Indeed two aspects are emphasised: the difficulty in co-ordinating the teaching objectives and the tasks demanded; the interest (and thus motivation) for certain tasks aimed at improving general language skills.

Keywords : task-based learning, learning scenario, e-learning, interculturality

## Introduction

En 2008-2009, des enseignants de l'université Stendhal et du Centre Universitaire d'Etudes Françaises à Grenoble (CUEF)<sup>1</sup> mettent en place un cours de français langue étrangère en ligne à destination d'étudiants de troisième année de l'université du KwaZulu-Natal (UKZN, campus de Pietermaritzburg et de Durban). Issu de la coopération linguistique et éducative (Ambassade de France), ce projet avait pour objectif de participer au renouvellement des pratiques pédagogiques tout en sensibilisant les étudiants au français comme langue professionnelle.

Conçu en référence à la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues<sup>2</sup> (désormais CECR, Conseil de l'Europe 2001a), le cours est orienté vers la réalisation d'une tâche finale, en l'occurrence un audioguide. Le thème du tourisme a été choisi comme toile de fond, car il semblait à même de rencontrer l'adhésion d'étudiants qui, dans leur majorité, proviennent de filières différentes et n'ont pas encore d'idées très précises concernant leur avenir professionnel.

La conception et la mise en œuvre de ce cours auprès d'apprenants non familiarisés avec les technologies de l'information et de la communication d'une part, et avec la démarche pédagogique adoptée d'autre part, nous a semblé devoir faire l'objet d'une étude visant à mettre en lumière les atouts et limites d'une telle expérience. Quelles difficultés peuvent rencontrer les apprenants pour entrer dans une démarche de type actionnel issue de la pédagogie du projet ? Quels phénomènes inattendus, au plan des apprentissages, peuvent se produire dans le cadre de la réalisation d'une tâche ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur différentes données : les contributions des étudiants sur le forum de la plateforme de e-learning utilisée pour le cours d'une part, et des données recueillies à l'issue de l'expérience d'autre part. Pour ces dernières, il s'agit d'entretiens semi-directifs réalisés en français et en anglais auprès de douze apprenants ainsi que des réponses d'une étudiante à un questionnaire adressé par courrier électronique à l'ensemble des étudiants quelques mois après la formation. Ces données feront l'objet d'une analyse de contenu à l'issue de laquelle nous formulerons quelques préconisations en matière de conception de formation à distance pour les langues.

Après un bref cadrage théorique où l'on soulignera le rapport entre « tâche » et « genres de discours », on présentera les différentes étapes du cours (on préférera parler dans la suite de l'article de « scénario pédagogique ») mises en place dans le cadre de cette expérience. La dernière partie sera consacrée à une analyse de sa mise en œuvre à travers une étude du discours des apprenants y ayant pris part.

## Cadre théorique

Depuis sa parution en 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues connaît un succès grandissant, y compris en dehors des frontières de l'Europe. Cela est dû en

---

<sup>1</sup> Le CUEF est un centre de langue qui dépend en partie de l'université Stendhal-Grenoble 3 : <http://w3.u-grenoble3.fr/cuef/accueil.php3>

<sup>2</sup> « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Conseil de l'Europe 2001a : 15).

grande partie à l'effort de clarification qu'ont fait les concepteurs de l'ouvrage en ce qui concerne les niveaux de compétence en langues et les activités langagières qui s'y rapportent. Ils proposent ainsi, dans les chapitres 4 et 5, un ensemble de descripteurs qui facilitent grandement l'élaboration de programmes d'enseignement et de séquences didactiques et aident à la construction d'échelles de compétences et de tests. Mais le Cadre n'est pas seulement un descripteur de compétences. Sur le plan de la politique linguistique éducative, il offre une réflexion sur une Europe plurilingue et pluriculturelle. Enfin, et c'est ce dernier aspect qui retiendra ici notre attention, le Cadre défend un point de vue théorique sur l'usage de la langue comme action à travers les notions de tâche et de perspective actionnelle. Beaucoup d'auteurs parmi lesquels Puren (2002), Bourguignon (2007), Springer (2009), Soubrié (2008), Rosen (2009), Richer (2005) ont attiré l'attention sur cet aspect. Deux choses en ressortent principalement.

Dans la lignée de l'approche communicative, le CECR met en cause la centration sur la forme dans l'apprentissage des langues, et propose un renouvellement des activités en classe en insistant sur la nécessité d'un apprentissage finalisé de la langue, inscrit dans l'accomplissement de tâches, langagières ou non. On retrouve là la pédagogie chère à Dewey du « learning by doing », la « task-based learning » de Nunan (1989) ou bien encore ce que l'on connaît en France sous l'appellation de « pédagogie du projet » (cf. Bordallo, Ginestet (2006). Dans cette perspective, les compétences en phonétique par exemple, ne devraient plus être travaillées de manière isolée, à travers des batteries d'exercices, mais pourraient être développées dans le cadre de la réalisation d'un livre audio à destination d'un public de malvoyants. On fait l'hypothèse que c'est la perception de la part des apprenants d'une certaine exigence en matière de prononciation qui les amènerait, guidés par leur enseignant, à travailler la phonétique.

Un autre point important est que l'acte de parole, unité de base emblématique de l'approche communicative pour la conception de séquences didactiques, ne joue plus un rôle aussi central. Les auteurs du Cadre précisent bien en effet que « si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001a : 15). Or, comme le relève Richer :

« Opter pour une perspective actionnelle où langage et action sont inscrits fortement dans le social [...], c'est] accorder dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues-cultures une place centrale aux genres de discours. Si bien que la conception de séquence didactique doit envisager de mettre en relation le langagier avec des pratiques sociales, comme cela se fait déjà en français sur objectifs spécifiques et dans certaines approches en français langue maternelle » (2005 : 68).<sup>3</sup>

Ces nouvelles orientations sont particulièrement adaptées aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) en particulier en ce qui concerne Internet. La Toile est le support de nombreuses activités de la vie quotidienne qui, une fois transposées en classe, correspondent ni plus ni moins à ce que le CECR considère comme des tâches : élaboration d'un document de type « offre promotionnelle » précisant les conditions d'un séjour touristique dans un pays quelconque, ou bien encore réalisation d'enregistrements vidéos de recettes de cuisine avant de les mettre en ligne sur *YouTube* ou sur un site dédié.

---

<sup>3</sup> On se reportera entre autres aux travaux de l'équipe réunie autour de Schneuwly (Schneuwly & al 2001).

Les activités langagières induites par ce type de projet, compréhension de documents relevant du même genre, analyse, échanges de points de vue, négociations entre pairs, production de documents, etc., « s’inscrivent bien à l’intérieur d’actions en contexte social » (Conseil de l’Europe, 2001a : 15).

## Présentation du scénario pédagogique

La mise en place du cours intitulé « M-tourisme »<sup>4</sup> répond à la volonté du département de français de UKZN de diversifier son offre de formation et d’engager davantage les étudiants dans leur apprentissage.

Si le choix s’est porté sur la création d’audioguides, c’est qu’ils permettent de travailler un ensemble de compétences dont l’expression orale, et qu’ils relèvent d’une pratique sociale avérée. Ils sont devenus en effet un véritable phénomène de mode dans le milieu du tourisme électronique. Autrefois cantonnés dans les musées, ils sont aujourd’hui téléchargeables sur Internet et concernent aussi bien des monuments, des villes ou bien encore des chemins de randonnées. Le plus souvent gratuits, on peut les écouter sur son ordinateur ou son téléphone portable.

Dans le cas de « M-tourisme », c’est la coupe du monde de football 2010 qui sert de cadre au scénario. Les audioguides doivent présenter des lieux et sites remarquables de la région de Durban à l’attention des touristes francophones qui ne manqueront pas de faire le déplacement à cette occasion. Les étapes de travail sont exposées dans le tableau ci-dessous.

Étapes	Durée	Documents-soutiens	Outils	Aide	Résultat
0) Se présenter à l’oral	1 sem.	∅	Forum de discussion	Conseils techniques	∅
1) Découvrir quels sont les stéréotypes concernant les touristes français	1 sem.	Dossier de l’Internaute, blog, reportage TF1	Forum de discussion	∅	∅
2) Comprendre quel type de tourisme pratiquent les supporteurs	2 sem.	Entretiens à réaliser auprès de professionnels (journaliste, responsable d’une agence de voyage)	Forum de discussion	Aide méthodologique	Ligne éditoriale
3) Comprendre les enjeux du Mondial pour l’Afrique du Sud	1 sem.	Interview de Moeketsi Mosola, directeur de l’office de tourisme sud-africain (doc. RFI)	Wiki	Exercice de compréhension autocorrectif	
4) Rechercher des sites remarquables	1 sem.	∅	Base de données	Aide technique	Texte argumentatif
5) Etudier les caractéristiques discursives des audioguides	1 sem.	3 exemples d’audioguides	Wiki + forum de discussion	Aide technique	Audioguides
6) Ecrire le texte de l’audioguide et réaliser le plan de montage	1 sem.	Exemple de plan de montage	Forum de discussion	∅	

Figure 1 : Vue synoptique du scénario

De niveau B2 en compréhension, les étudiants ont un niveau plus faible à l’oral situé, selon les étudiants, entre A2 et B1.

<sup>4</sup> Cf. note 1.

Le dispositif a ceci de particulier que l'encadrement pédagogique a lieu à la fois sur place à UKZN et à distance. Les tuteurs qui interviennent en présentiel ont pour principal rôle de s'assurer que les étudiants ont bien compris les consignes. Ils les aident à planifier leur travail et à se répartir les tâches à l'intérieur des groupes. Ils interviennent aussi sur le plan technique, surtout dans la phase finale du scénario. Ils jouent enfin un rôle socio-affectif important notamment en ce qui concerne la gestion du stress lié à la nouveauté de la situation d'enseignement/apprentissage à laquelle les étudiants sont confrontés.

À distance, les deux tuteurs sont chargés de mettre en ligne les tâches intermédiaires au fur et à mesure de l'avancée du travail. Intervenant davantage sur les aspects langagiers, ils animent les discussions sur les forums, relancent les échanges et fournissent des feedbacks systématiques aux étudiants, autant en ce qui concerne la forme des productions que le respect des contraintes pragmatiques imposées (dans l'étape 6 par exemple, les textes des audioguides doivent respecter la ligne éditoriale élaborée précédemment). L'évaluation est essentiellement formative puisque les étudiants peuvent poster sur la plateforme autant de versions qu'ils le souhaitent de leurs travaux.

## **Analyse**

Dans cette partie, nous nous arrêterons d'abord sur trois difficultés rencontrées par les apprenants, qui sont apparues de façon particulièrement saillante au cours des entretiens. Puis nous nous focaliserons sur l'un des effets inattendus de ce scénario, par rapport à la construction identitaire d'une des apprenantes.

### *Un problème de cohérence qui nuit à la crédibilité du scénario*

Ce qui ressort dans un premier temps des entretiens est que le projet de réalisation d'un audioguide n'a pas semblé très clair aux apprenants : « on a eu une idée générale mais on ne savait pas vraiment ce qui allait se passer » (E1), « c'est vrai que au début on savait pas trop quoi faire » (E2). S'agissait-il de travaux pratiques ou d'un cours à part entière (E3) ? La production attendue devait-elle prendre une forme écrite ou orale (E10) ? Comment allait-il falloir s'organiser ? Comme le soulignent certains, travailler avec l'outil informatique est nouveau pour eux et « parler avec quelqu'un qu'on connaît pas [les tuteurs à distance] est très bizarre pour nous » (E8). Bref, l'entrée en matière s'est faite prudemment, sans trop d'enthousiasme et dans une relative incertitude concernant la tâche à effectuer et la manière dont il allait falloir s'y prendre.

L'organisation du scénario en sous-tâches n'a fait qu'accentuer ce sentiment de malaise : « j'ai compris la partie des guides-audio, mais c'est les étapes et comment on va faire ça. C'est ça le problème » (E6). Tous signalent en effet avoir éprouvé des difficultés à comprendre l'intérêt des étapes intermédiaires, notamment l'étape 1 : « j'ai compris les objectifs, mais la première étape, je n'ai pas compris » (E7) ; « le moins intéressant, la recherche pour le touriste français » (E8).

L'explication est à chercher du côté de la structure du scénario. Cela apparaît de manière assez nette lorsque l'on essaie de faire correspondre les aux différentes phases d'un travail de conception :

1. l'étude de terrain, qui comprend l'étude du public cible et du contexte dans lequel les audioguides sont destinés à être utilisés ;
2. la prospection, qui consiste à trouver des lieux et/ou des activités qui correspondent aux grandes orientations définies lors de la phase précédente ;

3. l'édition proprement dite, à savoir la conception du cahier des charges et la réalisation de l'audioguide.

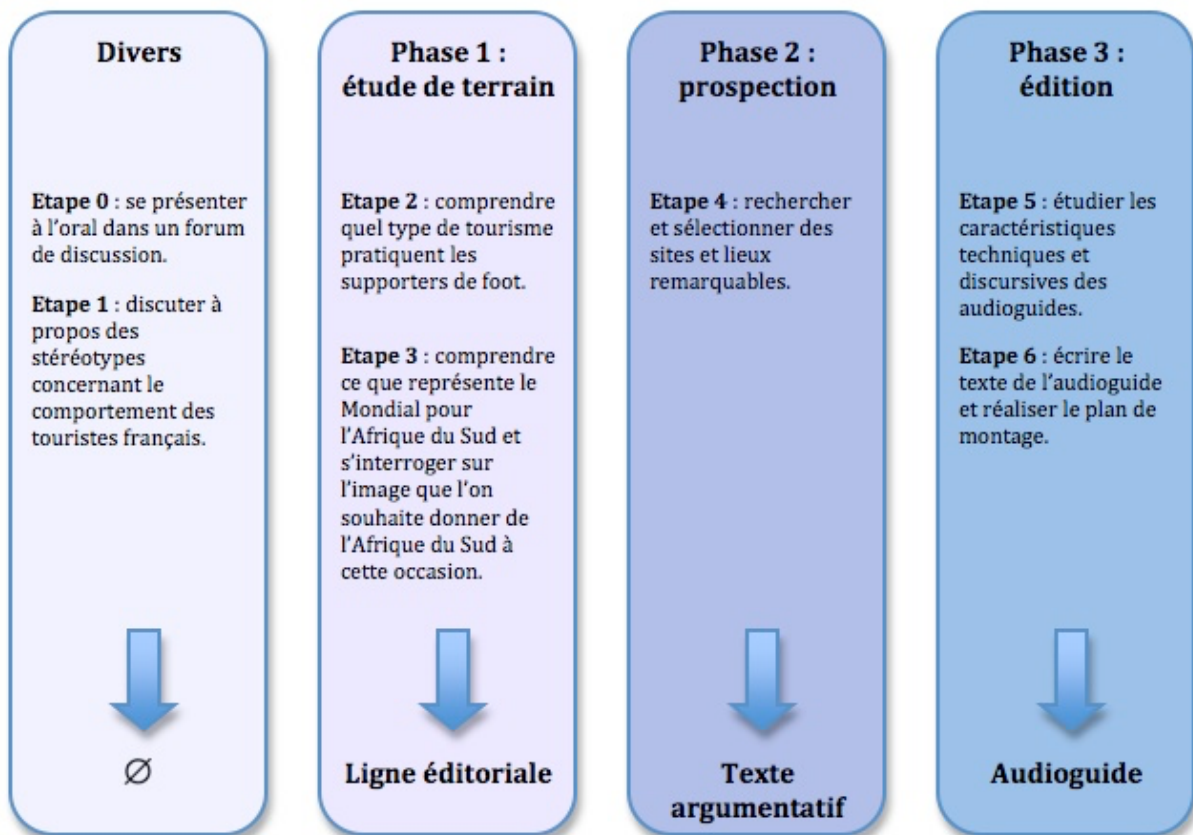


Figure 2 : Le scénario « M-tourisme » en trois phases

Exceptées les étapes 0 et 1, toutes débouchent sur des productions intermédiaires et s'intègrent donc bien dans le projet.

L'étape 0 doit être considérée comme une étape à part. Elle donne lieu à une présentation de soi sous la forme d'un fichier audio posté dans un forum de discussion. Elle n'a pas d'autre but que de familiariser les étudiants avec certaines manipulations techniques de base (enregistrement, conversion de fichier) qu'ils auront à renouveler dans la dernière partie du travail.

L'étape 1 en revanche, bien qu'elle ait été conçue à l'origine comme une étape à part entière du processus de conception n'entre, en définitive, dans aucune des trois phases puisqu'elle n'aboutit à aucun résultat probant. Ce qui fait dire à (E2) : « C'était intéressant [les stéréotypes] mais quand vous enregistrez, je ne pense pas finalement aux stéréotypes des touristes français parce que c'est [...] intéressant mais pas nécessaire ».

Les termes utilisés ne sont pas anodins. Si dans un cours de langue classique, il est important que les activités soient intéressantes, dans un scénario axé sur l'approche par les tâches, celles-ci se doivent avant tout d'être nécessaires. Le terme « utile » apparaît également plusieurs fois dans les entretiens. La pertinence des activités se mesure à la hauteur de ce qu'elles apportent dans la perspective de la tâche à effectuer. Or, force est de constater que l'étape 1 ne satisfait pas à ce critère : elle ne leur a pas apporté une aide réelle pour l'élaboration de l'audioguide. A la lecture de la consigne, il apparaît clairement que son rôle a été envisagé comme un moyen de « briser la glace » en amenant les apprenants à s'exprimer

et à se questionner sur certains stéréotypes attachés à la culture-cible comme dans une activité classique à visée interculturelle : « Êtes-vous d'accord avec les analyses proposées dans les trois documents ? Quelle est votre propre opinion concernant les touristes français ? »

On retrouve là un phénomène comparable à celui observé par Mangenot et Penilla (2009). Lors d'une tâche consistant à préparer, par groupes, une fête virtuelle à la mode polynésienne, les apprenants adultes, à qui s'adressait ce travail, n'ont pas joué le jeu de la simulation jusqu'au bout. S'ils ont bien pris connaissance des documents relatifs aux caractéristiques des fêtes polynésiennes, ils ont préféré organiser une soirée classique, semblable à celles qu'ils avaient l'habitude d'organiser dans la vie réelle. Dans les deux cas, c'est la crédibilité du scénario qui est en cause. Soit les apprenants décident malgré tout d'effectuer la tâche, mais sans grande conviction, soit ils la détournent pour la rendre plus conforme à l'idée qu'ils se font de ce que doit être la finalité du scénario.

### *Une intégration curriculaire remise en question*

A ce sentiment de discontinuité dans le déroulement du scénario, s'ajoute l'impression pour certains que ce dernier ne leur a pas vraiment permis de développer des compétences sur le plan langagier : « je pense pas que mon français s'est amélioré » (E2). L'étudiant E3 va jusqu'à laisser supposer que le projet « M-tourisme » l'a détourné de ses études et que les différentes versions qu'il lui fallait écrire pour un même travail se sont révélées à la longue un peu rébarbatives. L'étape 5 était pourtant entièrement consacrée à un travail d'observation linguistique. A partir d'exemples, les étudiants devaient répertorier collectivement dans un wiki<sup>5</sup> une liste de caractéristiques génériques des audioguides concernant les temps verbaux, la manière de citer les références, les types de séquences textuelles, les moyens discursifs utilisés pour montrer l'intérêt d'un site touristique, etc. Mais sans doute cela était-il trop éloigné de leurs préoccupations à court terme, à savoir réussir les examens de fin d'année : « C'est une bonne idée mais ça nous aide pas pour les examens », « j'ai l'impression que j'ai fait quelque chose mais pas pour les examens » (E1).

S'il est indéniable que les étudiants démontrent à travers ces remarques un attachement sans doute excessif à une certaine tradition pédagogique (« nous avons besoin de plus d'instructions en français pour la grammaire » (E10)), il n'en demeure pas moins que le problème de l'écart existant entre les objectifs poursuivis à travers l'approche par les tâches et les compétences évaluées lors de la plupart des examens est réel.

### *Une difficulté à envisager la tâche dans le long terme*

Il est toutefois possible de trouver une autre explication à propos de la difficulté qu'ont éprouvée les étudiants à situer les sous-tâches les unes par rapports aux autres et à comprendre leur lien avec la tâche finale. Cette difficulté tient peut-être à une mauvaise compréhension de l'objectif poursuivi à travers ce scénario et à la difficulté de se placer dans une logique de projet. C'est tout du moins l'hypothèse que l'on peut faire à la lecture des deux extraits de corpus suivants :

- « j'ai pensé que les raisons pour le projet étaient de promouvoir la perception de l'Afrique du Sud surtout pour la coupe du monde parce que peut-être l'idée dans le monde de l'Afrique du Sud est la xénophobie... » (E4)

---

<sup>5</sup> Wiki : « site web dont les pages sont modifiables par tout ou partie des visiteurs du site. Il permet ainsi l'écriture collaborative de documents » (Wikipedia).



- « moi aussi, je pensais que c'était juste pour présenter l'Afrique du Sud [...] ou d'une manière donner une idée générale de l'Afrique du Sud » (E3)

La particularité d'un scénario pédagogique est de planifier l'action sur une longue période. Habituellement, en classe, l'unité de temps pédagogique est un temps relativement court qui s'étale sur quelques séances tout au plus. Les activités langagières s'enchaînent les unes après les autres à un rythme assez élevé. Les activités de production interviennent en fin de séquence didactique et ne durent tout au plus que le temps d'une séance, à moins qu'elles soient à réaliser à la maison. Elles nécessitent rarement un travail préalable, puisque ce qui compte essentiellement, c'est le réinvestissement des points de grammaire et du lexique vus pendant le cours. Dans ce cadre, « promouvoir la perception de l'Afrique du Sud », pourrait se réduire à présenter son pays à partir de quelques idées générales, sans prendre en compte un public particulier et en dehors de tout contexte de production précis. Sur le plan linguistique, il suffirait d'observer quelques modèles de textes, de prendre connaissance de tel micro-système grammatical et le travail d'écriture pourrait commencer. Cela ne nécessiterait en aucun cas de s'engager dans un processus de longue haleine. Dans un scénario, l'unité temporelle est bien plus étendue et chaque activité est tendue vers le résultat final. L'apprenant est impliqué beaucoup plus en amont de l'activité de production proprement dite. Considéré comme un acteur social ayant une tâche à accomplir dans un domaine d'action particulier de la vie sociale, il doit prendre part à chacune des phases qui le conduira au produit final. Cela demande une capacité à se projeter et à se représenter les différentes étapes intermédiaires. C'est peut-être ce que l'on peut lire dans « je pensais que c'était *juste pour* » (nous soulignons). Habituels, dans le cadre des activités d'apprentissage, à poursuivre des objectifs à court terme, à réaliser des actions immédiates, les étudiants sont quelque peu désarçonnés par cette nouvelle façon de faire qui bouleverse leur perception du temps de l'apprentissage et, ce faisant, déstabilise leurs représentations concernant le rôle qu'ils ont à jouer en tant qu'apprenants.

#### *Un effet inattendu au plan interculturel<sup>6</sup>*

Le scénario pédagogique comprend une dimension interculturelle importante. En effet, en élaborant un audioguide à propos d'une des ressources intéressantes de leur région à destination de touristes francophones, les apprenants sont incités à « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre la culture d'origine et la culture étrangère » (Conseil de l'Europe, 2001a : 84). Or ce rôle s'inscrit dans la catégorie des aptitudes et savoir-faire interculturels identifiés par le CECR. Pour réaliser cette production finale et l'adapter au public visé, la première étape du scénario se situe clairement dans une perspective interculturelle puisqu'il s'agit d'amener les étudiants à découvrir certains aspects du comportement des touristes français en travaillant sur des stéréotypes.

Comme on l'a vu ci-dessus, les réactions des étudiants rendent compte d'une certaine forme d'échec concernant la découverte de la culture cible à travers cette tâche. D'une part, ils n'ont pas vraiment pu faire évoluer leurs représentations (« je n'ai pas assez d'expérience des touristes français pour avoir une opinion juste » E6), d'autre part cette tâche ne leur a pas permis de construire une image satisfaisante et opérante des touristes français (besoins et

---

<sup>6</sup> Dans cette section nous étudions un phénomène révélé grâce au discours d'une étudiante en particulier, ce qui pourrait paraître peu représentatif par rapport à l'ensemble des étudiants observés. Néanmoins, ce phénomène qui a émergé au cours de cette première expérience a été de nouveau observable lors de la deuxième session en 2009-2010 et ce, chez plusieurs apprenants.

intérêts de ces derniers), susceptible de les aider dans la conception de l'audioguide. En revanche, si la rencontre avec la culture cible n'a pas été satisfaisante pour les apprenants, la rencontre avec leur propre culture s'est avérée beaucoup plus riche. Ainsi, l'étape 4 du scénario, correspondant à la recherche de sites remarquables pour les étrangers permet à plusieurs d'entre eux de découvrir certains aspects de leurs cultures qu'ils ne soupçonnaient pas, comme en témoignent ces extraits d'entretien :

- « la chose la plus intéressante, c'est qu'on a appris sur notre pays qu'on savait pas » (E2),
- « j'ai appris beaucoup de choses de Durban que je ne savais avant » (E1),
- « j'ai aimé faire de la recherche sur les sites touristiques ici parce que moi, je ne savais pas du tout ce qu'il y avait dans ma ville » (E9).

Ces découvertes suscitent donc une « prise de conscience interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2001a : 83) des apprenants, celle-ci impliquant notamment une appréhension de la diversité, que ce soit de la culture cible ou de sa propre culture. Il s'avère en outre que, pour l'une des apprenantes<sup>7</sup>, les effets de ce projet ont été au-delà de la simple découverte, en ce sens qu'elle a été amenée à faire évoluer positivement ses représentations concernant sa ville :

*« I definitely saw Durban in a different light after doing this project, because I had no idea about how rich and multicultural Durban's history is. Researching the audio guide gave me a whole new perspective on my home town » (Don-Q1).*

Les étapes de ce processus sont aisément repérables grâce aux extraits de discours de l'étudiante. Initialement, celle-ci considérait en effet que sa ville était dépourvue d'intérêt particulier pour les personnes qui n'étaient pas originaires de la région. Or, la réalisation de l'audioguide a nécessité, de la part des étudiants sud-africains, de se placer dans la perspective d'autrui, à savoir des touristes français venant en Afrique du Sud pour découvrir ce pays lors de la coupe du monde. Cette démarche de décentration a conduit l'étudiante Don à se demander ce qui pourrait malgré tout, dans sa ville de Durban, constituer un intérêt pour ces derniers. C'est à cette étape qu'elle a découvert que Durban avait des liens importants avec l'histoire de France : le prince Louis Napoléon, le fils de Napoléon 3, a été tué par des Zoulous dans la province de Durban alors qu'il faisait partie de la marine anglaise.

*« so it surprised me when I learnt we had this little piece of France right here in Durban and that all hope for the restoration of a Napoleonic dynasty had died HERE, in my own country! It got me thinking more and more of Durban as a city with an international history, but REAL history, not the standard run-of-the-mill stuff we're forced to learn at school » (Don-Q2).*

Cette découverte lui a permis de modifier ses représentations concernant sa ville, dont elle mesure à présent les richesses culturelles et qu'elle estime comparable à d'autres villes sud-africaines. Ses représentations initiales ont été enrichies et complexifiées et on peut penser que l'évolution de son rapport à sa ville a modifié son identité sociale. Ce changement, d'abord inconscient, est évoquée par l'étudiante elle-même ; il rend compte d'une reconfiguration identitaire vécue par celle-ci et fait écho à la notion d'altération que Coste propose de mettre en relation avec celle d'altérité. Il suggère ainsi de retenir « sans lui donner

---

<sup>7</sup> Un questionnaire ouvert (Q1) a été adressé par courriel à l'ensemble des apprenants quelques mois après le cours pour les interroger sur cette expérience. Une seule étudiante (Don) y a répondu, et suite à ce retour, un deuxième questionnaire (Q2) lui a été adressé afin qu'elle précise un certain nombre de points évoqués dans le premier.

aucune valeur négative, le terme *altération*, déverbal recouvrant à la fois une action, « faire devenir autre », et son résultat, « être devenu autre ». » (Coste, 2009 : 166).

« *I wasn't conscious of my mind changing while it was happening. It was more towards the end that I started thinking "Well, I've had a lot of lightbulb moments about this city this semester, and I now see it differently". The change of opinion was certainly gradual, it didn't come to me in one massive epiphany, but I was never conscious of the change happening until it was complete.* ». (Don-Q2)

Cette expérience illustre l'intérêt de la notion d'altérité qui permet

« de dépasser la perspective binaire et contrastive du "moi" et de l'"autre" (souvent associée aux démarches interculturelles), et d'inscrire ce rapport à l'autre dans une visée plus complexe d'évolution personnelle et identitaire comme celle développée par Paul Ricoeur (1990), où "je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de la pluralité", comme le suggère le titre de son ouvrage *Soi-même comme un autre* » (Matthey, Simon 2009 : 10).

Pour cette étudiante en effet, la découverte de l' « autre » comme représentant de la culture cible a été secondaire par rapport à la découverte de l' « autre » issu de sa propre culture ; elle lui a permis un renouvellement de sa propre identité.

## Conclusion

Dans un premier temps, cette étude a permis de souligner certaines difficultés liées à la mise en œuvre d'une approche actionnelle inspirée de la pédagogie du projet, construisant l'ensemble d'un cours à partir d'un scénario pédagogique. Comme les auteurs du guide pour les utilisateurs du CECR le soulignent, l'approche par les tâches réclame une certaine habileté de la part des concepteurs dans la mesure où deux objectifs sont visés simultanément :

« Dans la vie quotidienne, on considère habituellement que l'on réussit à accomplir une tâche lorsqu'on s'en acquitte correctement. La langue n'est généralement que l'un des éléments qui ont permis de la mener à bien. En revanche, dans un cours de langue, la langue assume un autre rôle par rapport aux tâches à effectuer. On attendra non seulement des apprenants qu'ils accomplissent correctement une tâche mais, qu'en outre, ils la réalisent en employant les termes appropriés et corrects de la langue » (Conseil de l'Europe 2001b : 103).

Une piste pourrait consister à accorder une attention toute particulière aux caractéristiques génériques des productions langagières visées à travers toute une série d'activités métalinguistiques d'observation et de modélisation. Mais, quand bien même le travail sur le fonctionnement de la langue et du discours est effectif, il reste le problème de l'intérêt que celui-ci peut représenter par rapport aux attentes des apprenants et à la forme plutôt conventionnelle que prennent en général les examens et autres tests de langue. C'est pour essayer de remédier à ce problème que deux nouvelles dispositions sont prévues dans la troisième édition du cours « M-tourisme » qui aura lieu courant 2010 :

- Mettre en place un journal de bord sous forme de questions fermées et ouvertes destiné à amener les étudiants à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de leur apprentissage. Conçu sous la forme de fichiers Word téléchargeables en ligne, les documents devront être remplis à la fin de chaque étape puis déposés sur la plateforme Moodle par le biais d'un outil de recueil de travaux. Ils permettront aux étudiants de s'interroger, d'une part, sur leurs représentations concernant la pédagogie mise en œuvre et leur manière d'apprendre et, d'autre part, sur les compétences que le projet les amène à développer.

- Déléguer aux enseignants qui interviennent sur place une part des activités prévues à l'origine en ligne, comme par exemple la présentation du tourisme mobile ou les discussions concernant la pratique des étudiants des technologies de l'information et de la communication. Cette mesure devrait également aider les étudiants à comprendre la cohérence de l'ensemble et le lien existant entre les compétences travaillées et celles évaluées lors des examens.

Par ailleurs, ce travail a montré l'intérêt que peut représenter le scénario « M-tourisme » sur le plan interculturel, et plus précisément sur celui de la rencontre avec l'« autre » en général. Impliquant fortement les apprenants dans un projet exigeant, il fait tout autant appel à des compétences communicatives langagières qu'à des compétences plus générales, moins directement en relation avec la langue. De par la relative liberté qui est laissée aux apprenants pour mener à bien le projet final, un certain nombre de compétences qu'ils vont être amenés à développer ne sont pas toujours prévisibles et ne peuvent figurer précisément dans les objectifs visés au départ. Ce constat rend compte d'une des spécificités de l'approche actionnelle entendue comme approche par projet, qui, selon Beacco (2008), peut être envisagée négativement du fait de la difficulté d'établir une progression précise dans l'apprentissage. Pourtant, cette possibilité pour les apprenants de développer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire dans la réalisation d'un projet proche de la « vie réelle », constitue, selon nous, un atout de l'approche actionnelle. Il importe donc de permettre aux apprenants et aux enseignants de pouvoir identifier le développement de telles compétences et on peut penser que la mise en place de journaux de bord ou de tout autre dispositif favorisant la pratique réflexive permettra cette identification. C'est là une dimension qu'il est important de prendre en compte dans la mesure où l'enseignement, quel que soit le domaine, ne vise pas seulement à développer des compétences disciplinaires mais aussi à former des apprenants autonomes.

## Bibliographie

BEACCO J.-P. Tâches ou compétences ? In *Le français dans le monde* n°357, France : CLE international, 2008, p. 33-35.

BORDALLO I., GINESTET J.-P. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Education, 2006, 192 p.

BOURGUIGNON C. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action, Conférence donnée le 7 mars 2007, Assemblée Générale de l'APLV, Grenoble, 2007, [29 janvier 2010], <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article793>

CONSEIL DE L'EUROPE *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. France : Les Éditions Didier, Paris, 2001a, 192 p.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Guide pour les utilisateurs, Conseil de l'Europe [Strasbourg], 2001b, 271 p. [29 janvier 2010], [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio?L=F&M=/documents\\_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio?L=F&M=/documents_intro/Guide-pour-les-utilisateurs.html)

COSTE D. Médiation et altérité, *Lidil* n°39, France : Ellug, 2009, p. 162-170.

HEATHCOTE F. *Conception d'un scénario pédagogique à distance. La relation à l'altérité : changer de regard sur son propre pays*, Mémoire de Master 1, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009, 58 p.

- MATTHEY M., SIMON D. -L. Altérité et formation d'enseignants : nouvelles perspectives, *Lidil* n°39, France : Ellug, 2009, p. 5-18.
- MANGENOT F. PENILLA F. Internet, tâches et vie réelle, in E. Rosen, *Le français dans le monde Recherches et applications* n°45, France : (éditeur), 2009, p. 82-90.
- NUNAN D. *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge : University Press, 1989.
- PUREN C. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In *L'interculturel, Langues modernes*, n° 3, juil-août-sept. 2002, p. 55-71, [29 janvier 2010] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- RICHER J.-J. Le Cadre européen de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage des langues ? In *Synergie* Chine, Saint-Etienne : Gerflint, 2005, p. 63-71.
- ROSEN E. (ed.) La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, *Le français dans le monde Recherches et applications* n°45, 2009.
- SCHNEUWLY & al. S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : Volumes 1, 2, 3, 4. In Dolz J., Noverraz M., Schneuwly B. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2001, 168 p.
- SOUBRIE T. Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR, in Bizaro, *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?*, 2008, Porto : Areal Editores, p. 68-81, [29 janvier 2010], <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Polytechnique08.pdf>
- SPRINGER C. Evaluation des compétences par scénario réaliste, colloque organisé par le CIEP du 19 au 21 juin 2007, [29 janvier 2009], <http://www.fipf.org/colloque2007.htm>