

**De l'approche communicative à la perspective actionnelle :  
exercice de décodage d'une « manipulation génétique »  
sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel DE FLE**  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN\\_2016a](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/PUREN_2016a)

**CORRIGÉ**

Ce corrigé est accompagné de commentaires personnels qui n'étaient pas demandés dans l'exercice.

**1. Analyse génétique de la tâche de Rond-point 1**

GÈNES	DÉFINITION	MARQUES GÉNÉTIQUES
<b>1. l'inchoatif</b>	L'action est considérée à son début.	On part du principe que les élèves ne se connaissent pas encore, ou pas bien, ou pas tous. L'activité vise à ce que les élèves « fassent connaissance » les uns avec les autres. L'expression française « faire connaissance » a un aspect inchoatif : elle implique que l'on se présente pour la première fois, à l'occasion du premier contact.
<b>2. le perfectif</b>	L'action se termine complètement.	L'agenda produit par chacun des élèves n'est jamais réutilisé dans les unités suivantes du manuel.
<b>3. le ponctuel</b>	L'action dure peu de temps.	La tâche est ponctuelle ; elle n'est : – ni préparée en amont : on aurait pu demander aux apprenants, par exemple, quelles données ils voulaient recueillir, et pourquoi ; s'ils avaient déjà fait cette tâche au début d'un cours de langue ; si la tâche leur paraissait intéressante, et pourquoi. – ni prolongée en aval : on aurait pu demander aux apprenants, par exemple, de comparer tous ensemble les motivations des uns et des autres, d'en faire des statistiques, de comparer l'intérêt des différentes motivations... et de voir ce qu'ils pouvaient en faire dans la suite du cours. La tâche est exploitée seulement dans le temps de l'unité didactique (cf., dans le <i>Guide pédagogique</i> , la rubrique « Après »).
<b>4. l'inter-individuel</b>	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Chaque apprenant va voir chacun des autres pour lui poser les questions et noter les réponses correspondant aux différentes colonnes à remplir. Du point de vue de la mise en œuvre de l'approche communicative, cette tâche est donc très efficace, puisqu'elle multiplie au maximum les interactions à l'intérieur de la classe.
<b>5. le langagier</b>	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	C'est l'acte de parole « demander », utilisé ici conjointement avec trois notions : l'identité, les moyens de contacts et la motivation. On retrouve là la grammaire de référence de l'approche communicative, « notionnelle-fonctionnelle ». L'objectif de communication langagière est clairement annoncé au début du passage correspondant du Guide pédagogique : il s'agit pour les apprenants de « dresser le carnet d'adresses de tous les élèves <b>en s'informant oralement</b> auprès de chacun d'eux » (je souligne).

## 2. Analyse génétique de la tâche du Nouveau Rond-point 1

GÈNES	DÉFINITION : dans tous les domaines, la plupart des actions d'un acteur social...	MARQUES GÉNÉTIQUES
<b>1. le répétitif</b>	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;	Consigne E. : « [...] Vous pourrez le compléter [le fichier] progressivement.
<b>2. le duratif</b>	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;	Consigne E. : Le fichier de la classe va rester à la disposition de tous les apprenants « pour la durée du cours ».
<b>3. l'imperfectif</b>	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;	<p>Voir les marques génétiques des deux gènes ci-dessus.</p> <p>Dans <i>RP1</i>, il y avait déjà une bonne occasion de reprendre les fiches rédigées à la fin de l'unité 1. C'est à l'occasion de la tâche de l'unité 6, « Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe. ». Il aurait simplement fallu rajouter sur l'agenda la colonne « date de naissance » (ou seulement le jour et le mois, si on pense que donner son âge peut être gênant pour certains).</p> <p>Dans <i>RP1</i> comme dans <i>NRP1</i>, il sera aussi intéressant de revenir, au moins en milieu de cours et en fin de cours, sur la « motivation pour apprendre le français » : A-t-elle évolué ? A-t-elle diminué ou augmenté ? Chez qui ? Pourquoi ? Que peut-on faire individuellement et collectivement, si elle a diminué ?</p> <p>Dans <i>NRP1</i>, puisque l'enseignant va demander aux élèves d'ajouter éventuellement d'autres informations sur la fiche (cf. la consigne A), il pourrait leur suggérer d'imaginer des informations réutilisables par la suite, quitte à devoir les mettre à jour périodiquement.</p>
<b>4. le collectif</b>	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.	Il s'agit du « fichier de la classe » (Titre du 10 et consigne A) qui regroupe les fiches individuelles, et qui va ensuite rester « à la disposition de tous » (consigne E).
<b>5. le langagier et le culturel</b>	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.	<p>La dimension culturelle de la tâche proposée n'apparaît pas dans le manuel, ni dans le <i>Guide pédagogique</i>, où elles auraient pu être proposées avec par exemple les questions suivantes que l'on aurait pu suggérer à l'enseignant de poser : « Dans votre culture, est-ce qu'on peut demander ainsi aux apprenants de noter ces informations sur chacun des autres camarades ? Qu'est-ce que cela implique en termes de conception des relations entre apprenants dans une classe ? Est-ce qu'on peut imaginer que les apprenants demandent aussi les coordonnées de leur enseignant ? Pourquoi ne l'a-t-on pas proposé dans ce manuel ? ».</p> <p>Les exemples de questions ci-dessus se limitent au domaine éducationnel. Mais on aurait pu imaginer d'élargir ces réflexions aux domaines publics et professionnels.<sup>1</sup></p>

<sup>1</sup> J'utilise ici la typologie des domaines sociaux proposés dans le *CECRL* : personnel, public, éducationnel et professionnel.

### 3. Analyse comparée des caractéristiques tendanciennes

TRAITS DISTINCTIFS	APPROCHE COMMUNICATIVE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE
<p><b>1. le niveau d'application du principe direct</b></p>	<p style="text-align: center;"><i>Niveau plus élevé</i></p> <p>Le niveau d'application du principe direct (enseignement et apprentissage uniquement dans la langue cible) est très élevé pour au moins deux raisons.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le paradigme direct » est particulièrement prégnant en didactique française du français langue étrangère depuis son émergence en tant que didactique spécifique à partir des années 1950. Dans l'approche communicative, le principe direct (on enseigne-apprend la langue étrangère par la langue étrangère) est appliqué à la communication en classe entre élèves et entre élèves et enseignant.</li> <li>- Mais il y a eu aussi l'influence de l'élaboration initiale de cette méthodologie dans les centres de langues en France, où les apprenants sont de langues maternelles différentes, et où le français est par conséquent la seule langue de communication commune.<sup>2</sup></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Niveau plus bas</i></p> <p>Le niveau d'application du principe direct (enseignement et apprentissage uniquement dans la langue cible) doit être modulé par l'enseignant.</p> <p><i>NRP1</i> couvre les niveaux A1-A2. À l'unité 2, les apprenants sont donc des débutants complets. Les activités proposées aux points 3 et 4 ci-dessus à propos de la tâche finale de ce manuel impliqueraient certainement de les laisser utiliser leur langue maternelle, du moins, bien entendu, dans les contextes où cela est possible (enseignement scolaire du FLE dans un pays non francophone, par exemple). Elles ne sont pas encore proposées dans le <i>Guide pédagogique de NRP1</i> : la didactique du FLE n'a pas encore véritablement commencé son <i>aggiornamento</i> concernant la question des fonctions légitimes de la langue source en classe.</p> <p>C'est à l'enseignant de juger si ce que les apprenants gagnent alors est plus intéressant que ce qu'ils perdent en temps de contact et d'utilisation de la langue apprise. Cette question n'est pas posée dans l'approche communicative en FLE, où le « tout français » tend à être un principe absolu.</p>

<sup>2</sup> J'ai abordé cette question de l'environnement d'élaboration initiale des méthodologies, en tant qu'élément important de sa « problématique de référence », dans un article de 2001, p. 2 : « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique ». *Le nouveau bulletin de l'ADEF* (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, déc. 2001, pp. 6-18, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2001b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001b/). La « situation sociale de référence (le voyage touristique, dans le cas de l'approche communicative) fait partie de la « problématique de référence » des méthodologies constituées. On pourra se reporter aussi à mon article intitulé « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/).

<b>2. le niveau d'autonomie des apprenants</b>	<i>Niveau plus bas</i>	<i>Niveau plus élevé</i>
	<p>Dans <i>RP1</i>, les données à recueillir dans la tâche finale sont imposées aux apprenants (les titres de toutes les colonnes du carnet d'adresse sont pré-remplies). J'avais noté dans mon analyse de 2008d (références <i>supra</i> page 1) que « l'approche communicative [...] encourag[e] la prise d'autonomie de l'apprenant après une préparation linguistique très dirigée ».</p> <p>Il y a deux raisons à cela :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans cette approche est privilégiée l'apprentissage de la communication par la communication : pour mettre les apprenants le plus vite possible, au cours de l'unité didactique, en situation de communication (simulée), on tend par conséquent à leur fournir d'emblée le matériel langagier nécessaire.</li> <li>- La tâche communicative finale a pour fonction première de permettre le réemploi par les apprenants des formes langagières introduites auparavant dans l'unité didactique.</li> </ul> <p>Dans le <i>Guide pédagogique</i> de <i>RP1</i>, on lit à propos de cette activité, en « remarques préliminaires » (p. 12) :</p> <p><i>« Cette activité est la tâche ciblée de l'unité ; elle reprend toutes les ressources installées auparavant : pré-noms et noms, épeler, chiffres, rapports au français, énonciation du but ou de la cause... Il est important que les élèves la mènent en toute autonomie, à leur rythme, et qu'un produit final satisfaisant en résulte. »</i></p> <p>Mais on voit bien que l'autonomie ne porte que sur un aspect de la réalisation de la tâche (son rythme), et aucunement sur sa <b>conception</b>, parce que cette tâche est préprogrammée pour que les apprenants exploitent toute la <b>préparation</b> langagière antérieure effectuée au cours de l'unité.<sup>3</sup></p>	<p>Dans <i>NRP1</i>, une marge de manœuvre est laissée aux apprenants. Cf. la consigne A : « Voici quelques informations que vous pouvez demander à vos camarades. Y en a-t-il d'autres que vous aimeriez connaître ? Lesquelles ? » J'avais noté dans mon analyse de 2008(d) que « la perspective actionnelle [...] encourag[e] la prise d'autonomie du groupe dès le début de la conception du projet ».</p> <p>Il y a deux raisons à cela :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un acteur social, que ce soit dans la microsociété classe ou dans la société extérieure, doit être à la fois autonome et solidaire.</li> <li>- Si l'on veut que les apprenants s'impliquent, se mobilisent vraiment dans une action sociale, il faut qu'ils l'aient approuvée et qu'elle soit au moins en partie la leur.</li> </ul> <p>On trouve aussi, dans le Guide pédagogique, une rubrique « vos stratégies » où l'on demande à l'enseignant de « favoris[er] petit à petit la recherche autonome des élèves ».</p> <p>Nous y reviendrons à propos du point 4 concernant le « niveau d'intégration d'activités cognitives ».</p> <p>Dans un manuel quel qu'il soit, cependant, l'activité finale de chaque unité doit aussi servir au réemploi des formes langagières. On peut remarquer à ce propos la reprise à l'identique d'une partie des conseils de <i>RP1</i> (« Remarques préliminaires » dans l'encadré initial de <i>NRP1</i> (« Cette activité est la tâche ciblée de l'unité ; elle reprend toutes les ressources installées auparavant : ... »). Sur ce point, donc, les manuels voulant mettre en œuvre la perspective actionnelle doivent définir un compromis entre l'autonomie des apprenants et le emploi guidé des formes langagières introduites dans l'unité.<sup>4</sup></p>

<sup>3</sup> Sur la distinction importante entre les deux concepts soulignés ci-dessus, cf. « Intersections entre agir d'apprentissage ("tâches") et agir d'usage ("actions") », Commentaire 1, « "Conception" versus "préparation" », p. 2, [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/025/).

<sup>4</sup> Sur cette problématique, on pourra consulter deux articles en ligne :  
- « Contrôle vs. autonomie, contrôle et autonomie : deux dynamiques à la fois antagonistes et complémentaires ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL Études en Didactique des langues, Foreign Language Learning and Teaching Research*, n° 22, « Contrôle vs. autonomie, Control vs. autonomy », du LAIRDIL (Université Toulouse III Paul Sabatier), [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014d/).

	<p style="text-align: center;"><i>Niveau plus bas</i></p> <p>La tâche est simple, comme on le voit à la seule consigne donnée, qui tient dans une seule demande : « Demandez à chaque personne... ».</p> <p>La seconde consigne (« Reportez les renseignements ainsi recueillis dans les colonnes correspondantes du carnet d'adresse ») est si évidente qu'elle n'est même pas explicitée.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Niveau plus élevé</i></p> <p>La didactisation de la tâche finale se présente sous la forme d'un « scénario actionnel » qui guide les apprenants dans la réalisation progressive de la tâche complète au moyen d'une série de consignes correspondant chacune à une tâche partielle.</p> <p>La raison en est que <i>la totalité</i> des gènes de la perspective actionnelle font que la tâche finale d'un manuel actionnel est plus complexe que la tâche finale d'un manuel communicatif.</p> <p>La dite « activité finale » à la fin d'une unité didactique en perspective actionnelle, en fait, n'est pas forcément « finale », comme on l'a vu (elle peut être prolongée), ni véritablement une « tâche », mais un « mini-projet », certes réalisé dans le temps limité d'une unité didactique (entre 10 et 15 heures, généralement), mais présentant toutes les caractéristiques du projet pédagogique qu'il est possible de le mettre en œuvre dans le cadre d'un manuel : ce sont toutes ces caractéristiques qui apparaissent dans la colonne « Perspective actionnelle – Version forte » de la « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », <a href="http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/">www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/</a>.</p>
<p><b>3. le niveau de complexité de la tâche</b></p>	<p>Le <i>Guide pédagogique</i> ne suggère pas d'activités métacognitives. Les auteurs du manuels fournissent d'emblée aux élèves les ressources cognitives qu'ils pensent nécessaires (renvoi à « l'antisèche »).</p>	<p>Dans le <i>Guide pédagogique</i>, on suggère à l'enseignant de demander aux apprenants de « réfléch[ir] ensemble aux moyens dont ils disposent pour réaliser l'activité de façon efficace », et, dans une rubrique spéciale intitulée « vos stratégies », de leur faire remarquer « que le professeur est une source importante d'informations mais qu'il en existe aussi d'autres comme les connaissances des camarades de classe, les livres (manuels et dictionnaires) et Internet. » Ces remarques sont explicitement mises en relation avec le niveau d'autonomie visé : il s'agit de « favoris[er] petit à petit la recherche autonome des élèves ».</p> <p>Ces activités métacognitives s'avèrent nécessaires si l'on veut développer l'autonomie des apprenants pour la réalisation de tâches complexes. On remarquera cependant que le guidage très précis des apprenants au moyen du « scénario actionnel » est contradictoire avec la volonté affichée d'autonomisation des apprenants : entre le guidage et l'autonomie, le curseur est ici plutôt du côté du guidage (ce qui peut être parfaitement légitime, bien sûr, lorsque, comme ici, il s'agit d'apprenants débutants qui disposent encore de très peu de moyens d'expression).<sup>5</sup></p>
<p><b>4. le niveau d'intégration d'activités métacognitives</b></p>		

– « Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue », *Les Langues modernes* n° 2-2000 (mai-juin-juillet), pp. 46-49. Paris : APLV.

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2000c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2000c/).

<sup>5</sup> Voir les remarques finales dans le corrigé du point 2 (« Le niveau d'autonomie des apprenants »), et la note de bas de page ci-dessus.