

**Christian PUREN**

[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/076/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/076/)

## **ANALYSE DIDACTIQUE DE LA LEÇON 10 DE *BONNE ROUTE ! 1* (1988)**

***Bonne route ! 1 Méthode de français. 1A. Leçons 1 à 17, Pierre Gibert, Philippe Greffet, Alliance française - Hachette, 1988***

### **N.B.**

– Utilisez cette version pdf à l'écran si vous voulez accéder directement aux documents référencés par des liens URL. Si vous utilisez la version papier, vous pouvez compléter les liens de la manière suivante :

– *Année + lettre* : document dans la rubrique « Mes travaux ». Exemple : 1988a → [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/).

– *Chiffre OXX* : document dans la rubrique « [Bibliothèque](#) de travail ». Exemple : 056 → [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056/).

### **Avertissement**

Cette analyse de la leçon 10 de *Bonne route* date de la fin des années 1990, à un moment où l'approche communicative représentait encore seule la modernité dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Je l'ai simplement relue et corrigée, en y ajoutant des références bibliographiques permettant aux lecteurs d'élargir ou d'approfondir tel ou tel point. Une analyse actuelle (octobre 2019) devrait tenir compte de la perspective actionnelle, déjà bien implémentée dans beaucoup de manuels de FLE. Ce manuel paraîtrait alors encore plus « daté », mais il ne faudrait malgré tout oublier que sa logique de conception, l'éclectisme (ou plutôt ce qu'elle apparaît maintenant, c'est-à-dire *la gestion complexe de la nécessaire pluralité méthodologique* (cf. [1998b](#), [2012f](#)) reste toujours fondamentalement d'actualité.

**Avant-propos** de Philippe GREFFET, p. 5

Le passage que nous analyserons est le suivant :

*De partout et depuis deux ou trois ans, étudiants et surtout professeurs français et étrangers nous demandent de mettre “ noir sur blanc ” l'expérience acquise par les praticiens de l'Alliance Française. [...] Je pense à ces dizaines de milliers d'enseignants qui, leur vie durant – parce qu'il faut bien vivre –, enseigneront le français 50 ou 60 heures par semaine. Ils n'ont pas le temps de dépouiller un texte, ni l'argent pour acheter une revue ou faire une photocopie. Les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'œil ne sont pas pour eux. Ce qu'il leur faut, c'est un boulevard bien tracé, bien balisé et sécurisant. C'est pour eux surtout, eux de qui dépend la survie de notre langue demain, que nous avons tracé cette route.*

De ce passage ressortent les orientations didactiques suivantes :

a) Affirmation de pragmatisme méthodologique : prise en compte de l'expérience des enseignants, adaptation du manuel à des conditions de travail difficiles (enseignants surchargés d'heures de cours, peu de matériel, nombre d'heures de cours très limité). Sur cette position vis-à-vis du facteur « environnement » dans la conception méthodologique en opposition aux deux autres que l'on peut rencontrer historiquement, voir le TP avec son corrigé qui est proposé dans [Dossier n° 4](#) : « La perspective didactique 2/3 : Objectifs et environnements », chapitre 2.3 « Construction méthodologique et environnement »,

Tâche 4 p. 12.<sup>1</sup>

b.) Critique claire et ferme de l'approche communicative

– au moyen des réserves exprimées sur :

– l'analyse pré pédagogique : cf. « dépouiller un texte », allusion sans doute entre autres aux propositions très connues à l'époque de Sophie Moirand, disponibles sur ce site avec l'aimable autorisation de l'auteure : document 056 ;

– l'utilisation de documents authentiques actuels non extraits de manuels ;

– le travail concernant « l'implicite, l'implicite et le non-dit » (notons le qualificatif ironique de « douceurs »...) ;

– et au moyen de l'affirmation du retour nécessaire à l'écrit et à une progression et structuration plus fortes dans l'enseignement de la langue (en particulier de la grammaire).

Les auteurs de cet avant-propos expliquent l'inadéquation de ces caractéristiques de l'approche communicative par le manque de temps et d'argent chez les enseignants, mais ils pensent aussi certainement – sans oser le dire – à la formation didactique insuffisante et à l'insécurité linguistique (conséquence d'une maîtrise insuffisante de la langue, en particulier orale) de beaucoup d'entre eux pour lesquels ils ont conçu ce manuel.

Cet avant-propos nous situe clairement dans le mouvement des années fin des années 1980 en didactique du FLE, dans une perspective éclectique qui implique un reflux par rapport au « tout communicatif » des années 1970-début des années 80 (cf. [1994e](#), 1<sup>e</sup> partie : « La nouvelle ère éclectique », pp. 14-46). On peut par conséquent s'attendre, avant de commencer l'analyse d'une unité de ce manuel, à y trouver un mixte de méthodologie directe-méthodologie active, de méthodologie audiovisuelle 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> générations, et d'approche communicative (cf. [1988a](#) pour ces différentes méthodologies ; concernant les trois générations des cours audiovisuels, cf. [1988a](#) pp. 234 et suiv.). L'analyse de cette Leçon 10 page par page va confirmer cette hypothèse.

## PAGE 70

Page constituée d'une image en liaison avec un dialogue présenté à la fois par écrit et par oral (cf. le logo « cassette » en haut à droite).

- **L'image** est à la fois *situationnelle* (image unique présentant la situation de communication du dialogue, à savoir de jeunes amis discutant autour d'une table : on est là dans la 3<sup>e</sup> génération audiovisuelle) et *codée* (en arrière-plan de la première image, il y a deux autres images superposées, comme des cartes postales jetées sur une table, ou peut-être des pans de décor de théâtre ; l'une représentant une salle de cinéma, l'autre l'entrée d'une église survolée par une portée de notes de musique qui suggèrent un concert de musique religieuse ou du moins classique. Cette partie codée de l'image unique de ce début de leçon renvoie à la méthodologie audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération, et même en partie à l'image directe (présentant de manière isolée des mots du texte, comme ici pour les mots « cinéma », « concert » et « église »). Cette image, composite dans sa conception didactique, est donc en elle-même éclectique.

- **L'ensemble texte-enregistrement.** Il s'agit du dialogue de base de la leçon : la thématique, le lexique, les contenus grammaticaux qu'il présente sont en effet repris tout au long de l'unité. C'est donc un dispositif d'intégration didactique forte, renvoyant à la méthodologie audiovisuelle 1<sup>e</sup> ou 2<sup>e</sup> génération. Ce dialogue unique est plutôt long et non rédigé ni disposé pour être étudié par parties comme dans *De Vive Voix*. On est sur ce point dans un dispositif de méthodologie audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération. Ce dispositif était déjà présent dans la méthodologie directe, mais ce type de support de base (dialogue pur, sans partie narrative ni descriptive) renvoie à la méthodologie audiovisuelle, et non à la méthodologie directe.

---

<sup>1</sup> Lien complet : [www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/).

**L'ensemble texte-image** peut être utilisé de plusieurs façons : discussion préalable sur l'image, avec hypothèses de la part des apprenants (technique proposée dans la méthodologie audiovisuelle 2<sup>e</sup> génération), utilisation simultanée de l'image et de l'enregistrement (méthodologie audiovisuelle 1<sup>e</sup> génération). Le fait que l'image et le texte apparaissent tous deux d'emblée sur la même page du manuel (le cours ne propose pas de support visuel de type diapositive ou film fixe) oriente plutôt notre hypothèse concernant la forme de travail en classe sur une écoute initiale, texte écrit sous les yeux : il y a donc revalorisation de l'écrit (comme annoncé d'ailleurs dans l'avant-propos), et pratique mixte mi-audiovisuelle mi-directe ou active.

## **PAGE 71**

### *Exercice n° 1*

Cet exercice élargit un champ lexical du texte (les lieux en ville) mais avec un objectif grammatical très clair : il s'agit de traire travailler l'alternance morphologique *au / a l' / à la*. L'exercice grammatical lui-même (« Faites des phrases ») est très guidé puisqu'on donne en stimuli à la fois les personnages et les lieux. Il s'agit donc en réalité de l'équivalent d'un exercice à trous.

Il est significatif que le premier exercice après le dialogue initial soit de type grammatical (le n° 1), et non l'exercice de compréhension sur le texte (qui est le n° 2) : la priorité au travail sur la grammaire est ainsi très clairement affichée.

### *Exercice n° 2*

Il s'agit d'un exercice de compréhension, mais a la fois très simple, très guidé, et surtout qui est aussi un prétexte, encore une fois, à un exercice grammatical : reprise du bon pronom personnel, forme négative ou positive de la phrase.

### *Exercice n° 3*

On retrouve ce même guidage étroit à objectif grammatical prioritaire dans cet exercice, qui correspond en réalité à un exercice à trous. L'imagination et l'autonomie de l'élève ne sont absolument pas sollicités.

C'est là une reprise d'un exercice très classique qui correspond bien à l'optique de revalorisation de l'écrit annoncé dans l'avant-propos.

Deux remarques communes à tous les exercices de cette page :

- Cette page 71 est annoncée sous le titre « Pour mieux comprendre », mais l'aspect très grammatical des activités demandées ainsi que l'élargissement du lexique du dialogue, démentent ce titre en même temps qu'ils soulignent l'importance accordée dans cet ouvrage, comme il est dit dans l'avant-propos, à l'« acquisition linguistique et grammaticale ».
- Comme les deux pages suivantes, on voit dans cette page 71 que les exercices grammaticaux se font exclusivement par écrit (cf. aussi l'intention annoncée dans l'avant-propos).

## **PAGES 72 ET 73 (exercices 5 à 10)**

Deux remarques s'imposent sur cette page :

- D'une part elle propose trois « tableaux structuraux » (Le verbe *aller* au présent, le verbe *faire* au présent, une « récapitulation » sur la morphologie des articles simples et contractés). Ce type de présentation de la grammaire est apparu dans les cours audiovisuels de seconde génération (*La France en Direct, Le Français et la vie*, par exemple : cf. [1988a](#), p. 235), son origine première étant la méthodologie audio-orale. Ces tableaux correspondent ici, comme à l'origine, à l'intention d'enseigner la grammaire sans avoir recours à une explicitation des règles ; il s'agit donc d'une démarche à la fois inductive et implicite ; on peut dire aussi si l'on préfère utiliser le concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique

(cf. documents [008](#) et [2011k](#)) qu'il s'agit d'une combinaison entre la méthode inductive et la méthode imitative (à partir du moment où il n'y a pas explicitation, il ne peut y avoir application, et donc les auteurs jouent sur la seule autre « instance » disponible, celle de l'imitation (sur le concept d' « instance », cf. les documents [017](#) et [2005d](#)).

- D'autre part, comme la page antérieure 71, les pages 72 et 73 proposent uniquement des exercices extrêmement guidés qui ne laissent aucune place à l'imagination, à l'autonomie ni même à l'interactivité de la part des élèves.

Autre remarque : l'exercice 7 (p. 72) réemploie la technique, qui a été à la mode à la fin des années 60, des « micro-conversations », exercices structuraux portant non pas sur deux répliques (généralement une question et une réponse), mais sur plusieurs couples de répliques enchaînées entre elles).

### **PAGE 73**

L'emplacement et le style de cette partie « Pour bien prononcer » renvoie non à la méthodologie audiovisuelle (où une telle partie n'existait pas, la prononciation étant prise en compte constamment), mais à la méthodologie directe, où l'on a vu apparaître la répétition de phrases fabriquées avec une accumulation des phonèmes travaillés.

Même si le choix fait de travailler sur une opposition significative (*p/b*) est bienvenu (et renvoie à la phonologie structurale de la méthodologie audio-orale, reprise dans la méthodologie audiovisuelle), on peut être perplexe devant les techniques simplistes utilisées ici :

- D'une part les dessins de la bouche n'ont strictement aucun intérêt parce que certainement aucune efficacité. Elles sont uniquement pour donner l'impression d'une approche « scientifique »...

- D'autre part on sait que l'articulation écoute-répétition à laquelle on se limite ici n'est pas suffisante en correction phonétique : il faut au préalable s'assurer au moins que l'apprenant « discrimine » les différents phonèmes (*i.e.* se rende compte de leur différence à l'écoute). Il aurait donc fallu commencer par un exercice de discrimination auditive.

### **PAGES 74 et 75**

Cette page appelle les principaux commentaires suivants, outre le caractère à nouveau très directif et linguistique (lexical-grammatical) des activités proposées :

1) On trouve dans cette dernière partie de l'unité didactique des exercices un peu plus ouverts. On est là dans un type de dispositif très ancien et « robuste » puisqu'il apparaît dans la méthodologie directe et reste présent jusqu'à l'approche communicative incluse, avec des modèles à reproduire au départ (donnés par les textes ou dialogues de présentation), des exercices ensuite, et en fin d'unité des productions plus personnelles, de « réemploi » (on le retrouve aussi dans la procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire : cf. article [2016c](#)). Il est connu en didactique, parce qu'il a été également le modèle des cours audio-oraux américains, sous le sigle PPP (*Presentation - Practice - Production*). Ce modèle n'a été remis en cause que tout récemment, les mini-projets de la perspective actionnelle, et plus encore les projets de la pédagogie de projet, commencent en effet par une tâche initiale, la « conception » du projet, qui doit laisser le maximum d'autonomie possible aux apprenants pour qu'ils se mobilisent. Ensuite, en revanche, vient une phase plus directive de préparation langagière et culturelle du projet, la réalisation du produit final étant elle aussi en partie encadrée par la conception initiale, qu'elle se doit de respecter (cf. document [069](#))

2) Cette dernière partie de la leçon est celle où sont proposés des documents authentiques : c'est ce qui apparaissait dans les cours audiovisuels de 2<sup>e</sup> génération (cf. *De vive voix*).

3) Dans un cours de type communicatif, l'exercice 12, de type communicatif (actes de

parole : demander/donner une information ; notion : la localisation spatiale) serait placé plus tôt dans la leçon. Il est significatif qu'il n'apparaisse ici qu'en fin d'unité : les auteurs conservent les objectifs communicatifs (réaliser des actes de parole dans des situations de communication de la vie quotidienne), mais ils utilisent des moyens plus traditionnels (les exercices grammaticaux que nous avons vus) qui sont mis au service de ce qui est considéré seulement comme objectif terminal de chaque unité. Dans l'approche communicative au contraire la communication est d'emblée à la fois un objectif et un moyen, et les exercices communicatifs sont donc utilisés tout au long de l'unité.

4) Ces deux pages, comme d'ailleurs les contenus du dialogue initial, illustrent assez bien une certaine revalorisation de la « culture » dans le sens classique du terme (les oeuvres artistiques passées à la postérité : on parle aussi en ce sens de « culture patrimoniale »)

5) On est frappé, même dans ces deux pages qui se veulent déboucher sur une expression plus personnelle des apprenants, par leur caractère très guidé et directif : on veut vraiment faire ici de l'apprentissage « un boulevard bien tracé, bien balisé et sécurisant » (cf. l'Avant-propos), et ceci, vraisemblablement, autant pour les enseignants non natifs que pour les apprenants.

## **PAGE 77**

Comme son titre l'indique (« Pour travailler à la maison »), il s'agit dans cette page de proposer à l'apprenant une aide au travail personnel à la maison. Cette page suggère que, comme c'est effectivement le cas, ce manuel n'est pas accompagné d'un cahier d'exercices.

Cette page appelle les commentaires suivants, outre le caractère à nouveau très directif et linguistique (lexical/grammatical) des activités proposées :

1) On retrouve le même souci de guider étroitement l'apprenant (le « boulevard bien tracé » de l'Avant-propos) : on lui indique la liste des contenus qu'il doit maîtriser, et même (dans la partie droite de la page) ce qu'il doit apprendre par cœur et ce qu'il doit lire.

2) Dans la présentation de ces contenus, on retrouve un fort éclectisme puisque l'on a d'une part pour les contenus lexicaux une liste d'expressions et de mots nouveaux (méthodologie directe : présentation par listes et importance accordée à la quantité de vocabulaire acquis), une liste des contenus grammaticaux (méthodologie directe, également), et une liste des actes de parole et notions (approche communicative).

Cette unité 10 de *Bonne route*, comme l'ensemble du manuel, n'utilise que la langue cible, le français : il y a donc recours à la « méthode orale » intégrale (cf. [008](#) et [2011k](#)). On pourrait y voir l'influence de la méthodologie audiovisuelle et au-delà de la méthodologie directe. Mais en fait on peut penser que c'est surtout parce que ce manuel a été fait pour des apprenants de langues maternelles ou L1 différentes dans différents pays étrangers (c'est un manuel de l'Alliance Française) et pour des classes - comme celles faites en France - dont les apprenants sont de langues maternelles différentes. Mais la présentation du vocabulaire nouveau par listes (p. 77) ne peut qu'inciter les différents apprenants à l'utiliser en traduisant - au moins mentalement, et sans doute chez eux voire déjà en classe avec leur dictionnaire - dans leur propre langue maternelle. On ne voit d'ailleurs pas comment ils pourraient l'utiliser autrement !... II y a là dans ce manuel une nouvelle trace d'éclectisme puisqu'implicitement on remet en cause la méthode directe dans l'apprentissage du lexique, où elle restait jusqu'alors un principe intangible.

## **Conclusions de l'analyse**

On a pu critiquer dans l'éclectisme des manuels le risque d'incohérence. Ce risque n'existe pas ici dans la mesure où les orientations méthodologiques s'inscrivent très clairement dans une orientation fortement linguistique (insistance sur l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire dans des exercices *ad hoc* de grammaire et de vocabulaire) que certains

didacticiens ont trouvé d'ailleurs à l'époque quelque peu « réactionnaire ».

Il faut prendre « réactionnaire » dans le sens premier du terme, c'est-à-dire en réaction par rapport à l'approche communicative. Mais dans le sens second aussi : le type de pédagogie de référence dans ce manuel se situe très clairement en retrait par rapport à la pédagogie plus créatrice, plus diversifiée et plus « autonomisante » dont on croyait sans doute un peu naïvement, quelques années auparavant, qu'elle s'était définitivement installée en didactique des langues comme en pédagogie générale. Les auteurs de cet ouvrage, de toute évidence sacrifient la « centration » sur l'apprenant » à un retour sans complexe à la « centration sur la méthode » (dans le sens de centration sur le matériel didactique imposant les contenus et la progression du processus d'apprentissage). On peut s'en réjouir ou le regretter, mais il faut bien constater que la « centration sur l'enseignant » érigée comme un principe absolu par les méthodologues communicatifs n'est pas une position tenable dans la pratique des classes (cf. [1995a](#)). C'est ce qui sinon justifie, du moins explique cette réaction « éclectique » des auteurs de *Bonne route*, initiée d'ailleurs quelques années auparavant par d'autres auteurs tels que ceux de *La méthode Orange* (A. Reboullet, J.-L. Malandain, J. Verdol, Hachette, 1978), de *Sans frontières* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, Clé International, 1982), ou encore de *En Avant la Musique 1* (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Clé International, 1984) et) (cf. [1994e](#), chap. 1.1.2, pp. 15-17).

L'histoire de la didactique des langues-cultures offre un cas similaire de réaction éclectique, qui aboutira à l'élaboration de la méthodologie active dans les années 1920, avec des retours partiels à des techniques pré-directes. Un représentant de ce mouvement, Auguste Pinloche, publiera ainsi en 1908 un article intitulé significativement « Réaction et progrès » (entendre : le progrès consiste à opérer une réaction par rapport à la méthodologie directe) (cf. [1988a](#), pp. 122-123). Un méthodologue qui restera isolé, Louis Marchand cherchera à l'inverse à corriger les limites et défauts avérés de la méthodologie directe non pas par la réaction, mais par l'innovation, en élaborant pour l'enseignement du FLE un cours (*Méthode Marchand. La famille Dupont*, 1920) qui annonce la méthodologie audiovisuelle (cf. [1988a](#), p. 94).

---