

Christian PUREN

www.christianpuren.com

Version du 20 mai 2021

ANALYSE MACRO ET MÉSOMÉTHODOLOGIQUE D'UN MANUEL COMMUNICATIF

Grand large 1, Clelia Paccagnino, Marie-Laure Poletti

(Paris : Hachette, 1988, Unité 4)

Cette analyse didactique de l'unité didactique n° 4 du manuel de FLE *Grand Large* (niveau 1) a été conçue comme une « macroanalyse méthodologique », parce qu'elle utilise comme première grille les grandes méthodologies historiques : les méthodologies directe et active, l'approche communicative, les méthodologies plurilingues et la perspective actionnelle. Mais s'agit également d'une « méso-analyse », dans la mesure l'analyse au niveau d' « objets » de telle ou telle méthodologie. « Objets » est un terme emprunté à l'informatique, domaine dans lequel il désigne des parties de programme suffisamment autonomes pour être copiés-collés directement dans la programmation de logiciels différents : on parle alors de « programmation par objets ». Les méthodologies historiques peuvent être comparées à un gros logiciel de pilotage de l'enseignement dont certaines parties – des « objets méthodologiques », donc – sont suffisamment autonomes dans leur fonctionnement pour pouvoir être « copiés-collés » d'une méthodologie à une autre.

Sur les différentes méthodologies, cf. les documents [029](#) et [052](#). Sur le concept d' « objet méthodologique », cf. l'article [2012f](#). Sur les notions de macro-, méso-et micro-analyse méthodologique, cf. le diaporama [2017e](#), diapos 24 et 30-41. Pour des exemples d'analyse microméthodologique, cf. [2011k](#).

Remarques terminologiques

À partir du moment où on se réfère pour une analyse à plusieurs méthodologies, comme ici, on se place forcément dans une perspective « méta-méthodologique », c'est-à-dire, par définition, « didactique » : cf. « [Les trois perspectives constitutives de la DLC](#) », 1^{er} chapitre du cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». La présente analyse est donc une analyse « didactique » dans le sens où elle met en œuvre l'une des perspectives d'observation, d'analyse et d'intervention de la discipline « didactique des langues-cultures », à savoir la perspective didactique. On peut dire cependant, comme dans le titre de cette analyse, qu'il s'agit d'une analyse « macro et microméthodologique » dans le sens où c'est une analyse (didactique) utilisant deux grilles méthodologiques (celle des méthodologies, et celle des objets méthodologiques).

Voici les principales observations que je propose sur cette unité 4 de *Grand Large 1*.

1. Il n'y a pas d'objets empruntés à l'approche plurilingue

On notera immédiatement que toute l'unité ne fait recours qu'à la langue cible, le français, alors même que le manuel a été rédigé au départ pour l'enseignement du FLE en Italie, et que la thématique de cette unité – un salon et une course à dimension internationale – aurait pu aisément donner lieu à des parties de scénarios impliquant par exemple des journalistes étrangers et des documents en langue étrangère. En cela, ce manuel relève de l'approche communicative « classique », qui maintient tous les documents et toutes les activités d'enseignement-apprentissage en langue cible. Sur ce point, l'approche communicative n'a fait que réactiver, comme la méthodologie audiovisuelle qui l'a précédée en France, la méthode directe intégrale de la méthodologie directe, méthode directe qui avait été affaiblie dans la méthodologie active.

Sur cet affaiblissement, cf. mon *Histoire des méthodologies* ([1988a](#)), pp. 146-147. Sur le concept de "méthode", cf. le document [008](#). Sur la méthode directe dans la méthodologie directe, cf. [1988a](#), Chapitre 2.2.1, pp. 80-84.

2. Certains objets annoncent la perspective actionnelle

On est sur une action complexe constituée d'une série d' « étapes » (terme choisi parce qu'il est utilisé dans les courses, or ici il s'agit entre autres d'une course de voiliers). Le protagoniste, le journaliste Yannick Le Bihan, doit réaliser un certain nombre d'actions successives pour son métier de journaliste et dans sa vie personnelle : lire trois messages écrits d'invitation (p. 35) ; répondre à chacun d'eux, à l'un par écrit, à deux par oral (p. 36), et à l'un à nouveau par écrit (p. 37). Il doit ensuite téléphoner à sa femme pour lui fixer un rendez-vous au restaurant en lui indiquant le chemin à suivre pour y parvenir, et noter sur son agenda ce qu'il a à faire pendant la semaine. Il doit enfin, en compagnie de sa femme et d'un couple d'amis, déjeuner (ou dîner), et pour cela commander son menu avec les autres.

On est donc en présence d'un « scénario actionnel » à dimension sociale (dans les domaines professionnel et personnel), qui annonce celui que l'on va trouver une vingtaine d'années plus tard dans les manuels de FLE dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Comme dans les scénarios actionnels actuels – et en cela aussi ce manuel est innovant –, on laisse aux apprenants une certaine marge d'autonomie :

Dans la réécriture d'une lettre plus simple, aucun modèle n'est donné : les élèves doivent « travaille[r] tous ensemble avec [leur] professeur », ce qui va permettre aux apprenants ayant déjà connaissance de certaines formules, de les proposer au groupe. C'est là, outre le recours à l'autonomie, un mode de gestion intelligent de l'hétérogénéité, qui est ainsi utilisée de manière positive.

Dans la consigne de la réponse que les apprenants doivent écrire à Y. Le Bihan de la part de son ami journaliste¹ (p. 37) les auteurs écrivent : « Vous pouvez utiliser toutes les raisons que Yann donne à Jean-Jacques au téléphone et *vous pouvez même en imaginer d'autres* » (je souligne).

Ces deux activités autonomes vont en effet un peu plus loin que celles que l'on trouve généralement dans les manuels communicatifs : ils apparaissent en effet ici en cours d'unité didactique et sans modèles préalables, contrairement à ce qui se passe généralement dans les simulations de l'approche communicative proposées en fin d'unité didactique.

La dimension sociale est prise en compte également dans le travail en classe, ce qui annonce aussi la perspective actionnelle. Alors que dans l'approche communicative, le groupe de travail de référence est le groupe de deux, le groupe-classe étant utilisé principalement comme destinataire de communication (et non comme agent de décision²), on note dans cette unité les consignes suivantes :

« Discutez-en avec vos camarades » (p. 35) ;

« tous ensemble » (p. 37) ;

« par groupes de trois » (p. 38) ;

« par groupes de cinq » (p. 42).

Sur les caractéristiques opposées de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, cf. [2014a](#). Sur le niveau d'autonomie comme critère de distinction entre les deux méthodologies, cf. [2019f](#).

¹ Cet ami signe « Michel » son invitation écrite, mais il apparaît sous le nom de « Jean-Jacques » dans la consigne.

² Beaucoup de tâches finales, dans les manuels communicatifs, se terminent par la communication au grand groupe des productions des différents sous-groupes, sans que cela débouche sur une décision et/ ou une production collectives.

La grande différence avec la perspective actionnelle, cependant, ce qui fait que ce manuel ne fait que l'annoncer, et non la mettre en œuvre, c'est que le scénario concerne les personnages du manuel, et non les apprenants eux-mêmes. On peut déjà noter le même phénomène dans les titres de trois "leçons" du manuel audiovisuel de 1^e génération *Voix et Images de France* de 1961 :

14e leçon : *En rangeant l'armoire*

21e leçon : *Mme Thibaut fait ses courses*

22e leçon : *M. Robin achète son journal*

Dans un manuel actionnel actuel, les titres seraient, par exemple : *Nous allons / On va / Vous allez... ranger l'armoire, faire les courses, acheter le journal* (cf. [2006h](#), p. 43), parce que ce sont les apprenants eux-mêmes qui agiraient.

Le personnage et la thématique choisis – un journaliste couvrant dans un port des événements liés aux sports de voile – permettaient difficilement, de toutes manières, d'envisager d'en faire la base d'un véritable [mini-projet](#) réalisé par les apprenants eux-mêmes en classe et/ou dans la société extérieure. On aurait seulement pu imaginer en faire une [simulation globale](#) – cette technique apparaît en FLE précisément à partir du début des années 1980 –, mais le niveau d'autonomie que cette technique implique chez les apprenants, qui doivent eux-mêmes inventer en partie les personnages et le scénario, la rend incompatible avec les contraintes des unités didactiques de manuel, qui par nature doivent préprogrammer les contenus langagiers et culturels, et donc les actions proposées aux apprenants.

Sur l'évolution des titres des manuels depuis un siècle, qui reflète l'évolution du principe de cohérence de l'unité didactique (avec ces exemples de *Voix et Images de France*), cf. [2006h](#), p. 43.

3. Le « logiciel méthodologique » des auteurs est globalement celui de l'approche communicative

Si l'on cherche à situer *Grand large* cette fois non pas par rapport aux méthodologies ultérieures – méthodologies plurilingues et perspective actionnelle – mais par rapport aux méthodologies antérieures, ce manuel relève d'abord clairement de l'approche communicative³. Il suffit de noter, pour s'en convaincre, les éléments suivants :

- a) l'importance de la grammaire notionnelle-fonctionnelle, qui fait l'objet d'apports nombreux et d'exercices intensifs ;
- b) la place des mini-simulations et jeux de rôles, avec le recours aux « canevas de jeux de rôles » qui apparaissent déjà dans le manuel prototypique de la 3^e génération des cours audiovisuels, *Archipel* (1982) ;
- c) les articulations ou combinaisons constantes des différentes activités langagières dans les supports et activités proposés ;
- d) le souci de donner une apparence d'authenticité à des documents variés (messages de différents types, pages d'agenda, plan d'une ville, etc.) ;
- e) la « logique documentaire », qui commande la manière d'aborder et exploiter les documents authentiques, est la « [logique support](#) » ;
- f) l'ajout en fin d'unité de documents authentiques : ils sont cependant ici en petit nombre, et ils n'ouvrent pas sur des spécificités culturelles françaises ou francophones.

On notera une forte particularité de *Grand large* par rapport aux manuels communicatifs, qui en général, surtout dans les années 1980-1990, ont tendance à négliger la correction phonétique : c'est la place importante que le manuel accorde à ce type d'activités (cf. toute la page 45), avec en particulier un exercice de discrimination (« Écoutez les mots et mettez une croix dans la bonne case ») et même un exercice de conceptualisation (« Dites pourquoi... »).

³ Deux ouvrages complets consacrés à l'approche communicative sont disponibles sur ce site : documents [070](#) et [071](#).

4. Cette base communicative hérite de l'objet « méthode active » emprunté à la méthodologie active.

À l'opposé de la grande directivité des cours audiovisuels de 1^e et 2^e génération, *Grand large* propose des activités ouvertes que l'on trouve déjà dans la méthodologie active, ainsi appelée parce qu'elle s'efforce de multiplier les activités sollicitant l'activité personnelle des élèves (cf. [1988a](#), point 3 p. 147, et documents 005 et 006). Font déjà partie de l'« objet » de la méthodologie active « techniques de mise en œuvre de la méthode active » les activités suivantes :

- La mise en situation d'écoute active avec élaboration par les apprenants d'hypothèses sur un document avant sa découverte : « Selon vous, quelle invitation Yannick Le Bihan va-t-il accepter ? Pour quelles raisons ? » (p. 35)
- L'appel à l'imagination des élèves « Imaginez pour chaque bulle une phrase que le personnage peut dire » (p. 43)
- L'appel aux connaissances et expériences des élèves eux-mêmes en prolongement d'un travail sur un document : « Connaissez-vous d'autres superstitions ? » (p. 39)
- La variation des supports, des activités créatives : « Faites un dessin pour les illustrer. Présentez-le à vos camarades et demandez-leur de deviner ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. » (p. 39)
- La constitution d'un corpus de conceptualisation grammaticale par les apprenants eux-mêmes : « Vous allez relever dans les pages de votre manuel des phrases où ces verbes sont conjugués à différentes personnes. Indiquez dans la case correspondante le numéro de la page, puis recopiez la phrase dans votre cahier. » (p. 42)

5. Remarques conclusives

Les auteurs de *Grand large* ont fait preuve, dans cette unité, d'une grande créativité méthodologique : ils proposaient là, en particulier au moyen de leur scénario actionnel, une solution originale à la question de la cohérence de l'unité didactique, à un moment où les unités des manuels communicatifs tendaient à accumuler des mini-activités très éclatées dont le seul principe de cohérence était finalement traditionnel, puisque c'était la grammaire (même s'il s'agissait de la grammaire notionnelle-fonctionnelle de l'approche communicative).

Mais ce modèle d'unité didactique a aussi des inconvénients.

Il provoque une dispersion du lexique, qui se retrouve éclaté sur des centres d'intérêt différents : le vocabulaire de la ville, l'expression du temps, le vocabulaire de la nourriture, etc. Ce prix peut cependant être considéré comme raisonnable si l'on sait que ce manuel s'adressait en fait à des apprenants « grands débutants », qui en tant que tels avaient sans doute déjà des connaissances lexicales diversifiées, et différentes de l'un à l'autre : d'où là aussi la possibilité d'une gestion positive de l'hétérogénéité, que j'ai déjà notée plus haut à propos de l'absence de modèle donné pour une réécriture.

Il requiert des enseignants un niveau de compétence qui va au-delà de la simple utilisation rigoureuse du manuel. *Rue Lecourbe* (1987), *Bonne route* (1988, cf. [076](#)), *Archipel* (1982), *Grand large* : il y a comme on le voit dans les titres-mêmes de ces manuels des années 80 une symbolique – que confirme leur analyse comparative –, depuis le guidage le plus étroit sur des contenus les plus limités, jusqu'à l'ouverture vers des contenus plus riches abordés de manière plus ouverte. Le type d'unité proposé dans *Grand large* demande une bonne compétence didactique de la part de l'enseignant, pour qu'il guide, aide et accompagne les apprenants au mieux de leurs compétences, de leurs besoins et de leurs difficultés : lorsque l'on navigue « au grand large », il faut un pilote, une boussole et des caps à fixer et à tenir, si on ne veut pas se perdre ou tourner en rond dans la vaste mer. Autant dire que dans l'[échelle des compétences d'usage des manuels](#), l'enseignant utilisateur de *Grand large* doit être au moins au niveau 3, voire, mieux, au niveau 4, pour utiliser ce manuel d'une manière qui fasse honneur à son titre...