

LA CONCEPTION D'UN MANUEL DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE :

QUELLE(S) ENTRÉE(S) ?

Sonia Magdalena TIGCHELAAR¹

RÉSUMÉ : Cet article a pour but de présenter une analyse de la conception des manuels pour l'enseignement/apprentissage de Français Langue Étrangère (FLE) conçus dans la perspective dite « actionnelle » à partir d'une étude du manuel *Le Nouveau Taxi 1*, édité par Hachette en 2009, que nous utilisons dans un cours de français élémentaire pour des étudiants universitaires. Selon les auteurs, cet ouvrage se base sur la perspective actionnelle, qui voit l'apprenant comme un acteur social qui « agit socialement avec la langue-culture étrangère » (Conseil de l'Europe, 2001). Cette approche se distingue de celles qui la précèdent parce qu'elle met l'accent sur la réalisation des tâches qui se rapprochent de la vie réelle en plus des tâches de « pré-communication pédagogique » et des tâches « pédagogiques communicatives » (Rosen, 2009). Basés sur la notion clé proposée par Puren (2005), les entrées didactiques, nous présenterons l'entrée par l'action, qui correspond à la perspective actionnelle, ainsi que les entrées précédentes. Nous verrons par la suite quelles entrées ont

¹ Universidade de Guelph.
E-mail: tighels@uoguelph.ca

été choisies par les auteurs du Nouveau Taxi 1 pour créer les unités didactiques et à quelle(s) méthodologie(s) elles correspondent.

MOTS CLÉS : didactique du FLE, manuel de FLE, perspective actionnelle, entrées didactiques

ABSTRACT : This article aims to present an analysis of the conception of textbooks used for the teaching and learning of French as a second language (FSL) created within the “action-oriented” perspective. To do this we will analyze the textbook *Le Nouveau Taxi! 1*, edited by Hachette in 2009, which we use in an elementary French course for university students. According to the authors, this book is based on the action-oriented approach, which sees the learner as a social agent, who acts socially with the foreign language and culture (Council of Europe, 2001). This approach differs from those preceding it because it focuses on tasks that simulate real-life activities in addition to educational pre-communicative tasks and educational communicative tasks (Rosen, 2009). Based on the key concept proposed by Puren (2005), namely pedagogical “entries”, we will present the entry by action, which corresponds to the action-oriented approach, as well as the entries that preceded it. Next we will observe which entries were chosen by the authors of the *Le Nouveau Taxi! 1* to create the units for their textbook and the corresponding methodologies.

KEYWORDS: French pedagogy, FSL textbook, action-oriented approach, pedagogical entries

Introduction

Depuis les années 70, l'approche dite « communicative » a dominé les pratiques en didactique des langues étrangères, mais avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) par le Conseil de l'Europe en 2001, on voit l'émergence de ce que certains appellent la « perspective actionnelle ». De plus en plus de manuels, méthodes et pratiques se réclament de cette nouvelle perspective. Cependant, comme la perspective actionnelle n'a été ébauchée que par les chercheurs du Conseil de l'Europe (Puren, 2009), il n'est pas toujours clair comment la mettre en œuvre ou comment la distinguer de l'approche communicative dans la pratique. En tant qu'enseignante et utilisatrice d'un manuel de FLE récemment publié, je me suis posée la question : quelle perspective, approche, ou méthodologie ont-elles guidé la conception de ce manuel selon les auteurs ? Et quelle perspective ou approche y observe-t-on en réalité ? Le présent article a pour objectif de présenter une analyse d'un manuel de français langue étrangère (FLE) conçu dans la perspective dite « actionnelle ». Pour ce faire nous allons analyser le manuel que nous utilisons dans un cours de français élémentaire pour des étudiants universitaires, *Le Nouveau Taxi ! 1*, édité par Hachette en 2009. Plusieurs questions qui se dégagent de cette première analyse vont guider notre réflexion : Comment est-ce que cette perspective va influencer la mise en œuvre du manuel ? Comment travailler avec le manuel si la perspective adoptée n'est pas celle que privilégie l'enseignant ? Bien que cette analyse soit spécifique à un seul manuel, elle peut contribuer à l'analyse d'autres manuels qui se réclament de la perspective actionnelle.

Dans un premier temps, nous nous proposons de présenter la nouvelle perspective actionnelle et les notions qui distinguent cette perspective de l'approche communicative. Nous présenterons par la suite la notion d'entrées didactiques élaborée par Christian Puren (2005), qui va guider notre analyse. Finalement, nous analyserons *Le Nouveau Taxi ! 1* à partir de ce dernier aspect théorique pour voir l'entrée proposée par les auteurs du manuel, ainsi que les entrées qui s'y trouvent dans sa mise en œuvre.

1. Assises Théoriques

Notre étude se base sur trois thèmes principaux : la perspective actionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues, l'apprentissage par les tâches, et les entrées didactiques.

1.1. La perspective actionnelle

L'introduction de la perspective actionnelle proposée dans le CECRL figure ci-dessous :

La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole 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, 2001, p. 15)

Nous avons souligné deux concepts qui distinguent cette perspective de celle qui la précède, à savoir l'approche communicative. Dans cette approche, les enseignants préparaient les apprenants à communiquer dans des situations données comme des « étrangers de passage » (Rosen, 2009) en accomplissant des tâches principalement langagières. En revanche, dans la perspective actionnelle on forme les apprenants d'une langue à pouvoir s'intégrer dans la langue-culture étrangère et à agir socialement dans cette langue-culture.

1.2. La notion clé de la perspective actionnelle : la réalisation des tâches

Selon Richer (2011), même s'il n'y a pas de méthodologie précise pour l'enseignement-apprentissage des langues dans le CECR, « la notion de la tâche ... constitue l'outil méthodologique permettant de concrétiser la perspective actionnelle » (p. 14). La tâche pédagogique n'est pas une notion nouvelle en didactique des langues, mais ce qui change dans la perspective actionnelle c'est qu'elle met l'accent sur la réalisation des tâches qui se rapprochent de la vie réelle en plus des tâches pédagogiques que l'on observe typiquement dans la classe de langue (Rosen, 2009). Dans la classification proposée par Rosen (2006), il existe trois types de tâches : les exercices ou les tâches pédagogiques de pré-communication qui permettent de travailler les formes hors contexte (par exemple remplir un texte lacunaire) ; les tâches pédagogiques de communication où les apprenants peuvent faire semblant de communiquer dans la langue étrangère en parti-

cipant à des jeux de rôle ou des simulations ; et les tâches qui sont proches de la vie réelle.

Qu'est-ce qui caractérise une tâche proche de la vie réelle en situation d'apprentissage d'une langue étrangère ? Dans les manuels de langue conçus dans la perspective actionnelle, on observe que l'ensemble des exercices et des tâches communicatives se concluent sur une tâche plus complexe, qui mobilise plusieurs compétences (langagières et autres), qui utilise différentes habiletés et qui passe par plusieurs étapes (Bérard, 2009). Puren (2009) ajoute qu'une tâche ou projet final devrait être collectif, impliquant la participation de tous les apprenants. La nature collective d'une tâche permet aux apprenants d'agir socialement dans la classe, surtout au niveau de la conception, où ils peuvent décider de la façon dont ils vont réaliser la tâche, et au niveau de la préparation, où ils vont identifier les compétences qui seront nécessaires pour l'accomplir (Puren, 2009).

1.3. Les entrées didactiques

Puren (2005) définit une entrée² didactique comme le domaine, c'est-à-dire, grammaire, lexique, culture, par lequel on commence une unité didactique et qui donne le sens à la progression de l'unité. Autrement dit, c'est le principe qui organise et qui guide l'unité. Il identifie dans l'évolution des méthodologies en didactique des langues-cultures cinq entrées correspondantes : l'entrée par la grammaire (méthodologie traditionnelle), l'entrée par le lexique (méthodologie directe), l'entrée par la culture (méthodologie active), l'entrée par la communication (méthodologie audiovisuelle et approche communicative) et l'entrée par l'action (perspective actionnelle) (Puren, 2005). Il est très important de souligner que, dans cette évolution, il ne s'agit pas de remplacer les entrées précédentes chaque fois qu'une nouvelle méthodologie ou approche s'établit. Par exemple, à l'époque où l'approche communicative dominait, la communication était le principe qui organisait l'enseignement-apprentissage des langues, mais la culture, le lexique et la grammaire étaient toujours des aspects importants. La situation est identique dans le cas de la perspective actionnelle : on met l'accent sur l'action, mais les autres domaines sont aussi incorporés.

² La notion d'entrée chez Puren se distingue des notions couramment comprises par le terme "entrée."

2. Analyse du manuel *Nouveau Taxi 1 !* et propositions d'adaptation vers une entrée par l'action

2.1. Entrée proposée par les auteurs

Dans l'avant-propos du manuel, les auteurs présentent cette nouvelle édition comme un remaniement du manuel original, *Taxi !*. Ils ont préservé la démarche pédagogique originale, mais pour la modifier, suivant les suggestions des utilisateurs, ils ont « accentué l'approche actionnelle et proposé une grammaire plus explicite ». (Cappelle & Menard, 2009, p. 3). Parmi d'autres caractéristiques du manuel, le « *Nouveau Taxi !*, c'est : ... la mise en place de stratégies interactives dans une optique actionnelle » (Cappelle & Menard, 2009, p. 3). Nous voyons le terme « actionnel » tout au long de cette page de présentation et il paraît comme notion fondatrice dans la conception du manuel. L'action est donc présentée comme la notion clé qui organise le manuel, mais deux autres éléments semblent être à la base de sa conception, à savoir la grammaire et la communication : « La grammaire, fonctionnelle, est subordonnée aux objectifs communicatifs et actionnels » (Cappelle & Menard, 2009, p. 3). Ce que les auteurs proposent correspond donc à une entrée par l'action, avec la grammaire et la communication comme « entrées de service », pour reprendre la terminologie de Puren (2005).

2.2. Organisation du manuel

Le *Nouveau Taxi 1 !* se compose de neuf unités didactiques. Chaque unité commence avec une page d'ouverture qui présente les objectifs de l'unité, suivie de trois leçons d'apprentissage, une leçon de synthèse et d'ouverture culturelle et une page qui s'appelle « Savoir-faire ». Selon les auteurs, cette dernière page d'unité sert de bilan actionnel et propose « de nombreuses tâches à réaliser » (Cappelle & Menard, 2009, p. 5).

2.2.1. Organisation des leçons

Chaque leçon d'apprentissage commence par un document déclencheur contenant un support visuel. Un tableau de grammaire et un tableau intitulé « Savoir-dire » proposant les actes de parole de la leçon figurent au milieu de la page comme références. La rubrique « Découvrez » propose des activités de compréhension, suivie par des exercices qui travaillent la compétence linguistique sous la rubrique « Entraînez-vous ». La section « Communiquez » présente des situations de communication et des mini tâches à réaliser et chaque leçon se termine avec une activité de phonétique. Dans le présent article,

nous allons nous concentrer sur les rubriques « Communiquez » et sur la page « Savoir-faire » parce que c'est ici où figurent des notions qui renvoient à la perspective actionnelle, notamment les mini tâches communicatives et les tâches proposées dans le bilan actionnel, ce qui nous intéresse dans notre étude.

2.3. Zoom sur l'Unité 3 : Ça se trouve où ?

Nous avons choisi d'analyser uniquement la troisième unité didactique du manuel, intitulée Ça se trouve où ?, parce que chaque unité est construite de la même façon et de manière générale les tâches et les types d'activités qui sont proposés dans cette unité sont représentatifs des autres. Cependant, l'analyse pourrait être prolongée pour incorporer toutes les unités didactiques du manuel.

2.3.1. Analyse de la page d'ouverture de l'unité 3

Dans le tableau ci-dessous sont reproduits les objectifs communicatifs ainsi que les objectifs fonctionnels correspondants qui sont présentés dans la page d'ouverture de l'unité 3. Les objectifs sont présentés ainsi :

« Vous allez apprendre à... : »

« ...pour : »

Objectifs communicatifs	Objectifs fonctionnels
<i>situer un lieu sur un plan ou sur une carte.</i>	<i>comprendre une annonce immobilière.</i>
<i>indiquer une direction.</i>	<i>demander et indiquer un chemin.</i>
<i>indiquer un moyen de transport.</i>	<i>lire et présenter des informations touristiques.</i>
<i>donner un conseil.</i>	
<i>décrire un appartement ou une maison.</i>	

Tableau 1 : Objectifs communicatifs et fonctionnels

Dans ces objectifs, nous n'observons pas de tâche ciblée ni d'action qui guiderait l'unité. Ce que nous voyons dans les objectifs fonctionnels ce sont plutôt des objectifs communicatifs plus complexes. Par exemple, la frontière entre « indiquer une direction » et « indiquer un chemin » est très floue, et l'on pourrait constater que ces deux objectifs sont communicatifs. Les objectifs de l'unité visent donc presque exclusivement la communication plutôt que l'action. D'après cette ouverture d'unité, nous avançons l'hypothèse que l'entrée privilégiée est celle de la communication, mais il nous faut encore entrer dans les détails pour vérifier.

2.3.2. Analyse des tâches et des mini-tâches de l'unité 3

Nous reproduisons dans le tableau ci-dessous les tâches et les mini tâches qui figurent sous les rubriques « Communiquez » dans les leçons d'apprentissage de la troisième unité.

Leçon 9	<i>Vous êtes dans une agence immobilière et vous cherchez un appartement à louer. À l'aide de l'annonce et du plan de l'appartement, jouez la scène avec votre voisin(e).</i>
Leçon 10	<i>Vous êtes devant les Galeries Lafayette. Regardez le plan et indiquez à votre voisin(e) comment aller : à la poste, au jardin des Tuileries, à la bibliothèque, place Vendôme.</i>
Leçon 11	<i>En groupes, présentez un circuit de deux jours dans une ville ou une région que vous connaissez bien (en France ou dans un autre pays).</i>
Leçon 12	<i>Lisez la carte postale d'Audrey. À votre tour, écrivez une carte postale de Marseille à un ami.</i>

Tableau 2 : Tâches et mini tâches communicatives

En général, ces tâches sont individuelles (leçon 12) ou elles se font en groupes de deux (leçons 9 et 10). Elles sont simples et travaillent seulement une ou au maximum deux habiletés à la fois (production écrite, leçon 12 ; production et compréhension orale, leçons 9 et 10). Selon la classification de Rosen (2006), ce sont des tâches pédagogiques de communication, qui tombent bien sous la rubrique « Communiquez ». Par contre, la tâche que nous observons dans la leçon 11 est unique par rapport aux autres tâches en ce qu'elle est collective, plus complexe et qu'elle nécessite plusieurs étapes pour être accomplie (faire des recherches, choisir des informations, regrouper les informations et les présenter), caractéristiques des tâches qui correspondent à la perspective actionnelle. Ainsi l'ensemble des tâches que nous avons analysées sous la rubrique « Communiquez » de l'unité 3 sont-elles pour la plupart des tâches pédagogiques de communication, avec une trace d'action dans la tâche qui figure dans la leçon 11.

2.3.3. Analyse du « bilan actionnel »

Les trois tâches proposées dans la page « Savoir-faire », le bilan actionnel de l'unité, sont reproduites dans le tableau ci-dessous :

<p>1. Cherche appartement. <i>Vous travaillez à l'agence ABC.</i></p> <p>a. <i>Écoutez les messages et notez les informations données par la femme.</i> b. <i>Lisez les trois annonces et dites quel appartement convient à la femme.</i></p>
<p>2. Comment est l'appartement ? <i>Regardez le plan et écrivez un e-mail à un ami pour décrire votre nouvel appartement.</i></p>

3. Comment y aller ?

Vous êtes étudiant à Strasbourg.

- a. Place du Vieux-Marché-aux-Vins, un touriste vous demande où se trouve la rue des Étudiants. Regardez le plan et indiquez-lui le chemin.*
- b. Au coin de la rue Sainte-Hélène et de la rue du Savon, un autre touriste vous demande où se trouve la place de la Cathédrale. Regardez le plan et indiquez-lui le chemin.*

Jouez les deux scènes avec votre voisin(e).

Tableau 3 : Tâches actionnelles

Comme nous l'avons observé dans les tâches pédagogiques de communication sous la rubrique « Communiquez », ces tâches du bilan actionnel sont toujours réalisées de manière individuelle (questions 1 et 2) ou se font en groupes de deux (question 3). Les apprenants ne sont pas requis d'agir collectivement dans des groupes et ils ne participeront donc pas comme des acteurs sociaux. S'il y a action dans ces tâches, elle reste dans la simulation : la première question demande à l'apprenant d'imaginer qu'il travaille à l'agence ABC, la deuxième d'écrire à un ami imaginaire pour décrire un appartement qui n'est pas son vrai logement et la dernière question est un jeu de rôle. Avec une action simulée, ces activités seraient toujours considérées comme des tâches pédagogiques de communication, plutôt que proches de la vie réelle. Finalement, ces tâches manquent de complexité et ne mobilisent que des compétences langagières. La troisième question est une reprise de la mini tâche de la leçon 10 avec un plan différent. Les quatre habiletés sont traitées mais toujours séparément : la question 1.a travaille la compréhension orale, la question 1.b travaille la compréhension écrite, la question 2 travaille la production écrite et la question 3 travaille la production orale. D'un point de vue « actionnel », ces tâches ne correspondent pas à des tâches qui sont proches de la vie réelle et elles ne sont ni collectives ni complexes. Ce sont plutôt des tâches qui visent surtout la communication et donc l'unité se conclut sur des tâches pédagogiques de communication.

2.4. Résultats de l'analyse

En reprenant les analyses des trois composants de l'unité 3, nous avons observé que l'unité commence par l'annonce des objectifs communicatifs dans la page d'ouverture. Ceux-ci sont réalisés par des tâches pédagogiques de communication dans les leçons d'apprentissage et l'unité se conclut sur des mini tâches communicatives dans la page « Savoir-faire ». Au lieu d'une entrée par l'action, nous avons donc une entrée plutôt par la communication.

Il nous semble important ici d'émettre une réserve au sujet de nos analyses. À notre sens, la communication reste essentielle dans

la perspective actionnelle et donc cette analyse ne vise pas à critiquer les tâches communicatives. Il ne s'agit pas non plus d'une critique de l'approche communicative parce que cette approche a formé et continue à former les apprenants avec succès depuis les années soixante-dix. Nous avons constaté qu'il s'agit d'un manuel qui se réclame de la perspective actionnelle, mais nous observons que c'est la communication qui guide l'unité didactique.

2.5. Propositions d'adaptation vers une entrée par l'action

Bien que notre analyse du *Nouveau Taxi ! 1* l'ait démontré comme un manuel fortement communicatif, notre but n'est pas de le juger inutile pour les enseignants qui veulent privilégier une perspective actionnelle. Avec quelques adaptations, il est tout à fait possible d'envisager un emploi guidé par l'action. Si l'on ajoutait une tâche ciblée comme objectif global pour chaque unité et comme projet qui servirait de conclusion d'unité, on pourrait très bien utiliser ce manuel dans une perspective actionnelle. Par exemple, dans le tableau ci-dessous nous avons proposé un prolongement de la tâche de la leçon 11 qui comprend des caractéristiques actionnelles pour créer une tâche ciblée pour l'unité 3.

Tâche : leçon 11	Tâche ciblée proposée
<i>En groupes, présentez un circuit de deux jours dans une ville ou une région que vous connaissez bien (en France ou dans un autre pays).</i>	<i>Organisons un voyage à Paris en groupe.</i>

Tableau 4 : Prolongement de la tâche de la leçon 11

Cette tâche permettrait de réunir tous les objectifs fonctionnels de l'unité. Les sous-tâches proposées dans le tableau ci-dessous qui se dégagent de la tâche ciblée correspondent à chaque objectif fonctionnel tout en donnant l'occasion aux apprenants d'agir avec la langue.

Objectifs fonctionnels	Sous-tâches proposées
<i>comprendre une annonce immobilière.</i>	<i>choisir et réserver un appartement.</i>
<i>demander et indiquer un chemin.</i>	<i>organiser les déplacements en ville.</i>
<i>lire et présenter des informations touristiques.</i>	<i>choisir des sites touristiques à visiter.</i>

Tableau 5 : Objectifs fonctionnels sous-tâches correspondants

La tâche ciblée « Organisons un voyage à Paris en groupe » réunit toutes les caractéristiques d'une tâche qui vise l'action : c'est une tâche collective qui implique la participation de toute la classe et qui permettrait donc aux apprenants d'y participer en tant qu'acteurs sociaux. C'est une tâche complexe qui comprend plusieurs étapes et qui

mobilise plusieurs compétences, langagières et autres. Et finalement c'est une tâche proche de la réalité qui pourrait se concrétiser effectivement et ultérieurement dans la vie réelle. Par exemple, si un jour un apprenant décidait de visiter Paris, il pourrait réutiliser les informations concernant les sites touristiques qu'il souhaiterait visiter. Cette tâche est toujours une simulation, mais elle permettrait par sa réalisation d'agir socialement dans la classe au niveau de la conception et au niveau de la préparation du projet : les apprenants pourraient agir collectivement pour décider qui ferait quoi et définir les compétences dont ils auraient besoin.

Conclusion

Bien que les auteurs du manuel *Le Nouveau Taxi ! 1* annoncent une entrée par l'action pour leur manuel, nous avons observé que c'est plutôt la communication qui organise et qui guide l'unité didactique. En ce qui concerne la mise en œuvre du manuel, nous avons vu que les objectifs et les activités correspondantes visent surtout la communication et donc si l'on suit le parcours proposé, l'enseignement-apprentissage de la langue se situerait dans une approche communicative. Cependant, si l'enseignant veut privilégier la perspective actionnelle, ce manuel n'est pas du tout inutile parce que d'abord, la grammaire et les tâches communicatives demeurent toujours des composantes privilégiées dans cette perspective. Alors, que faire avec le manuel pour adopter une entrée par l'action ? Avec quelques adaptations des unités didactiques, il serait tout à fait possible d'introduire l'action comme domaine qui organise le livre si l'on ajoutait un projet terminal ou tâche ciblée au début de chaque unité. On pourrait même prolonger les tâches communicatives proposées dans le manuel avec l'objectif de réaliser ce projet. Ces tâches ciblées pourraient servir d'entrée ou de déclencheur pour chaque unité, guideraient le parcours, cloraien les unités et enfin permettrait d'envisager une entrée par l'action.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉRARD, E. Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. In : *Recherches et Applications : la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, janvier 2009, p. 36-44, 2009.

CAPPELLE, G., MENARD, R. *Le Nouveau Taxi ! 1*. Paris : Hachette, 2009.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier/Hatier, 2001.

PUREN, C. Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres. In : *Les Cahiers pédagogiques*, 437, p. 41-44, 2005.

PUREN, C. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004). In : Lions-Olivieri, M. & Liria, P (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 199-137). Barcelone : Difusión-Maison des langues, 2009.

RICHER, J. Lectures du *Cadre* : Continuité ou Rupture ? In : Lions-Olivieri, M. & Liria, P (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 13-42). Paris : Maison des langues, 2011.

ROSEN, E. *Le point sur le Cadre Européen de Référence pour les langues*. Paris : CLE International, 2006.

ROSEN, E. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. In : *Recherches et Applications : la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, janvier 2009, p. 6-14, 2009.