

Abelle Smith Lalanantenaina

LES MANUELS DE FLE ALTER EGO 3 ET NSF 3 : VERS UNE RÉELLE MISE EN ŒUVRE DES APPROCHES REVENDIQUÉES ?

Résumé

Notre article s'inscrit dans l'étude des manuels pédagogiques. Il s'agit d'aller au-delà des présentations marketing pour déceler les notions et concepts réellement mis en œuvre dans les activités d'apprentissage. En effet, la plupart des manuels portent les traces des méthodologies passées, dites traditionnelles, qui se trouvent dans « l'approche globaliste », définie par Beacco (2007) et que nous développerons dans le présent article, cette base méthodologique sera complétée par une présentation des nouvelles approches par tâche dites communicativo-actionnelle (Huver & Springer, 2011).

Notre analyse s'appuie sur les contenus de deux manuels de Français Langue Etrangère (FLE) dont Le Nouveau sans frontière 3 et Alter Ego 3 parmi les manuels proposés par l'Alliance française d'Antananarivo (AFT). Les résultats indiquent que Le nouveau sans frontière 3 découle de l'approche globaliste et Alter Ego 3 ne s'inscrit pas dans l'approche actionnelle revendiquée, mais il est plutôt transcrit dans une version plus scolaire de l'approche par tâche.

Mots clés : Manuels pédagogiques, méthodologies traditionnelles, méthodologies modernes, approche globaliste, approche par tâche.

Abstract

Our article plays a part in the study of textbooks. It is about going beyond marketing presentations to identify the notions and concepts that are actually implemented in learning activities. Indeed, most of the manuals bear the traces of past, the so-called traditional methodologies, which are found in the "globalist approach", defined by Beacco (2007) and which we will be developed in this article, this methodological basis will be supplemented by a presentation of the new approaches known as communicative-action oriented approaches (Huver and Springer, 2011). Our analysis is centered on the contents of two manuals such as Le Nouveau sans frontières 3 and Alter Ego 3 as they are used by the Alliance Française d'Antananarivo. The results indicate that Le nouveau sans frontières 3 derives from the globalist approach and Alter Ego 3 is not part of the claimed action-oriented approach, but is rather transcribed into a more academic version of the task-based approach.

Key words: textbooks, traditional methodologies, modern methodologies, "globalist approach, task-based approach.

Introduction

Le manuel est une aide pédagogique si importante que son utilisation procure généralement aux professeurs l'assurance nécessaire pour assurer le cours. Il peut être choisi par l'enseignant ou imposé par l'école ou l'institution.

Dans le présent article, nous avons effectivement choisi d'analyser deux manuels de Français Langue Etrangère dont Alter Ego 3 et NSF 3.

Le choix porté à Alter Ego 3 s'explique par le fait que, pour mettre en œuvre le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), l'Alliance Française d'Antananarivo (AFT) a prescrit entre 2014 et 2018 le manuel Alter Ego 3, qui faisait l'objet de plusieurs formations, étant donné qu'il se réclame de la perspective actionnelle. A partir de 2019, Alter Ego 3 est toujours recommandé par l'Alliance Française, et bien que son usage ne soit plus imposé, il reste toujours, selon eux, leur manuel de prédilection. Dans le cas du NSF3, Les auteurs de ce manuel ne revendiquent aucune méthodologie. C'est un manuel pré CECR, qui date de 1990, c'est-à-dire en pleine période communicative. Cependant, l'approche communicative a été tardivement opérationnelle et a longtemps achoppé sur l'approche globaliste. L'objectif de notre analyse repose sur l'utilisation des manuels par rapport aux compétences attendues. Les questions cruciales auxquelles nous tâcheront d'apporter des éléments de réponses consistent à savoir si la méthodologie ou approche revendiquée par les auteurs ou par l'époque est réellement mise en œuvre. Pour y parvenir, il s'avère primordial de décrire de quelle méthodologie découle la conception de ces deux manuels.

1. Construit théorique : de l'approche globaliste à l'approche communicativo-actionnelle

Nous n'allons pas reprendre dans le présent article l'historique de la didactique des langues et des méthodologies (Puren & Galisson, 1988 et Martinez, 1996), mais présenter les concepts clés de méthodologies post CECR (2001) en vue de déceler les notions et concepts réellement mis en œuvre dans les activités d'apprentissage à travers une présentation des nouvelles approches par tâche dites communicativo-actionnelles (Huver & Springer, 2011). Toutefois, Il nous est incontournable de présenter les méthodologies passées, dites traditionnelles, qui se retrouvent dans « l'approche globaliste », définie

par Beacco (2007) du fait qu'elles pourraient laisser des traces dans les manuels modernes. Cette partie a pour objectif de préciser la permanence, voire la résistance de l'approche globaliste à toutes les évolutions théoriques et par voie de conséquence les éventuelles confusions sur lesquelles achoppent la mise en œuvre des autres méthodologies constituées.

1.1. L'approche globaliste

1.1.1. Caractéristiques générales de l'approche globaliste

Pour Beacco :

« l'approche globaliste n'est pas prise en compte dans les inventaires historiques des méthodologies, probablement parce qu'on ne lui reconnaît pas le statut de méthodologie et qu'elle n'a pas été théorisée... ». (2007, p. 37)

Quoi qu'il en soit, elle peut être décrite à partir des différentes caractéristiques. C'est une approche pragmatique qui ne cherche pas à s'inscrire dans les courants didactiques reconnus. La plupart des enseignants suivent ce modèle de transmission malgré, pourrait-on dire, les injonctions didactiques. On pourrait ainsi se poser la question sur son mode de transmission. Beacco (2007, p. 48) la qualifie en effet de « choix méthodologique par défaut », du fait qu'elle revêt l'aspect d'une représentation de l'enseignement par les futurs enseignants qui prennent leurs professeurs pour modèle avant même qu'ils ne reçoivent de formation. Bref, c'est une représentation de l'enseignement qui se transmet d'une génération d'enseignants à l'autre.

Dans l'approche globaliste, la langue est considérée comme une totalité, communiquer d'après cette approche consiste, selon Huver & Springer, à « maîtriser la langue de manière globale, dans ses dimensions linguistiques et fonctionnelles » (2011, p.176). Cette approche s'appuie sur un document initial qui sert de prétexte à entraîner les quatre savoir-faire. Les contenus linguistiques constituent l'apport initial (l'input) que les élèves vont devoir systématiser par divers exercices. Un échantillon de dialogues fabriqués ou de textes authentiques, souvent illustrés, sert de support autour duquel s'articulent des activités de systématisation.

Ce document sert de prétexte pour une exploitation exhaustive des points grammaticaux (morphologie, syntaxe, fonction, etc.), lexicaux et rarement culturels.

L'approche globaliste repose sur une démarche didactique allant du plus simple au plus complexe. Comme le souligne Beacco, « l'enseignement est tributaire d'un programme morphosyntaxique et lexical pensé comme immuable, car il convient de commencer par le plus simple ou le plus utile » (2007, p. 53). Ce qui nécessite une exploitation approfondie des informations métalinguistiques fournies par le dialogue support, plus focalisées sur les règles des séries d'exemples. Une activité de systématisation suit cette exploitation linguistique, suivie d'une production guidée et d'un élément de civilisation.

La systématisation concerne généralement l'acquisition des compétences formelles comme la morphologie et la syntaxe de la phrase de base. Pour Huver & Springer, « la systématisation linguistique est centrale dans ces démarches » (2011, p.175). La séance est souvent clôturée par l'apport d'informations culturelles mais dont la finalité semble plus orientée vers des activités d'acquisition lexicale et des activités ludiques de manière à motiver les élèves.

Les unités sont regroupées par thème (la fête, au restaurant, etc.) en vue de motiver davantage les élèves.

Toutes les activités prévues ne sont pas à traiter obligatoirement, car aucune tâche finale n'est prévue à la fin de la séance et les objectifs ne sont pas rattachés entre eux. L'enseignant peut annuler une activité prévue ou en ajouter si besoin est.

Le manuel *Le nouveau sans frontière 2* illustre le mieux l'approche globaliste, l'organisation d'une leçon est effectivement répartie en 3 parties dont des dialogues ou des textes, 2 pages de leçon de vocabulaire et de grammaire et 4 pages d'exercices.

La leçon 1 de l'unité 1 propose, par exemple, un texte sur « la télévision en France ». Ce texte sert seulement de prétexte pour enseigner des contenus linguistiques, telles que « les lexiques de la télévision, ». Puisqu'il s'agit de la leçon numéro 1, la progression du plus simple au plus complexe est explicite, comme le montre le point de grammaire sur « la conjugaison du verbe au présent de l'indicatif et les types de conjugaison ». La compréhension orale propose « une interview entre un journaliste et un présentateur télévision ». L'objectif est toujours de faire acquérir le plus de point de grammaire et de lexique possible, sur le thème : « la télévision ».

Aucune tâche finale n'est proposée. La production orale est également limitée à la réutilisation de points de grammaire (ici la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif), à travers la construction, à l'oral, des phrases à partir d'un sujet et d'un adjectif qualificatif (Jacques et Annie/ sérieux, ces filles/grossier, etc.).

La parution du CECR n'a de toute évidence pas fait disparaître l'approche globaliste. Comme le souligne Beacco, « celle-ci est déjà-là avant toute formation professionnelle effective et il faut compter avec ces représentations qu'il n'est pas aisé de déplacer uniquement à l'aide de concepts et de raisonnements. » (2007, p. 49).

1.1.2. Rémanence de l'approche globaliste dans l'approche communicative

Vers les années 70, des nouveaux besoins d'ordre linguistique se font sentir, impliquant la mise en place de formation continue des adultes en langue en vue de satisfaire leurs besoins sociaux et professionnels. Par souci de conformité à ces besoins sociaux, les chercheurs, en l'occurrence G. Alvarez (1977) avec sa notion de français instrumental, ont remis en cause la méthode structuro-globale et audio-visuelle (SGAV), caractérisée par une intégration didactique maximum.

Sur le plan théorique, le souci d'appliquer une multiplication de problématiques accordait à l'approche communicative une constellation de théories de référence. Mais les points forts qui découlaient de cette diversité de théories sous-tendant l'approche communicative concernaient l'analyse des besoins langagiers. La parution du niveau seuil est utilisé selon Springer (2011, p. 75) « Comme un référentiel spécifiant les savoir-faire (fonction langagières) et les savoirs devant être maîtrisés à ce premier niveau opérationnel », ainsi que l'appropriation d'une compétence de communication mise en valeur par quatre composantes essentielles dont la composante linguistique la composante sociolinguistique, la composante discursive ou énonciative et une compétence stratégique inhérente à la capacité d'utiliser les stratégies de langage verbale et non verbale telle que les gestes et les mimiques pour atteindre les objectifs de la communication et pour en compenser la défaillance.

Toutefois, la mise en œuvre de l'approche communicative n'est pas précise et, peut-être à cause du saut théorique trop important (la prise en compte d'une vision communicative et fonctionnelle au lieu d'une prise en compte syntaxique), elle a été digérée et simplifiée sous la

forme d'une version basse et édulcorée pour mieux correspondre aux pratiques classiques de l'approche globaliste. Beacco résume cette résistance en disant que

« Il est plausible de considérer qu'une telle méthodologie de référence qui est délibérément peu cohésive, s'en trouve d'autant plus malléable et malaisée à transformer puisqu'elle n'offre pas de résistance frontale. Elle est toujours en mesure d'absorber des constituants méthodologiques et des techniques, isolées, ou provenant d'autres méthodologies constituées, sans que ses principes et ses propres organisation interne soient pour autant remis en question. » (2007, p. 53)

L'approche communicative version basse garde les empreintes des représentations sociales inhérentes à l'approche globaliste. Cette représentation laisse croire que maîtriser une langue signifie avoir la compétence d'un natif. Ce qui nécessite un apprentissage à long terme conduisant à la maîtrise de toutes les règles de grammaire qui régissent la langue à enseigner/apprendre (ici le français). Afin d'écourter la distance entre l'apprentissage et la réutilisation de la langue et pour donner un aspect naturel à la communication, la programmation linguistique est organisée autour de forme que l'on peut utiliser directement dans les échanges. Ce qui n'empêche pas cependant de baser les activités sur des exercices de répétition et la connaissance des règles grammaticales. Aucune démarche spécifique n'est adoptée pour distinguer de manière séparée les savoir-faire langagiers. Par conséquent, soit les activités sont focalisées sur l'écrit au détriment de l'oral, soit l'inverse.

1.2. L'approche par tâche

Une version dite haute de l'approche communicative est ainsi apparue sous le nom d'« approche par tâche ». Avant de développer le concept de référence de cette approche, nous proposons en premier lieu de définir les deux notions de base constituant sa véritable ossature dont la tâche et la compétence.

1.2.1. La notion de tâche.

Nunan (1989) montrait l'importance de passer d'une approche communicative trop centrée sur la forme à une approche prenant en compte le sens par le biais de tâches de la vie sociale. Ellis (2003) a complété l'approche dite « task based » (focalisée sur des tâches de la

vie de tous les jours) en ouvrant la réflexion sur ses avantages et ses implications pour l'enseignement mais aussi pour l'apprentissage (« task-based learning »). En fait, il n'y a pas de définition unique pour ce qu'on appelle « tâche ». Pakdel et Springer (2012) proposent de distinguer tâches communicatives scolaires (proches des exercices focalisés sur la forme), tâche actionnelle scolaire, proche de l'approche micro/macro tâche) et tâche actionnelle sociale. Le CECR définit la tâche comme « Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant prévenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé » (2001, p.16). Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer un journal de classe. La tâche doit viser une situation authentique dans le monde réel, elle n'est pas uniquement langagière même si elle sollicite la compétence à communiquer de l'apprenant, elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, ses résultats sont donc observables et mesurables. Ainsi, les activités pédagogiques communicatives ont pour objectif d'engager l'apprenant dans une communication réelle qui a un sens pour lui dans le cadre d'une tâche finale réelle. Bien qu'elles soient exigeantes, ces tâches sont réalisables et ont un résultat identifiable (CECR, 2001, p. 21). Par conséquent, la classe de langue sera le milieu où les tâches s'effectueront.

La réalisation de la tâche nécessite concomitamment la maîtrise de différentes compétences. Toutefois, la notion de compétence n'a cessé d'évoluer au fil des années. Un bref aperçu de cette évolution s'avère nécessaire pour bien cerner la notion de compétence.

1.2.2. La notion de compétence

Dans les années 70, Chomsky (1971) a limité la définition de la compétence à la compétence linguistique qui est une capacité innée permettant au sujet parlant d'émettre et de comprendre des énoncés variés. Elle est liée aux domaines du système d'une langue (lexique, phonétique, syntaxe), qui s'actualise dans la performance. Hymes ajoute à la notion de compétence les dimensions socio-culturelles de la langue à travers les règles sociales d'utilisation en précisant que

« les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir

linguistique
et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire une
connaissance conjuguée de normes de grammaire et de
normes d'emploi ». (1984 : 47)

Les composantes de la compétence sont élargies en une combinaison de savoir, savoir-faire et savoir-être qu'un apprenant possède, cette tripartition est encore associée au savoir-apprendre.

Corollairement le CECR rappelle que

« Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et / ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. » (2005, p.15)

La compétence à communiquer langagièrement n'est entre autres qu'une reconceptualisation de la compétence de communication proposée par l'approche communicative mais dont la concrétisation n'a jamais été effective.

Les éléments constitutifs de la compétences à communiquer langagièrement rappellent ceux de la compétence de communication car il s'agit de compétences communicatives regroupant la compétence linguistique qui cerne toutes les dimensions de la langue comme système (Compétence phonologique, compétence lexicale et compétence grammaticale), la compétence pragmatique ou la capacité à gérer l'interaction qui est une reconceptualisation de la compétence discursive ou énonciative (intégrant les actes de parole) du fait qu'elle recouvre d'après le CECR (2001, p.18) l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à « la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie ». La compétence sociolinguistique couvre les dimensions socioculturelles de l'utilisation de la langue. La « compétence à communiquer langagièrement » découle de l'approche par tâche. Huver & Springer (2011, p.181) distinguent l'approche par tâche version fermée, de la version dite ouverte.

Dans le chapitre qui suit, seront développées ces deux versions de l'approche par tâche.

1.3. Les approches par tâche langagière

1.3.1. *L'approche fermée par activités langagières*

L'approche par activités langagières s'inscrit dans une version de l'approche par tâche que Huver et Springer nomment basse. La notion de tâche qui la sous-tend renvoie à la compétence à communiquer langagièrement mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées dont la réception, la production, l'interaction ainsi que la médiation constituée par les activités d'interprétation et de traduction. Ces activités peuvent être accomplies à l'oral, à l'écrit, voire à l'oral et à l'écrit. L'enseignement de la compétence à communiquer langagièrement requiert un schéma d'organisation structuré.

Dans l'approche par tâche langagière, la relation au CECR est précise. Communiquer d'après cette approche c'est maîtriser les activités langagières. Dans les approches par tâche, l'exercice ou tâche scolaire, qui découle de l'approche globaliste, est opposé à la tâche pédagogique communicative. Vigner (1984, p. 35) définit l'exercice comme « toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice ». Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation ». La notion d'exercice renvoie ainsi à la forme la plus scolaire et la plus contraignante de la tâche. Contrairement à ces exercices, la tâche pédagogique communicative a pour objectif d'entraîner l'apprenant dans une communication réelle : les tâches sont pertinentes, réalisables, ont un sens et ont une finalité identifiable. Les activités langagières définies par le *CECR* servent de programmation, du fait que le résultat final se réalise dans une macro-tâche. On appelle macro-tâche une réalisation finale à travers les activités de production orale ou écrite qui est l'aboutissement de micro-tâches qui vont entraîner des activités de réception telles que la compréhension de l'oral (repérage phonétique, discrimination auditive) et de l'écrit (point de grammaire, lexicale) selon les besoins de la macro-tâche. Bien que cette approche ne propose pas des exercices scolaires comme dans le cas de l'approche globaliste, elle revêt une forme plus fermée étant donné la rigidité des activités langagières qu'elle entraîne (elles peuvent revêtir des fois une forme plus scolaire). Il est de ce fait logique que la plupart des manuels de FLE s'inscrivent dans cette approche. De même, les centres de langues qui doivent répondre à une demande croissante de certification choisissent cette approche.

Nous proposons d'illustrer la pertinence de l'activité langagière dans l'approche par tâche, à travers l'unité 1 du manuel Rond-point 2 (2011, éd maison des langues). Comme les autres unités, l'unité 1 propose aux apprenants la réalisation d'une tâche finale ou macro-tâche intitulée « cherche un colocataire ». Le schéma de construction de l'unité conduit l'apprenant à la réalisation de cette macro-tâche. L'apprenant a besoin des ressources lexicale et grammaticale pour y parvenir. En effet les activités 8 à 10 retracent les différentes étapes de la tâche finale. L'activité de compréhension orale consiste notamment à écouter un agent immobilier et à compléter par la suite le plan d'un appartement, en vue de faire acquérir l'emploi des prépositions de localisation et différent vocabulaire relatif à l'appartement. Cette activité est suivie d'une production orale qui consiste à « Préparer l'interview à soumettre à d'éventuels colocataires, la faire passer à divers candidats et tirer une conclusion ».

La dernière activité langagière est axée sur une production écrite qui consiste à faire part, par courriel, au candidat retenu, de l'acceptation de sa candidature ».

Une version plus ouverte de l'approche par tâche permettrait de viser le développement de l'apprenant vers une autonomie suffisante à la réalisation des tâches sociales plus authentiques.

1.3.2. L'approche ouverte par scénario de tâches intégrées

L'objectif de cette approche, consiste à conduire un groupe à un résultat final commun. Aussi le processus d'apprentissage collaboratif est-il aussi important que le résultat final. De plus, les élèves sont amenés à pratiquer la langue, sans se contraindre à une programmation stricte de mobilisation des ressources, car le choix des documents et des activités repose sur le scénario d'apprentissage mais non sur une organisation thématique imposée.

Dans cette approche, la notion de tâche renvoie à l'action sociale (Springer, 2010). La compétence sociale est alignée au même niveau que la compétence langagière. Toutefois le scénario d'apprentissage n'entraîne pas obligatoirement aux activités langagières du fait qu'il conduit l'élève, non à la réutilisation des acquis à travers des tâches artificielles réalisées immédiatement en classe, mais plutôt à la réalisation collaborative de ces dernières. Les élèves sont donc amenés à développer des aptitudes personnelles et sociales à côté de la compétence à communiquer langagièrement. Notamment, Huver &

Springer précisent que dans cette approche, «la situation d'apprentissage est basée sur des tâches réalistes » et « le scénario offre un guidage permettant aux élèves d'apprendre dans l'action pour finir dans d'autres contextes ce qu'ils ont appris ».

La vision de l'apprentissage aide les apprenants à apprendre. Cette conception de l'apprentissage nécessite donc une vraie communication sur la langue et permet à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'est le langage et de ce qu'est l'interculturel. La notion de conceptualisation et de prise de conscience permet de donner la parole aux élèves étant donné qu'il s'agit dans cette approche d'aider ces derniers à mieux apprendre et à donner du sens à leurs apprentissages.

Leur statut d'élève bascule vers celui d'apprenant et le rôle du professeur consiste à leur apprendre à apprendre. Compte tenu du déroulement du processus d'apprentissage dans l'approche par tâches intégrées, nous pouvons constater l'intégration et la contextualisation de différents critères pour la réalisation des tâches dans des contextes plus authentiques, d'où son appellation. Tout ne peut donc plus être contrôlé comme c'est le cas des autres approches.

2. Méthodologie de recherche

Comme il s'avère impossible de dissocier le manuel du programme scolaire, nous avons choisi comme terrain de recherche l'Alliance française d'Antananarivo. Il s'agit dans notre cas d'étudier deux manuels de FLE dont *Le Nouveau Sans Frontière 3* et *Alter Ego3*. Le choix porté sur le premier manuel repose sur le fait que sa parution devance le Cadre Européen de Référence (certification et manuels revendiquant l'approche actionnelle). Paru en pleine période communicative, NSF3 ne se réclame pourtant d'aucune méthodologie, ainsi pourrait-il découler d'une approche globaliste qui n'est pas prise en compte dans les inventaires historiques des méthodologies. Ce manuel est également disponible à l'AFT et a été prescrit entre 2003 et 2005. *Alter Ego 3* était également, entre 2014 et 2018, prescrit par l'institution et faisait l'objet de plusieurs formations. Par conséquent, il reste actuellement un manuel de prédilection des enseignants, car selon eux, son utilisation reste sécurisante.

Même si Bento (2014, p. 111) conclut dans une récente étude que « tous les auteurs des manuels proposent des activités en interaction, mais s'expriment finalement très peu sur leurs intérêts », il est envisageable que l'analyse des deux manuels choisis nous permette d'illustrer, au

moins l'une des méthodologies post CECR, en l'occurrence les approches communicativo-actionnelles.

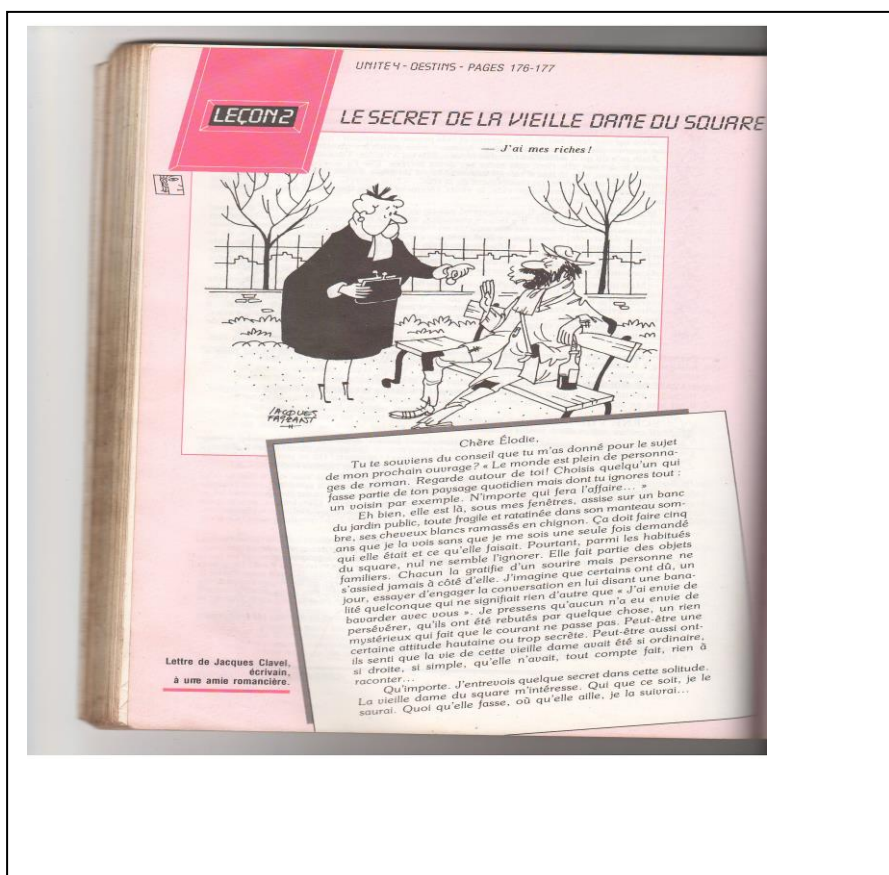
Nous analyserons les contenus de ces deux manuels à la lumière des approches méthodologiques citées en supra.

3. Résultats

3.1. Le nouveau sans frontière 3 : une mise en œuvre évidente de l'approche globaliste

Pour analyser le manuel NSF3, nous allons nous concentrer sur le contenu linguistique et communicatif, plus particulièrement le lexique, la grammaire, la phonétique et la phonologie. Voici un extrait de la leçon 2 du manuel pour mettre en exergue notre analyse

Extrait n°1 : premières séances didactiques de la leçon 2 du NSF 3(pp 176-177)

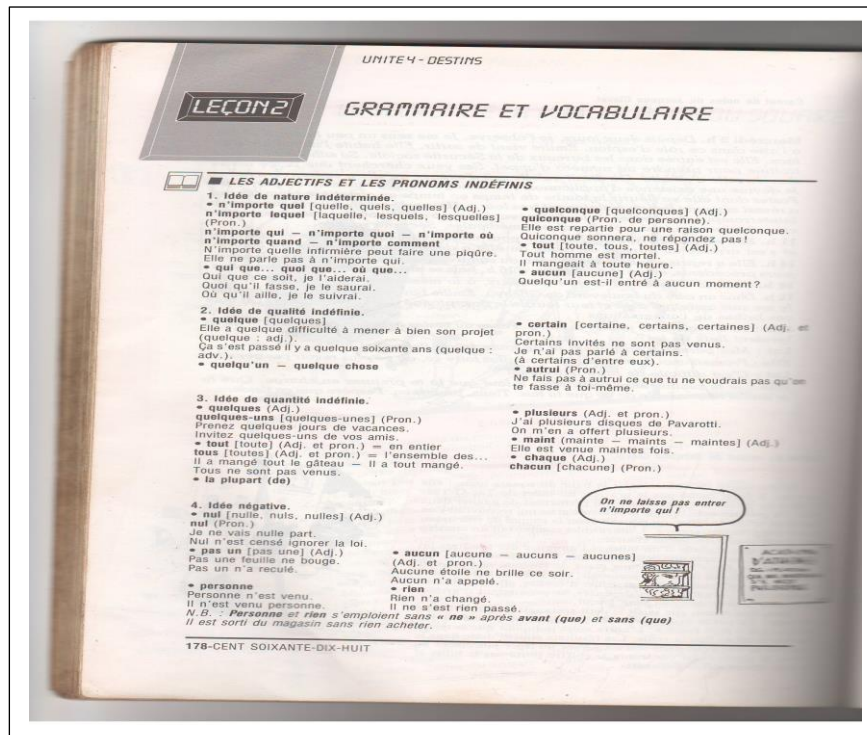


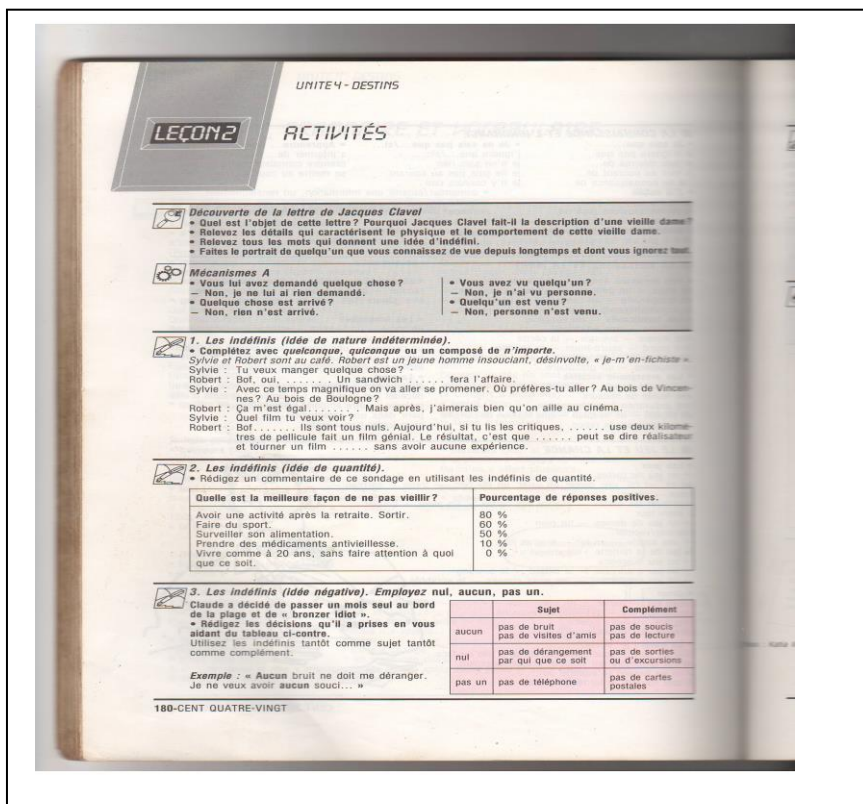
utilisée aux fins de programmation linguistique (les adjectifs et les pronoms indéfinis, la vieillesse et la mort, le jeu et la chance). L'élève ne participe donc pas à la découverte des règles.

Les objectifs ne sont pas rattachés entre eux, car aucune tâche finale n'est proposée. Une activité de systématisation basée sur des exercices structuraux suit cette exploitation linguistique. La production orale permet de réutiliser les acquis lexicaux et grammaticaux, le plus souvent, via un jeu de rôle (jouez la scène. Il a joué toute sa fortune et il a tout perdu), aucune activité phonétique ni phonologique n'est proposée dans le manuel.

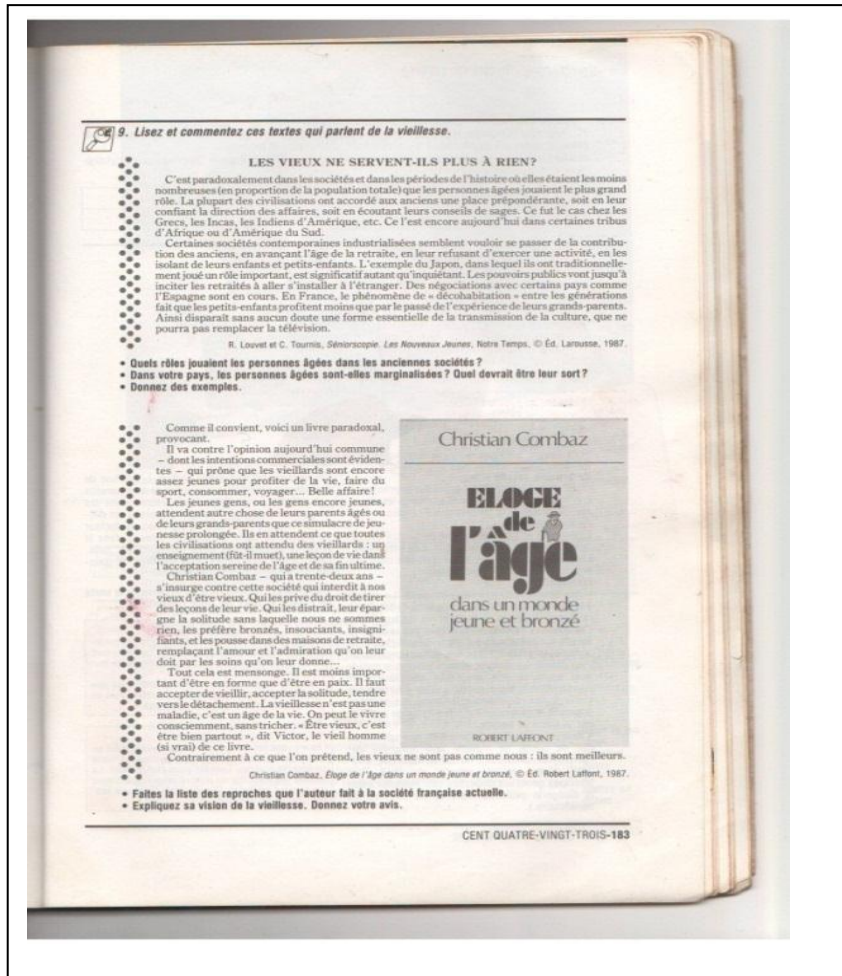
En ce qui concerne la production écrite, elle sert, la plupart du temps, de prétexte pour réutiliser le lexique ou les points de grammaire récemment appris (ex : rédigez un commentaire de sondage en utilisant les indéfinis de quantité). Dans cette même démarche, la compréhension de l'oral est orientée vers l'acquisition lexicale ou grammaticale inhérente au thème étudié.

Extrait n°2 : travail sur la langue dans NSF (pp 178-180)





Pour clore la leçon, la dernière page propose un nouveau document à caractère culturel, notamment des extraits des textes littéraires ou des photos des œuvres d'arts, dont l'objectif est toujours circonscrit autour des points grammaticaux et lexicaux (la vieillesse et la mort) ou des activités de compréhension écrite ou/et de production orale. En somme, le contenu du manuel *Nouveau Sans Frontière 3* découle de l'approche globaliste étant donné que l'enseignement/apprentissage vise à la fois la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Les documents sont considérés comme des déclencheurs pour entraîner les nouveaux points de grammaire et de lexique et sont utilisés aux fins de programmation linguistique (input) à vérifier à la fin de chaque leçon, l'oral suit un modèle d'interaction qui ne permet en aucun cas de conduire à une authenticité communicative.

Extrait n° 3 : document à caractère culturel (p 183)**3.2. Alter Ego 3 : Un manuel qui découle de l'approche par tâche langagière version fermée**

Tout d'abord les auteurs précisent dans le guide pédagogique l'objectif général à atteindre à la fin du dossier 6. Il s'agit de la réalisation de la macro-tâche proposée dans la rubrique « à vos créations », qui consiste à créer un supplément pour un magazine culturel à partir de la consigne (Alter Ego 3, 2011 : 103) : « vous allez réaliser un supplément pour le magazine ScenArt sur un artiste de votre choix. Ce supplément comprend une biographie, une interview imaginaire de l'artiste, la critique d'une de ses œuvres ». Les compétences linguistiques et les

Liens nouvelle série

Les manuels de FLE alter ego 3 et NSF 3 : vers une réelle mise en œuvre des approches revendiquées ?

savoir-faire nécessaires à la réalisation de cette tâche finale sont décrits comme objectifs spécifiques.

De quelle approche découle le plan d'action proposé par le manuel pour atteindre ces objectifs et pour réaliser la tâche finale ? Certes, dans la préface du manuel, les auteurs revendiquent l'approche actionnelle, mais *Alter Ego3* relève-t-il réellement d'une démarche actionnelle et de quelle approche s'agit-il ?

Notre première analyse repose ainsi sur les premiers doubles pages.

Extrait n°4 : Premiers doubles pages de la leçon 6 dans *Alter Ego 3* (pp 98-99)

d6 Points de vue sur... P
Points de vue sur...
La critique est facile..

INDIGÈNES

L'AVARE DE MOLIÈRE
 Sur un mode clownesque
 Théâtre de la Tempête -
 Cartoucherie de Vincennes
 Par Jacky Viallon

Alain Gaultre et son équipe nous livrent une version de *L'Avare* dynamique, subtile et inattendue sur le plan du jeu corporel. La mise en scène éclate, sautille, s'éveille comme les changements de situations qui bouleversent certains personnages. Le décor n'encadre pas le plateau. Il est purement fonctionnel... Tout est parfaitement réglé et cette rigueur donne une impression de décontraction. On le doit également au talent de cette troupe débordant d'enthousiasme qui joue l'ensemble de la pièce sur le mode clownesque. C'est très bien orchestré au niveau de l'image.

La galerie du Jeu de Paume rend hommage à René Magritte (1898-1967), figure incontournable du surréalisme

Si l'on pardonne le trop grand nombre de tableaux accrochés dans cet espace - la sélection le vaut bien car sinon elle ne pourrait pas prétendre être une rétrospective - l'on est en revanche surpris des bruits inopportuns issus du café de la galerie et plus problématique encore, de la qualité négative de l'éclairage. Bienheureux ceux qui n'auront pas le point de comparaison de la très belle exposition surréaliste organisée au printemps passé par le centre Beaubourg qui mettait incomparablement mieux en valeur ces toiles... Néanmoins, l'exposition parvient à présenter adroitement l'ensemble de l'œuvre.

Les mots post-... Donner son avis sur une œuvre

Cinéma et théâtre :
 La mise en scène, le décor, le scénario et les dialogues, la pièce, le jeu des acteurs, la lumière, la musique.
 C'est une pièce [] magistrale, grandiose, superbe.
 C'est un film [] magnifique, réussi.
 C'est un rigol, un chef-d'œuvre.
 C'est à vous couper le souffle.
 On ne décroche pas une minute !
 Le jeu des comédiens est subtil.
 Le rythme est excellent.
 Cette pièce est [] médiocre, ennuyeux(s), décevante(s).
 Ce film est [] raté(s), nul(le), insipide.
 C'est un navel (film).
 Ça n'a ni queue ni tête.
 C'est du déjà vu.
 Ça ne présente aucun intérêt.

Exposition :
 La mise en valeur des toiles est réussie.
 L'éclairage laisse à désirer.
Concert :
 L'acoustique est excellente.
 Le rythme est endiablé.
 La voix est très chaude, sensuelle, métallique, froide.
 L'artiste a beaucoup de présence.
 C'est une bête de scène.

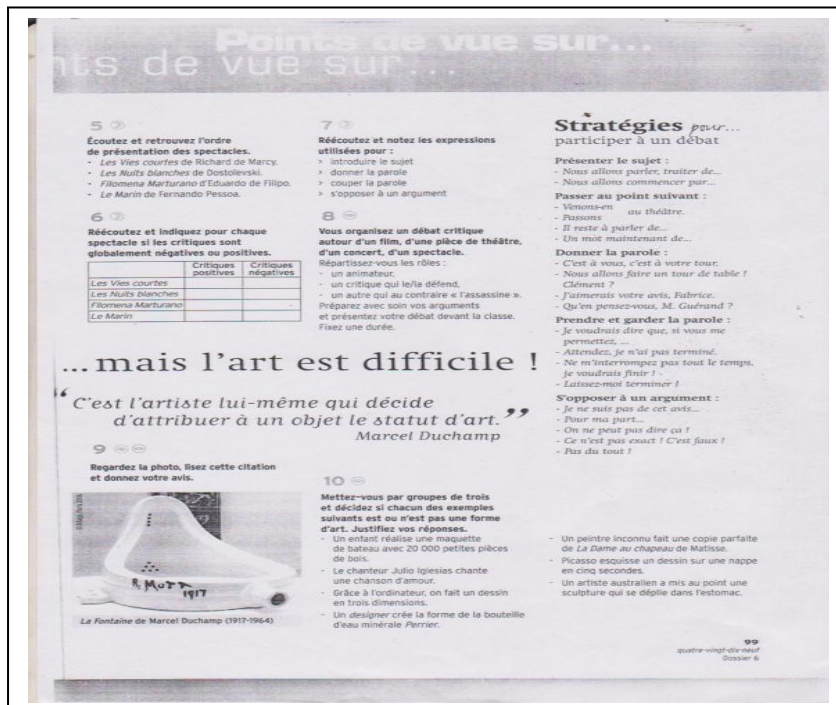
1 Écoutez ces commentaires à la sortie de la projection du film *Indigènes* et relevez ce que les gens ont apprécié.

2 Lisez ces deux critiques et dites laquelle vous donne le plus envie d'aller au spectacle.

3 Relisez et complétez le tableau avec les critiques qui correspondent.

	Commentaires positifs	Commentaires négatifs
L'Avare		
Magritte		

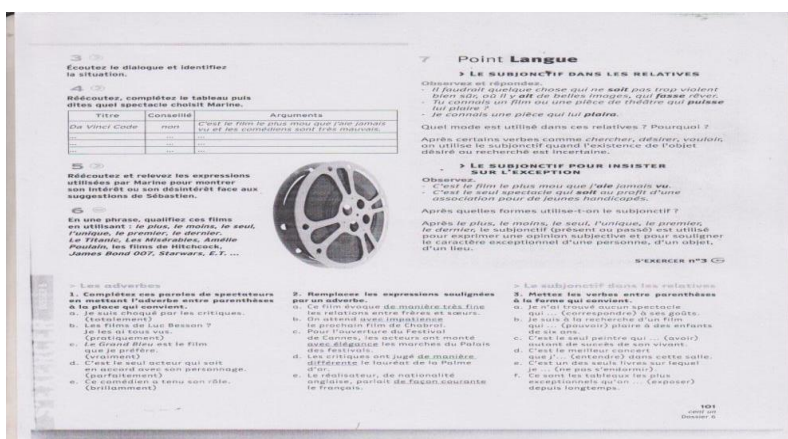
4 Écrivez, pour un journal francophone, la critique du film, de la pièce de théâtre, du concert ou de l'exposition que vous avez vue) dernièrement.



Le plan d'action de ces doubles pages entraîne les apprenants sur des micro-tâches nécessaires à la réalisation de la tâche finale mentionnée. Notamment, la page 98 propose des activités langagières de réception orale et écrite : 1 (écoutez) et 2 et 3 (lisez et relisez) relatives aux deux documents sur les critiques : « l'indigène et l'avare de Molière ». Toutes les activités langagières s'articulent autour de ces deux documents si bien qu'ils servent à faire acquérir des contenus nécessaires à la réalisation de la macro-tâche. Les contenus des tâches renvoient explicitement aux descripteurs de compétences du CECR (2001). Les descripteurs proposés indiquent qu'en interaction orale générale l'élève

B1 « peut exprimer sa pensée sur un sujet culturel comme un film, des livres, de la musique, etc. » et en monologue suivi, il « peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions », pour s'adresser à un auditoire il « peut gérer les questions qui suivent... ». En effet, les activités de productions suivantes reflètent ces savoir-faire, en l'occurrence, dans l'activité 4, les élèves sont amenés à « écrire pour un journal francophone la critique d'un film, de la pièce de théâtre, du concert ou de l'exposition qu'il a vu dernièrement », à l'oral, il leur est demandé de regarder une photo, lire une citation de Marcel Duchamp et donner un avis. Cet alignement du contenu au CECR découle de l'approche par tâches langagières. La page 99 reprend la même démarche relative à cette approche. L'activité 8 propose une production orale consistant à organiser un débat. Cette activité sert à réutiliser la liste des mots à mémoriser pour donner son avis sur une œuvre, et entraîne toujours à l'atteinte de l'objectif final de la rubrique « à vos créations ».

Extrait n° 5 : Point langue et micro-tâches (p 101)



Le manuel entraîne les élèves à des tâches plus fermées, voire scolaires. En effet, pour faire acquérir le subjonctif, et l'adverbe de manière, le manuel propose des exercices structuraux dont un exercice de complétion comme : « complétez ces paroles des spectateurs en mettant l'adverbe entre parenthèse à la place qui convient », et un exercice de transformation dont la consigne est « mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient ». Toutefois, une activité de repérage est proposée pour entraîner les élèves à réfléchir sur l'apprentissage et à découvrir la règle de grammaire par eux-mêmes. La modalité de travail propose souvent un travail de groupe, surtout

lorsqu'il s'agit de réaliser une macro-tâche. La langue n'est plus ainsi considérée comme un tout. Les activités langagières sont plus ou moins liées entre elles, car les micro-tâches entraînent les élèves à acquérir les contenus nécessaires à la réalisation de la tâche finale en référence au *CECR*. En somme, le plan d'action mis en œuvre par les auteurs d'*Alter Ego 3* découle plutôt de l'approche par tâche langagière version fermée que de l'approche ouverte par scénario ou approche communicativo-actionnelle.

EXTRAIT 6 : Macro-tâche ou tâche finale (p 103)

A vos créations !

Vous allez réaliser un supplément pour le magazine ScenArt sur un artiste de votre choix. Ce supplément comprend une biographie, une interview imaginaire de l'artiste et la critique d'une de ses œuvres.

PRÉPARATION

- Par groupes de deux, choisissez le style du magazine et le ton que vous voulez donner à vos articles.
- Choisissez l'artiste que vous avez envie de découvrir. Vous pouvez choisir un peintre, un chanteur, un musicien, un sculpteur, un metteur en scène, un écrivain français, contemporain ou d'un siècle passé.
- Cherchez toutes les informations dont vous avez besoin pour écrire sa biographie (aidez-vous d'Internet), retenez les éléments essentiels et rédigez-la.
- Rédigez une interview imaginaire (questions et réponses).
- Choisissez une de ses œuvres et faites-en le commentaire critique.
- Proposez quelques pistes pour en savoir plus (sites Internet, ouvrages...).

Présentez votre supplément à la classe qui choisira le plus esthétique, le plus humoristique, le plus décapant.

Actualisation

Relisez votre supplément.

Avez-vous :

- respecté le ton et le style de votre magazine dans tous les articles ?
- sélectionné les éléments marquants de la biographie de l'artiste et rédigé l'essentiel de sa vie ?
- rédigé l'interview en variant le type de questions ?
- choisi une œuvre représentative de l'artiste ?
- utilisé le lexique approprié pour décrire l'œuvre et faire sa critique ?
- donné quelques adresses Internet utiles à tous ?
- animé votre page avec quelques photos, reproductions, manuscrits... ?

103
cont. 2004
Dossier 3

4. Discussion

Certes, *Alter Ego 3* s'inscrit dans la logique d'une approche par tâche dans sa version fermée, mais son utilisation permettrait à chaque enseignant de disposer d'une marge de manœuvre pour réaliser avec ses élèves une tâche sociale à un moment donné, donc d'aller vers une approche plus ouverte. En effet, le contenu enseigné ne permet ou du moins ne suffit pas pour réaliser les tâches proposées, donc l'apprenant est contraint de faire appel à d'autres savoir-faire et compétences antérieures, linguistique et culturelle, par le biais de la dynamique du groupe, et procéder ainsi à une interaction réelle pour pouvoir y parvenir, même si le thème proposé découle toujours des objectifs de l'apprentissage.

Bien que ce manuel soit transcrit dans une version plus scolaire, donc plus fermée de l'approche par tâche, son utilisation pourrait amener les apprenants dans une communication réelle étant donné qu'une tentative de mise en place d'un dialogue formatif est ressentie à travers les opérations cognitives que doivent entreprendre les élèves pour découvrir les règles de grammaire et à travers les macro-tâches dont la modalité de réalisation s'effectue souvent en groupe.

Conclusion

À travers le présent article, nous avons analysé deux manuels de FLE dont Alter Ego 3 et NSF 3, dans le but d'analyser leur conformité à l'approche revendiquée, notamment l'approche actionnelle. Nous avons ainsi pu clarifier les nouvelles approches qui sont en vigueur en didactique des langues. Nous avons pu voir qu'il existe une approche globaliste utilisée par beaucoup d'enseignants et qui s'adaptent sans trop de modifications aux nouvelles tendances. Nous avons montré que le manuel NSF 3 est fortement marqué par cette tradition. La langue est vue comme un bloc qu'il s'agit d'aborder par étape et de manière systématique. Le manuel Alter Ego 3 relève de l'approche dominante actuellement, l'approche par activités langagières que nous avons décrites. Nous avons aussi pu voir que malgré son côté programmatique plus fermé, l'enseignant peut malgré tout garder une marge de manœuvre pédagogique pour s'inscrire dans des tâches plus ouvertes par le biais de l'interaction de groupe.

Références bibliographiques

BEACCO, J. C. (2007). *L'approche communicative et l'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.

BENTO, M. (2013), La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège. Recherches en didactiques. *Cahiers Théodile* 15

BENTO, M. (2014), Les auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoir à enseigner. Recherches et applications, La transposition en didactique du FLE et du FLS, FIPF. *Clé International* 55, 106 – 119.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris : Didier.

- ELLIS, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford : University Press.
- HUVER E et SPRINGER C, (2011). *L'évaluation en langue*, Paris : Didier.
- MARTINEZ P, (1996), La didactique des langues étrangères. *Que sais-je ?* (P.U.F) 3199, 87-131.
- NUNAN D, (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge : University Press.
- PAKDEL A et SPRINGER C, (2012), De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 34, 169-173.
- PUREN C et GALISSON R, (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, CLE international.
- SPRINGER C, (2010), La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian modern language review* 66(4), 511-523
- VIGNER (1993), Le Français langue de scolarisation. *In Etudes de linguistique appliqué* 88.