

**UNIVERSITÉ GALATASARAY  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE COMPARÉE ET  
LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES**

**LES PRINCIPES ET LES PROBLÈMES D'INTEGRATION DE  
L'APPROCHE ACTIONNELLE  
DANS “ *NOUVEAU ROND-POINT 1*”**

**THESE DE MASTER DE RECHERCHE**

**AYLA YALCINKAYA**

**Directeur de Recherche: Prof. Dr. Osman SENEMOGLU**

**DÉCEMBRE 2019**

**UNIVERSITÉ GALATASARAY  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
DÉPARTEMENT DE LINGUISTIQUE COMPARÉE ET  
LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES**

**LES PRINCIPES ET LES PROBLÈMES D'INTEGRATION DE  
L'APPROCHE ACTIONNELLE  
DANS “ NOUVEAU ROND-POINT 1”**

**THESE DE MASTER DE RECHERCHE**

**AYLA YALCINKAYA**

**Directeur de Recherche: Prof. Dr. Osman SENEMOGLU**

**DÉCEMBRE 2019**

## **REMERCIEMENTS**

Je voudrais tout d'abord remercier mon directeur de recherche, Monsieur Osman Senemoğlu pour m'avoir honoré en prenant en charge de direction de ce travail. Je le remercie de m'avoir consacré son temps précieux et de m'avoir orienté pendant ce mémoire de master.

J'exprime mes sincères remerciements à Monsieur Atilla Demircioglu et à Madame Emel Ergun pour accepter de devenir membres du comité de soumission.

Enfin, je voudrais vivement remercier mes parents ainsi que mes chers amis qui m'ont encouragés par leur présence et leur soutien dans ce parcours académique.

## TABLE DES MATIERES

|                                                                                          |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REMERCIEMENTS .....</b>                                                               | <b>ii</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>                                                          | <b>iv</b>  |
| <b>RÉSUMÉ .....</b>                                                                      | <b>v</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                    | <b>vii</b> |
| <b>ÖZET.....</b>                                                                         | <b>ix</b>  |
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                 | <b>1</b>   |
| <br>                                                                                     |            |
| <b>1. Problèmes de priorité dans la classe de langue « Quel français enseigner ? » :</b> |            |
| registres de langue (Danielle Laroche Bouvy).....                                        | 5          |
| 1.1. À la recherche des solutions « Le Français fondamental » « Niveau Seuil »           |            |
| « le CECR » .....                                                                        | 7          |
| 1.2. Langue et culture : le rôle de la civilisation française en classe de langue.....   | 12         |
| <br>                                                                                     |            |
| <b>2. De la méthodologie SGAV à l'Approche Communicative .....</b>                       | <b>17</b>  |
| 2.1. La définition de SGAV et ses fondements théoriques. ....                            | 17         |
| 2.2. La définition de l'approche communicative et ses fondements théoriques. ....        | 20         |
| <br>                                                                                     |            |
| <b>3. De l'Approche Communicative à l'Approche Actionnelle .....</b>                     | <b>31</b>  |
| 3.1 Comparaison entre ces deux approches .....                                           | 32         |
| 3.2 La définition de l'Approche Actionnelle. ....                                        | 35         |
| <br>                                                                                     |            |
| <b>4. Analyse d'une méthode de français : « Nouveau Rond –Point 1 » .....</b>            | <b>42</b>  |
| 4.1. Fondements théoriques de la méthode .....                                           | 42         |
| 4.2. Analyse des tâches ciblées selon le CECR .....                                      | 47         |
| 4.3. Analyse des tâches ciblées dans le manuel par des grilles d'analyse .....           | 55         |
| 4.4 Évaluation générale de la méthode. ....                                              | 79         |
| <br>                                                                                     |            |
| <b>CONCLUSION.....</b>                                                                   | <b>85</b>  |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>                                                                | <b>87</b>  |
| <b>CURRICULUM VITAE.....</b>                                                             | <b>90</b>  |

## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                | Page |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Tableau 1.1.</b> Des composantes culturelles .....                                          | 15   |
| <b>Tableau 2.1:</b> La comparaison SGAV et Approche communicative.....                         | 30   |
| <b>Tableau 3.1:</b> La comparaison l'Approche communicative et<br>l'approche actionnelle ..... | 33   |
| <b>Tableau 4.1.</b> Les caractéristiques fondamentales du manuel.....                          | 46   |
| <b>Tableau 4.2.</b> Les conditions et les contraintes dans la classe.....                      | 51   |
| <b>Tableau 4.3.</b> Six niveaux généraux .....                                                 | 55   |

## RÉSUMÉ

Notre travail vise à étudier les principes et les problèmes de l'intégration de l'approche actionnelle dans le manuel « *Nouveau Rond-Point 1* » en classe de FLE. Dans cette perspective, ce travail est composé de 4 grands chapitres. Le premier chapitre est consacré à la présentation des problèmes de priorité dans la classe de langue. Dans cette perspective, on a souligné l'importance de l'utilisation de différents registres de langue. De plus, on a abordé les points fondamentaux de trois grands ouvrages (Français fondamental, Niveau seuil et le CECR) au niveau de la recherche des solutions en didactique du FLE. Enfin, on a parlé du rôle de la civilisation française en classe de FLE.

Dans cette logique, l'apprentissage d'une langue étrangère signifie établir un dialogue entre la culture source et la culture cible. Autrement dit, la culture s'intègre inévitablement au sein de la langue. On est persuadé que l'apprenant qui a une conscience interculturelle pourrait communiquer plus facilement avec des gens ayant une autre culture.

Dans le second chapitre, nous avons étudié les caractéristiques essentielles de l'approche communicative en la comparant avec la méthode SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel) qui tient compte de la communication orale par rapport aux méthodes précédentes. Nous avons abordé les conceptions de cette méthode. En plus, on a analysé les principes de l'approche communicative qui vise à faire communiquer le plus efficacement possible en permettant aux apprenants de renforcer les compétences communicatives dans le contexte authentique.

Le troisième chapitre est consacré à l'explication de l'Approche actionnelle. Dans ce contexte, on a essayé de mettre en évidence les caractéristiques essentielles de l'Approche actionnelle en la comparant l'Approche communicative. Ainsi, on a bien compris que l'approche actionnelle prend sa source de l'Approche communicative. On a affirmé qu'il y a une continuité entre ces deux approches. En revanche, on a aperçu que l'Approche actionnelle ajoute de nouveaux concepts en didactique du FLE. Dans ce cadre, la centralité de cette approche est l'action sociale, autrement dit, il y a un lien réciproque entre apprendre et agir. En d'autres termes, le langage et l'action sont liés. La communication, l'interaction et la co-action se réalisent en même temps dans le milieu naturel. C'est-à-dire que l'on n'apprend plus selon des règles spécifiques, on découvre comment une langue s'apprend en recherchant des occasions de pratiquer la langue. De fait, la meilleure méthode est de vivre la langue pour apprendre une langue étrangère.

En outre, on a parlé du pivot essentiel- la tâche – grâce à laquelle on peut créer des situations réelles où l'apprenant pourrait pratiquer la langue efficacement. Dans cette optique, on a conclu que l'apprentissage qui est basé sur la réalisation des tâches vise la compétence de communication des apprenants au service de l'action. De ce point, l'apprenant devient « acteur social » qui utilise la langue pour de vrai.

Dans le quatrième chapitre, on a analysé le manuel *Nouveau Rond-Point 1* et des tâches ciblées dans les six unités à la lumière des principes du CECR. À ce stade, on peut dire clairement que ce manuel adopte l'approche actionnelle qui est basée sur l'apprentissage par les tâches, c'est-à-dire, l'objectif général est de permettre aux apprenants de devenir compétent en français dans le domaine déterminé par le niveau du CECR. Il introduit une progression constructive où la centration est sur l'apprenant qui agit au sein du groupe. De ce fait, il peut développer toutes les compétences et connaissances. Ensuite, on s'est demandé si les tâches ciblées mises en oeuvre dans six unités du manuel sont restées fidèles aux principes du CECR. Dans cette logique, on a abordé vigoureusement ses conceptions concernant la tâche.

Finalement, on a bien remarqué que l'on peut intégrer complètement la méthode de *Nouveau Rond-Point 1* qui est basée sur l'approche actionnelle au sein de la classe au cas où l'on changerait quelques paramètres tels que la durée, l'enseignement de la grammaire et les composants socioculturels selon le processus d'apprentissage.

## ABSTRACT

Our study aims to examine the problems concerning the integration of the action-oriented approach through the text book “*Nouveau Rond-Point-1*” in a class where French is taught as a foreign language. It is divided into four major chapters. The first one is dedicated to the presentation of questions of priority in a language class, through an emphasis on the usage of different linguistic registers and a study of the main points of three major works (Français fondamental, Niveau seuil et le CECR), in terms of seeking solutions in the teaching of French as a foreign language, to finally get to talk about the role of the French civilisation. By this logic, it goes without saying that learning a foreign language means building a dialogue between the source culture and the target culture. In other words, the culture is inevitably integrated within the language in a way to convince us that a learner who has an intercultural consciousness would find it easier to communicate with people of a different culture.

In the second chapter, we examine the principal traits of the communication-oriented approach by comparing it to Global Audio-visual Structure, which was the first methodology to prioritize oral communication skills more than its predecessors. We treat the conceptions related to this method and go on to analyse the principals of communication-oriented approach, which aims at the most effective communication possible by allowing learners to reinforce their competences in an authentic context.

The third chapter deals with the explanation of the action-oriented approach by demonstrating the essential traits of the approach through a comparison with its predecessor. This leads us to an understanding of the action-oriented approach having its roots at the communication-oriented one, as it is stated that there is a continuity between the two. On the other hand, it is observed that the former adds some new concepts to the process of teaching. Action-oriented approach focuses mainly on taking action in social life, that is to say, learning and acting are interconnected. In other words, the language and the action are thus interconnected. The communication, the interaction and the co-action take place simultaneously, in their natural atmosphere, which means that, instead of learning by applying particular rules, one gets to discover how a language is learned by looking for occasions to practice it. In fact, the best method of learning a foreign language is “living” it.

Furthermore, we tackle the pivotal point, “the task”, which provides basis for the creation of real-life situations that allow the learners to practice the language effectively. From this point of view, we conclude that the process of learning is based on the realisation of the tasks that aims to provide the learners with the

communicative competences that are the service of action. Thus, the learner becomes a “social actor” who actually uses the language.

In the fourth chapter, we analyse the textbook. *Nouveau Rond-Point 1* and the target tasks of six units in the light of the principals of Common European Framework of Reference for Languages. At this stage, it can be clearly stated that this textbook adopts the action-oriented approach which is based on learning through tasks, in other words, the general objective is to allow the learners to become competent in French within the frame of level determined by Common European Framework of Reference for Languages. It introduces a constructive progression which is focused on the learner acting within the group in way that they can develop all the knowledge and competences. Afterwards, it is questioned whether the target tasks of these six unites remain loyal to the principals of Common European Framework of Reference for Languages, by thoroughly examining its conceptions about the task.

To conclude, we affirm that it is possible to fully integrate the action-based *Nouveau Rond-Point 1* within a class by making some necessary adjustments of duration, grammar teaching and sociocultural elements.

## ÖZET

Çalışmamız, yöntem kitabı “*Nouveau Rond-Point-1*” aracılığıyla eylemsel yaklaşımın sınıfta uygulanmasında karşılaşılan sorunları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan bu çalışma 4 ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm sınıftaki öncelikli problemlerin sunumuna ayrılmıştır. Bu bölümde, farklı dil seviyelerinin kullanılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Yazı dili yanında günlük konuşma dilinin öğretilmesi de vurgulanmaktadır. Sonrasında, yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerinde bulunan üç ana eserin (Français Fondamental, Niveau Seuil, le CECR) temel noktaları üzerinde durduk. Son olarak, yabancı dil öğreniminde, öğrendiğimiz dilin kültürünü tanımanın, sınıf ortamına nasıl yansıdığını açıkladık. Hepimizi bildiği gibi, yabancı dil öğrenmek, kendi kültürümüzle diğer bir kültürün etkileşim içinde olması anlamına gelmektedir. Demek istediğim, dil ile kültür arasında kaçınılmaz bir bağ bulunmaktadır. Ayrıca, kültürlerarası bir farkındalığa sahip olan öğrencinin, başka bir kültürden insanlarla kolayca iletişim kurabileceği düşünülmektedir.

İkinci bölümde, önceki yöntemlerle karşılaştırıldığında sözlü iletişimi dikkate alan SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel)’ı ele aldık. Bu yöntem ile iletişimsel yaklaşımı karşılaştırdık. Sonrasında, öğrencilerin iletişim becerilerini orijinal bir bağlamda pekiştirmelerini sağlayarak mümkün olduğunca etkili iletişim kurmayı amaçlayan, iletişimsel yaklaşımın ilkelerini çözümledik.

Üçüncü bölüm, eylemsel yaklaşımın açıklanmasına ayrılmıştır. Bu bağlamda, iletişimsel yaklaşımla karşılaştırarak, eylemsel yaklaşımın temel özellikleri vurgulanmak istenmiştir. Bu bölümde, kaynağını iletişimsel yaklaşımdan alan eylemsel yaklaşımın özelliklerini ortaya koyduk. Bu iki yaklaşımın birbirinin devamı olduğu anlaşıldı. Öte yandan, eylemsel yaklaşımın yabancı dil öğretimine yeni kavramlar kattığının da altı çizildi. Bu yaklaşım sosyal eylem üzerinde durmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenme ve uygulama arasında karşılıklı ilişki bulunmaktadır. Demek istediğim; bu bağlamda dil ve eylem bir bütün temel parçalarını oluşturuyor. Diğer bir deyişle, iletişim, etkileşim ve birlikte hareket etmeyle daha etkin bir öğrenme ortamı yaratabiliyoruz. Yani, artık belirli kurallara göre öğrenmiyoruz, dili etkin bir şekilde kullanma fırsatını bularak, bu dili nasıl öğrenilebileceğimizi keşfediyoruz. Kısaca, bir yabancı dili öğrenmenin en etkili yolu onu yaşamaktan geçer.

Bu yaklaşım, öğrenenin dili etkili bir şekilde uygulayabileceği gerçek durumlar yaratma olanağı sağlayan « görev » üzerinde durmaktadır. Görevi yerine

getirerek öğrenmek, bu yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bu bölümde görev kavramını ve önemini de örnekler vererek anlattık. Ayrıca, öğrenmenin, eylem çerçevesinde öğrencilerin iletişimsel yetkinliğini hedefleyen görevlerin başarılmasına dayandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda öğrenenin, görevi tam anlamıyla yerine getiren ve gerçek anlamda dili kullanan sosyal aktörler olduğunu söyleyebiliriz.

Dördüncü bölümde de yöntem kitabımız olan *Nouveau Rond-Point 1* de öğrencilerden yapması beklenen görevleri, Avrupa ortak başvuru metni ilkeleri ışığında analiz ettik.

Genel anlamda, görevlerin, başvuru metninin önerdiği eylem odaklı yaklaşımın ilkelerini benimsediğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda amaç, Ortak başvuru metninin belirlediği alanda öğrencilerin Fransızca kullanımında yetkin olmalarını sağlamaktır. Görüldüğü gibi bu yaklaşım öğrenenin gelişimi üzerinde durmaktadır. Sosyal iletişim halinde olan ve grupla çalışan öğrenen; bilgi ve becerilerini gerçek anlamda geliştirebilme fırsatını yakalayabilmektedir.

Son olarak, incelemeye konu olan kitabımızın altı ünitesinde gerçekleştirilmesi beklenen görevlerin ortak başvuru metninin ilkelerine sadık kalıp kalmadığını sorguladık.

Sonuç olarak, *Nouveau Rond-Point 1* yöntem kitabının bazı değişkenleri göz önüne alması durumunda (görev için verilen zamanın hesaplanması, gramer öğretimine biraz daha fazla yer verilmesi ve sosyo-kültürel birleşimlerin göreve dahil edilmesiyle) sınıfta eylemsel yaklaşımın uygulanabileceğini ortaya koyduk.

## INTRODUCTION

Notre sujet de travail porte sur « les principes et les problèmes d'intégration de l'approche actionnelle dans la méthode « *Nouveau Rond-Point 1.* » À cet égard, nous examinerons cette méthode selon les principes du CECR.

Comme tout un chacun le sait, les problèmes d'intégration de l'approche actionnelle en classe de FLE se présente sous de multiples aspects. Dans notre travail, nous analyserons cette problématique en quatre parties.

La première partie consiste à présenter les problèmes de priorité dans la classe de langue et la recherche des solutions.

Afin d'aborder ces problèmes, nous jugeons utile de définir les notions fondamentales de notre thématique « l'Approche actionnelle ». Pour cela, la deuxième partie de ce travail est consacrée à l'Approche communicative dans le but de pouvoir comprendre son « successeur », l'Approche actionnelle. Dans cette partie, on va mettre en œuvre les caractéristiques fondamentales de l'Approche communicative en la comparant avec la méthode SGAV.

Dans la troisième partie, notre analyse portera notamment sur l'Approche actionnelle. Cette fois, nous procéderons à une analyse des points principaux de l'approche communicative afin de mettre en évidence les caractéristiques essentielles de l'approche actionnelle.

Il faut préciser d'emblée que l'Approche actionnelle signifie « l'apprentissage par l'action. »

Cette approche insiste sur l'interaction concernant l'acquisition du langage, l'utilisation des outils et des matériels technologiques sont indispensables. À ce stade, l'apprentissage signifie « faire » et « vivre » En d'autres termes, les apprenants sont conduits à interagir dans la langue étrangère qu'ils sont en train d'apprendre.

Dans ce cas, l'Approche actionnelle demande aux apprenants de réaliser des tâches dans le cadre d'interactions sociales réelles. En d'autres termes, cette approche a pour but de s'ancrer « pour de vrai » : les apprenants sont désormais au sein de la « relation humaine réelle » par laquelle une action sociale se produit inévitablement. En outre, pour que les apprenants deviennent les usagers de la langue étrangère, on leur propose des tâches qui nécessitent de mobiliser diverses connaissances et compétences. En d'autres termes, cette approche vise à développer les compétences générales de l'utilisateur de la langue qui sont réparties en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre.

L'Approche actionnelle qui a des caractéristiques souples dans la classe crée-t-elle des occasions dans lesquelles elle est appliquée méthodiquement dans le milieu scolaire ? Et si ce n'est pas le cas, pourquoi ?

Il nous semble que l'on pourrait pratiquer cette approche facilement selon la théorie actionnelle, par contre quelques paramètres peuvent créer des problèmes lors de la pratique de cette approche dans la classe.

Premièrement, travailler au sein du groupe ou bien élaborer un projet commun n'est pas si facile dans une classe nombreuse. En effet, si le groupe est nombreux, les discussions et les interactions sont presque impossibles. Ainsi, il est difficile de donner la parole à chacun durant l'exécution de la tâche.

D'autre part, le problème du temps est mis en œuvre. De ce fait, réaliser une tâche ou un projet demande beaucoup de temps. On constate que les guides pédagogiques des livres qui sont basés sur l'approche actionnelle proposent de donner un certain temps pour la réalisation de cette tâche. Par contre, il est utile de rappeler que dans une pratique, les apprenants ne peuvent pas toujours trouver d'outils linguistiques nécessaires ainsi, communiquer dans la langue étrangère n'est

pas toujours évident pour l'apprenant. Les activités métacognitives aussi prennent beaucoup de temps. À ce stade, la méthode devrait proposer un certain temps selon le niveau de difficulté de la tâche et des caractéristiques qui varient selon les apprenants. Par ailleurs, le temps alloué constitue certaines lacunes dans la pratique pédagogique.

Troisièmement, la question de l'évaluation dans l'Approche actionnelle pose forcément un problème. Les questions que nous allons traiter sont les suivantes :

Comment faire « pour de vrai » dans l'évaluation ? Quelle est son importance dans l'apprentissage ? Dans ce cas, est-ce facile pour l'apprenant de mettre en évidence sa capacité à communiquer dans les situations réelles - authentiques ? Selon quels critères, l'enseignant va-t-il évaluer les performances des apprenants ? Toutes ces questions vont être traitées selon les critères du CECR.

Selon le CECR, l'évaluation se fait « *en fonction de la compétence acquise. L'existence d'énoncés de compétences ou de savoir-faire peut faciliter cette opération.* »<sup>1</sup>

À ce stade, l'évaluation se réfère à valoriser les compétences acquises. En revanche, ce qui semble problématique, c'est que le CECR attire l'attention sur le fait qu'« *une évaluation de ce type doit tenir compte des apprentissages aléatoires, hors système scolaire, tels que les enrichissements marginaux évoqués précédemment. L'existence d'un ensemble d'énoncés de compétences qui dépassent les limites d'un programme donné peut faciliter cette opération.* »<sup>2</sup>

Dans ce cas, ce type d'évaluation qui donne la priorité à l'apprentissage flexible et au processus souple ne doit pas être si facile dans un système scolaire qui suit une progression rigide. En toute logique, ceci ne serait pas compatible avec le programme déterminé. Autrement dit, ce type d'évaluation permet des changements et nouveautés en classe de FLE. Il faut clarifier que cette approche met en place des

---

<sup>1</sup> **Cadre européen commun de référence pour les langues** –apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Éditions Didier, 2001, p. 20 ouvrage en ligne , URL : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<sup>2</sup> **Ibid.**

principes non dogmatiques en vue de l'évaluation de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il va de soi que le CECR attire l'attention sur l'auto-évaluation chez les utilisateurs qui sont actifs dans son processus d'apprentissage : *« on fait également de plus en plus appel à l'auto-évaluation des apprenants, que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans des langues qu'ils n'ont pas apprises de manière formelle. »*<sup>3</sup>

En bref, l'Approche actionnelle prend en compte une évaluation collective. En outre, la communication doit être au service de l'action. Avec l'Approche actionnelle, l'évaluation favorise le processus ainsi les élèves qui eux-mêmes ont conçu leur projet sont évalués pour savoir s'ils étaient créatifs et constructifs. Autrement dit, la progression personnelle de l'élève est prise en compte. En somme, l'évaluation doit essentiellement unir une part d'auto-évaluation individuelle et une part d'auto-évaluation collective.

Lors de l'application de cette approche, on rencontre quelques contraintes temporelles ou matérielles. Cependant, on peut appliquer cette approche si on peut l'adapter au besoin du public visé malgré les contraintes. Dans ce cas, dans la quatrième partie, il sera remarquable d'analyser les tâches ciblées proposées par *Nouveau Rond-Point 1* qui repose sur l'Approche actionnelle, on analysera aussi si *Nouveau Rond-Point 1* a réussi à intégrer « l'Approche actionnelle » en s'adaptant au public visé et aux contraintes dans la classe de FLE.

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 22

## **1. PROBLEMES DE PRIORITE DANS LA CLASSE DE LANGUE**

### **« QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER ? » : REGISTRES DE LANGUE**

De nos jours, la discussion porte encore sur l'importance de la maîtrise des registres de langue française dans l'enseignement de la langue étrangère. En effet, on peut aisément apercevoir le décalage entre le français enseigné en classe et le français parlé dans la société. Dans certains manuels de FLE, surtout des années 1960-70, on rencontre des documents pédagogiques qui poussent un enseignant étranger du FLE à se demander pourquoi les Français ne parlent pas la langue des manuels du français ? Cette problématique nous montre qu'il y a des imprécisions au niveau de l'enseignement de l'oral. Si tel est le cas, que peut-on faire afin de trouver une solution à ce problème ? Dans ce sens, intégrer les variantes du français parlé dans la classe, serait une proposition remarquable. Danielle Laroche-Bouvy constate ce point en disant: « *En remplacement de « niveau » on pourrait proposer « style » s'il n'y avait pas à redouter une confusion avec la notion de style en littérature; mais on devrait pouvoir s'entendre sur la terme de « variante » qui ne sous-entend ni hiérarchie ni frontière précises* »<sup>4</sup> dans son article intitulé « *Quel modèle langagier enseigner?* »

Elle souligne aussi qu'une langue standard ne figure que dans les manuels scolaires mais qu'aucun français ne parle. Selon elle, il est nécessaire de considérer de différents types de discours utilisés par la communauté linguistique française :

---

<sup>4</sup> Danielle Laroche-Bouvy, «**Quel modele langagier enseigner**» p.1, URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/11566>

*« Parler de « langue » pour les variantes est une monstruosité linguistique. La langue, c'est le code, donc le tout; elle englobe l'ensemble des réalisations langagières »<sup>5</sup>*

On est bien persuadé qu'il n'est pas possible de parler d'un exemple d'utilisation homogène qui s'applique à toutes les circonstances en raison de la diversité des sujets, des situations de communication, des locuteurs et des relations interpersonnelles. Ainsi :

*« Niveaux » suppose une échelle de valeurs, une série de casiers superposés, hiérarchisés, munis d'étiquettes (familier, courant, soigné, populaire, etc) or on sait maintenant que les étiquettes n'ont aucun sens en dehors d'une situation donnée. »<sup>6</sup>*

Dans ce cas, le CECR aussi attire l'attention sur l'adaptation aux registres de la langue pour une bonne communication. Même au niveau de l'utilisateur élémentaire, il souligne l'importance de comprendre la langue familière :

*« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. »<sup>7</sup>*

De ce fait, le moyen le plus efficace d'apprendre aux élèves les différents registres de langue (soutenu, standard, familier), c'est d'introduire les documents authentiques au milieu scolaire. Comme le dit Evelyne Bérard :

*« À travers les documents, dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langue divers et avoir des rôles sociaux très variés. »<sup>8</sup>*

À partir de cette définition, on est bien convaincu que les apprenants auraient l'occasion d'utiliser les différents registres de la langue selon la situation et le contexte à travers les documents authentiques. On peut dire que cette problématique

---

<sup>5</sup> **Ibid.**, p. 2

<sup>6</sup> **Ibid.**, p. 1

<sup>7</sup> **CECR**, p. 25

<sup>8</sup> Evelyne BERARD, **L'Approche communicative**, CLE international, 1991, p. 30

se reflète dans les manuels qui sont basés sur l'approche communicative. Prenons un exemple du manuel « *Reflets* »

Dans les dialogues du livre, on rencontre différents registres de langue :

*C'est quoi, ton nom ? Tu es étudiant ?*<sup>9</sup> (niveau familier)

*À quel étage habite le médecin ?*<sup>10</sup> (niveau soutenu)

*Qu'est-ce que Benoit et la femme regardent dans le bureau ?*<sup>11</sup> (niveau courant)

Dans le guide pédagogique, on remarque aussi qu'il y a quelques expressions liées à la vie quotidienne :

*« Bon, ben, oui, bof, c'est nul, Ras-le-bol tant pis »* etc.

Selon les exemples ci-dessus, on peut déduire qu'une bonne communication nécessite d'utiliser les différents registres de la langue le plus tôt possible dans différentes situations de la communication. En bref, dans toutes les circonstances, pour communiquer, il n'est pas utile de proposer une langue standard aux débutants. De ce fait, les manuels récents ont adapté leur langue à cette réalité langagière.

### **1.1. A la recherche des solutions « Le Français fondamental » « Niveau Seuil » « le CECR »**

En didactique de langue, on peut dire qu'il y a trois grands ouvrages incontournables qui cherchent des solutions au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère tels que **le Français fondamental**, **le Niveau Seuil** et **le CECR**. Analysons ces points :

Afin d'enseigner une langue étrangère d'une façon efficace et fonctionnelle, on a besoin de répondre aux questions suivantes : Peut-on dire que **le Français fondamental**<sup>12</sup> est l'un des éléments essentiels ? De ce fait, comment peut-on le définir ?

---

<sup>9</sup> Guy Capelle, Noëlle Gidon, **Reflets**, Livre de l'élève, Hachette, 1999, p. 15

<sup>10</sup> **Ibid.**, p. 21

<sup>11</sup> **Ibid.**, p. 30

<sup>12</sup> Gougenheim, G. **Dictionnaire fondamental de la langue française**, Paris, Didier, 1958

Le français fondamental premier degré est défini comme suit :

*« conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française. »<sup>13</sup>*

Selon Gougengheim, **le Français fondamental** est une liste de mots disponibles élaborés selon la fréquence du vocabulaire en ayant recours aux centres d'intérêts. Notre grammairien répond donc à la question comme suit : *« Ce n'est ni un dictionnaire ni une grammaire. »<sup>14</sup>*

La question fondamentale que nous devons nous poser est la suivante :

Cette enquête, a-t-elle un contenu original et expose-t-elle une nouvelle démarche ?

À ce stade, on peut dire qu'elle met l'accent vigoureusement sur la langue parlée. Ainsi, on découvre l'importance de l'oral la première fois dans l'enseignement de la langue étrangère.

En bref, pour comprendre l'objectif essentiel de ce travail, Il suffit de lire l'extrait ci-dessous de Jean-Pierre Cuq dans l'ouvrage *« Cours de didactique du français langue étrangère et seconde »* qui suit :

*« Ainsi la mise en place du français fondamental a permis de décanter les contenus d'enseignement, de faire face à l'inflation, notamment lexicale, dans les débuts de l'apprentissage et de mettre en valeur les points linguistiques essentiels, révélés par les principes de fréquence et de disponibilité. »<sup>15</sup>*

Une telle affirmation se révèle que **le Français fondamental** a été mis en place en tenant compte de la fréquence et de la disponibilité de l'ensemble lexical tout en valorisant les points langagiers fondamentaux.

---

<sup>13</sup> **Le français fondamental premier degré**, publié par le ministère de l'Éducation nationale, publication de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, Paris, 1959 p.7

<sup>14</sup> **Brochure de l'Institut national de recherche et documentation pédagogique**, 1972: 1-2

<sup>15</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presses Universitaire de Grenoble, 2002 p. 193

Toutes ces considérations nous amènent à constater que **le Français fondamental** avait un grand rôle sur le choix du lexique pour faciliter l'enseignement de la langue française. Pour cela, cet ouvrage est basé sur une recherche qui répertorie les mots les plus fréquents du français. Dans ce cas, on se demande si ces mots sont applicables pour tous les apprenants dans différentes situations de communication. En d'autres termes, le contenu présenté dans **le Français fondamental** ne tient pas compte de différentes situations et des besoins langagiers des apprenants.

Dans cette logique, afin de se rendre compte de la source du problème dont souffre l'enseignement des langues, les didacticiens prennent conscience que l'on a besoin d'une méthode plus efficace. De sorte que le Conseil de l'Europe construit un groupe dans le but de soutenir la coopération européenne et d'encourager la mobilité de la population. Par conséquent, selon quelques principes, un système pour l'apprentissage d'une langue étrangère se construit :

*“Un niveau seuil fait suite à deux publications majeures dans le cadre ce projet, Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (1973) qui présente les grandes lignes de l'entreprise et esquisse différentes méthodes pour déterminer un niveau minimal de compétence de communication en langue seconde*  
„16

D'ailleurs, on va étudier les caractéristiques essentielles de « **Niveau seuil** » qui donnent un nouvel éclairage à l'apprentissage des langues étrangères, en toute logique, deux caractéristiques essentielles prônées par Jean-Claude Cuq.

Premièrement, cet ouvrage contient assez de possibilités pour mettre en œuvre l'acte de parole dans la situation de communication, deuxièmement l'ouvrage donne l'occasion d'utiliser les matériaux d'apprentissage selon les besoins de l'apprenant dans le milieu social.

Ainsi, **Niveau seuil** constitue des notions essentielles de la théorie communicative surtout « la notion de besoin » soulignée dans une perspective notionnelle :

---

<sup>16</sup> **Un niveau-seuil**, présentation et guide d'emploi, Strasbourg 1977, p. 1 ouvrage électronique, URL : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/072/>

L'originalité de Niveau Seuil réside probablement dans le fait qu'il porte sur l'analyse des besoins du public visé. Ainsi, il se compose « *cinq grandes catégories potentielles : les touristes et voyageurs, les travailleurs migrants et leur famille, les spécialistes et les professionnelles qui ont besoin de la langue étrangère.* »<sup>17</sup>

Dès lors, cet outil de référence met l'accent vigoureusement sur la communication dans la vie. À ce stade, cette compétence, que signifie-t-elle ? On constate que l'objectif est de conduire les élèves à acquérir des savoir-faire langagiers dans de divers contextes à l'étranger.

Dans cette optique, afin d'établir une communication efficace, quel type de solutions est-ce que le Niveau Seuil met en œuvre ?

Le Niveau Seuil « *a orienté les cours, conduit les enseignants, les concepteurs de méthodes, les institutions spécialisées vers la prise en compte de tous les éléments qui jouent un rôle important dans la communication et recentré l'apprentissage sur l'acteur essentiel, à savoir l'apprenant lui-même.* »<sup>18</sup>

Quant au Cadre européen commun de référence, l'un des ouvrages incontournables en FLE, celui-ci vise à améliorer l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères en comprenant des critères de transparence et de cohérence. De ce fait, la conception adoptée est l'approche actionnelle. L'apprentissage d'une langue peut être caractérisé :

« *L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement* »<sup>19</sup>

En outre, les niveaux de compétences qui sont définis par **le CECR** permettent aux utilisateurs d'évaluer les compétences acquises et leur progrès :

---

<sup>17</sup> **Ibid.**, p. 195

<sup>18</sup> **Ibid.**, p. 199

<sup>19</sup> **CECR**, p. 15

*« Il a pour but d'aider les apprenants à retrouver leurs principales compétences langagières afin de savoir à quel niveau d'une liste de contrôle ils doivent chercher des descripteurs plus détaillés pour auto- évaluer leur niveau de compétence. »<sup>20</sup>*

De plus, l'ouvrage précise aussi les niveaux de compétences pour faciliter l'apprentissage des langues :

*« Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays. »<sup>21</sup>*

D'ailleurs, cet ouvrage offre un contenu riche grâce auquel les concepteurs, les enseignants et les administrateurs de l'enseignement peuvent coordonner leurs efforts et construire une compréhension réciproque dans le processus d'apprentissage.

D'autre part, dans le cadre de l'approche actionnelle, l'objectif principal est d'amener les élèves à utiliser la langue hors du milieu scolaire et à les encourager à vivre de nouvelles expériences linguistiques. Ainsi, en mettant l'accent sur l'acquisition de la compétence plurilingue, **le CECR** se rend compte de ce point essentiel :

*« Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue »<sup>22</sup>*

Il va donc sans dire que dans cette logique, *« Le Cadre de référence se veut donc à usages multiples, souple, ouvert, non dogmatique, descriptif et non prescriptif, construit sur la pratique réelle, l'innovation et les apports de la recherche. »<sup>23</sup>*

---

<sup>20</sup> **Ibid.**, p. 29

<sup>21</sup> Jean-Pierre Cuq, **op. cit.**, p. 202

<sup>22</sup> **CECR**, p.11

<sup>23</sup> Jean- Pierre Cuq, **op. cit.**, p. 202

Il faut préciser d'emblée que le CECR est conçu selon une progression complète, transparente et cohérente, c'est à dire, il n'adopte pas de système uniforme pour l'enseignement d'une langue étrangère, au contraire, cela signifie une progression ouverte et souple qui peut être adaptée aux conditions variées.

## **1.2. Langue et culture : le rôle de la civilisation française en classe de langue.**

L'apprentissage d'une langue étrangère signifie établir un dialogue entre la culture source et la culture cible. La culture est intégrée naturellement au sein de la langue, c'est-à-dire que la langue et la culture sont des phénomènes inséparables. D'autre part, la langue est le moyen de communication qui nécessite l'interaction avec les autres qui sont ancrés dans un cadre interculturel. Pour mieux concevoir cette corrélation, on attire l'attention sur les règles sociales qui sont l'un des éléments les plus importants de la notion de la culture. Autrement dit, afin d'acquérir complètement la langue, l'apprenant ne doit pas seulement apprendre le vocabulaire et le contenu grammatical mais aussi assimiler les règles sociales. Une nouvelle langue exige évidemment l'adaptation des éléments culturels, telle que les modes, les façons de penser et les traditions. Ainsi, pour communiquer, la notion « culture » devient vitale.

À ce stade, il faudrait percevoir la relation incontournable entre la langue et la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous allons nous référer à la définition de « culture » proposée Claude Lévi-Strauss :

*« Toute culture peut être considérée comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres ».*<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Marcel Mauss, « **Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss** » par Claude Lévi Strauss in Marcel Mauss (1902-1938), p. 9 article disponible sur internet : [http://palimpsestes.fr/textes\\_philo/levi\\_strauss/surmauss.pdf](http://palimpsestes.fr/textes_philo/levi_strauss/surmauss.pdf)

Comme le souligne Claude Lévi-Strauss, la culture contient des composants spécifiques qui sont constamment en train d'évoluer. La culture grâce à laquelle l'apprenant aurait l'occasion de comparer les ressemblances et les divergences entre deux cultures. De ce fait, il approfondirait automatiquement sa culture.

Apprendre une langue étrangère étant dans le cadre de la culture cible signifie se rencontrer, être en relation avec d'autres, échanger, communiquer, interagir et agir ensemble etc. À la fin de ce processus, le concept de l'interculturalité s'émerge inévitablement. Comment peut-on définir ce terme ?

*De façon générale, on peut dire que le terme interculturel désigne « l'interaction entre des cultures différentes. »<sup>25</sup>*

Le terme d'**interculturalité** est défini dans l'encyclopédie Larousse de la façon suivante :

*« Cette notion encore floue provient pour l'essentiel des expériences pédagogiques menées en France depuis les années 1980 pour faciliter la socialisation et la scolarisation des enfants des communautés d'immigrés. Ces expériences visent à établir une reconnaissance, puis un dialogue et un enrichissement réciproque des cultures. Il s'agit de dépasser les stéréotypes attachés à la vision des autres, des étrangers. »<sup>26</sup>*

À présent, on s'interroge sur la place de la notion de **civilisation** dans la classe de FLE ? La culture a-t-elle vraiment un rôle important dans l'appropriation de la langue ?

On a déjà mis en évidence la compétence de la communication qui fait partie de l'approche communicative et qui insiste sur l'aspect culturel en didactique de langue. Désormais, les didacticiens proposent aux enseignants de donner de l'importance à ce terme **interculturalité** dans la classe de FLE dans le but de communiquer langagièrement, on va aborder la question suivante :

---

<sup>25</sup> <https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/interculturel.html>

<sup>26</sup> <https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/interculturalite/C3%A9/178843>

Pourquoi la culture doit-elle être adaptée à l'enseignement d'une langue étrangère au sein de l'approche actionnelle ?

Le CECR met en valeur la relation réciproque entre la langue et la culture dans la communication :

*« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. »<sup>27</sup>*

Il va donc sans dire qu'on conseille à l'apprenant d'acquérir une connaissance du monde suffisante avant de commencer à apprendre une langue étrangère :

*« Il arrive souvent que, dans l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère, on parte du principe que les apprenants ont déjà acquis une connaissance du monde suffisante pour faire la part de ces choses. On est pourtant loin qu'il en soit toujours ainsi »<sup>28</sup>*

Le CECR affirme que le savoir socioculturel qui mérite une attention spécifique durant l'apprentissage implique les caractéristiques différentes d'une société comme :

*« la vie quotidienne, les conditions de la vie, les relations interpersonnelles, valeurs, croyances, comportements, langage du corps, savoir –vivre, comportements rituels, etc. »<sup>29</sup>*

On est persuadé que l'apprenant devrait avoir acquis « les savoir-faire interculturels » qui lui permettent d'avoir l'occasion de comparer la culture d'origine et la culture étrangère.

---

<sup>27</sup> CECR, p. 16

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Ibid., p. 83

En effet, cet individu ayant une conscience interculturelle pourrait établir une bonne communication avec des gens ayant une culture différente. L'acquisition de cette sensibilisation vise à surmonter des obstacles culturels et des stéréotypes.

L'Approche actionnelle vise aux composants co-culturels grâce auxquels les apprenants agissent ensemble et créent un projet enrichissant. On propose le schéma des composants culturels de Christian Puren pour que le cas devienne plus clair :

**Tableau 1.1. Des composantes culturelles**

| COMPOSANTE    | DEFINITION                                                                                                                                                                                                         | DOMAINE PRIVILEGIE                 | ACTIVITES PRIVILEGIEES | CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES          |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------|
| Co-culturelle | Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »). | Conceptions, valeurs contextuelles | agir avec              | Perspective actionnelle (à partir du le CECRL de 2000) |

Source : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>

Selon ce schéma, on précise que l'on se prépare plutôt à vivre ensemble et agir ensemble dans la classe définie comme une micro- société. La compétence culturelle est définie comme l'orientation vers l'autre culture :

*« L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. »<sup>30</sup>*

<sup>30</sup> Ibid., p. 40

Ce thème est traité en priorité dans les manuels, surtout à partir de l'Approche communicative. Prenons un exemple du manuel *Reflets* qui nous présente une rubrique civilisation : « *Alors que dans les dialogues de feuilleton, le culturel est traité surtout sous l'angle de la compréhension des relations entre les personnes et de la pragmatique (comportements habituels significatifs verbaux et non verbaux)* »<sup>31</sup>

Avec l'Approche actionnelle, on remarque que cette notion est notamment soulignée. Par exemple, *Nouveau Rond-Point 1* met l'accent sur le développement de la compétence culturelle en introduisant deux pages de culture et de civilisation: « *cette partie est aussi l'occasion d'inciter l'apprenant à développer ses compétence interculturelle en comparant la réalité de son pays avec celles du monde francophone* »<sup>32</sup>

En résumé, cette compétence contribue fortement au développement personnel de l'apprenant. Ainsi, c'est une prise de conscience de soi-même, ceci lui permet de connaître sa culture et son identité.

---

<sup>31</sup> Guy Capelle, Noëlle Gidon, **Reflets**, Guide pédagogique, Hachette, 1999, p. 14

<sup>32</sup> Monique Denyer, Nathalie L'huillier, **Nouveau Rond- Point 1**, Guide pédagogique, Maison de langues, 2011, p. 4

## 2. DE LA METHODE SGAV A L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Dans notre recherche, nous allons plutôt aborder l'approche actionnelle. Nous reviendrons plus à fond sur la méthode SGAV qui évoque pour la première fois la communication dans la situation de la vie quotidienne. Ensuite, nous procéderons à une analyse des points principaux de l'Approche communicative afin de mettre en évidence les caractéristiques essentielles de l'Approche actionnelle.

### 2.1. La définition de la méthode SGAV et ses fondements théoriques.

Cette méthode prélude à l'approche communicative. En comparaison des méthodes précédentes, on remarque que la méthode SGAV (Structuro-Global Audio-Visuel) atteint un degré supérieur en ayant tenu compte de la communication orale en didactique de langue :

*« Par rapport aux méthodes traditionnelles, les méthodes audio-visuelles donnent très largement la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition, en retardant l'apprentissage de l'écrit conçu comme un prolongement de l'oral. »<sup>33</sup>*

À cet égard, concernant la priorité, on se demande si cette méthode permet-elle d'atteindre l'objectif communicatif. La réponse vient de Claude Germain :

*« En ce sens, on peut dire que la méthode SGAV, bien que sensibilisée à la situation d'emploi de la langue, n'a pas toujours envisagé la communication dans la*

---

<sup>33</sup> Gauvenet H. et alii (1964): **Voix et images de France**, Livre du maître, CREDIF.

*totalité de ses dimensions : les situations dialoguées sont toujours aseptisées, les personnages (en nombre restreint) parlent sans hésitation, sans chevauchement et sans reprise. L'intention visée a toujours été la communication, mais les moyens pour y parvenir étaient plus ou moins appropriés. »<sup>34</sup>*

Il nous semble qu'il est important d'expliquer les fondements théoriques qui sont à l'origine de cette méthode afin de comprendre ses intentions et ses conceptions. La méthode SGAV repose sur deux fondements théoriques : le structuralisme et le behaviorisme visent un apprentissage qui est basé sur la répétition et le conditionnement structural. Ainsi le structuralisme qui conçoit la langue comme un système à l'intérieur duquel des éléments servent à constituer la structure.

L'autre théorie fondamentale du SGAV est le behaviorisme. Celui-ci favorise la conception de la formation d'automatisme. Selon le behaviorisme, l'apprentissage est un processus mécanique.

Par ailleurs, le behaviorisme définit l'apprentissage comme une modification de comportements observables. À ce propos, il est intéressant de noter la définition qu'en donne Ducrot :

*“Dans une situation- stimulus se produit une réponse – réaction; si celle-ci est renforcée, cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition de stimulus ”<sup>35</sup>*

À ce stade, nous pouvons aborder la manière dont les conceptions de ces théories sont clairement appliquées dans un manuel représentatif « *De vive voix* »

On remarque que les principes « stimulus-renforcement-réponse » du behaviorisme sont totalement adaptés au manuel dont l'objectif est de faire acquérir des comportements linguistiques observables chez les élèves.

---

<sup>34</sup> Claude Germain, **Le point sur l'approche communicative en didactique des langues**, Centre Éducatif et Culturel inc, 1993, p. 14

<sup>35</sup> Oswald Ducrot (1972) **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Seuil, article disponible sur internet, p. 2  
<http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>

Cela implique que l'apprenant apprend la langue à travers des répétitions des règles et du renforcement positif exercé par l'enseignant.

Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple du déroulement d'une leçon audio-visuelle dans le manuel afin de révéler une progression rigide qui ne reflète pas la communication réelle.

Dans la leçon 1, on commence le cours en présentant des dialogues enregistrés deux fois à l'aide des matériels didactiques comme un projecteur et un magnétophone : les images sont successivement projetées les unes après les autres. Dans ce point, le guide pédagogique attire l'attention sur la synchronisation entre l'image et le son. La phase suivante est une explication du dialogue pour que les élèves puissent appréhender le sens et la structure. La troisième étape est la répétition qui aide à la mémorisation des dialogues. Autrement dit, on apprend par cœur. La quatrième est l'exploitation dont le but est de pratiquer la langue en incitant les élèves à prendre la parole. La cinquième et dernière phase est la transposition dans laquelle les élèves auraient l'occasion de réutiliser des dialogues qu'ils ont déjà mémorisés. Dans ce cadre, on est bien convaincu que ce qui est visé, c'est de communiquer dans les situations données, pas totalement dans la langue étrangère.

Cet exemple indique que cette méthode suit une progression rigide et un apprentissage mécanique. Ainsi, dans le manuel, une grande partie est consacrée à l'apprentissage de la grammaire et du lexique : « *L'essentiel de la morphologie et de la syntaxe du français est étudié selon une progression serrée dans la méthode qui ne laisse pas de temps morts mais qui propose une réutilisation constante des notions précédemment enseignées* »<sup>36</sup>

On constate que maîtriser une langue ne signifie pas seulement connaître parfaitement toutes les règles grammaticales, syntaxiques et lexiques fondamentaux. En effet, dans une démarche de communication authentique, le résultat n'est pas suffisamment satisfait.

---

<sup>36</sup> Marie -Thérèse, Moget Neveu, **De vive voix**, Livre du maître , CREDIF, 1975, p. 5

En ce qui concerne le rôle des enseignants, on peut dire que ceux-ci sont les contrôleurs des processus. Quant au statut de l'apprenant, on peut reconnaître que malgré la prise en compte de l'expression personnelle chez les élèves, la centration est plutôt sur la méthode. En d'autres termes, on demande aux élèves d'acquérir les comportements visés.

Concluant à l'inefficacité de cette méthode, les didacticiens ont dû se diriger vers d'autres modèles. Claude Germain clarifie ce point dans ces termes :

*« C'est donc sous la poussée de facteurs internes, tant sur le plan pratique que théorique, de même que sous la poussée de facteurs externes d'ordre sociopolitique, que les didacticiens de la L2 seront appelés à remettre en cause les méthodes utilisées et à jeter les bases de ce qui sera désigné, par la suite, comme étant l'approche communicative. »<sup>37</sup>*

## **2.2. La définition de l'Approche communicative et ses fondements théoriques.**

Tout d'abord, on voudrait mettre l'accent sur les deux termes : « méthode » et « approche » On se demande pourquoi le terme d'approche a-t-il remplacé celui de méthode ?

Comme le fait remarquer Christian Puren, la méthode est « *un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez les élèves un comportement et une activité déterminés (méthode active, méthode directe, méthode orale etc.).* »<sup>38</sup>

Et selon lui « *le passage d'une « méthodologie » constituée, centrée sur l'objet langue, à une « approche », méthodologie ouverte et non dogmatique, correspondait à un véritable tournant épistémologique.* »<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Claude Germain, **op. cit.**, p. 19

<sup>38</sup> Oana Cristina , **Actualisation des approches en didactiques du FLE**, p.3 URL : <https://www.scribd.com/doc/145484103/Module-2-Actualisation-Des-Approches-en-Didactique-Du-FLE>

<sup>39</sup> Claire Bourguignon, **De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle »1: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures**, p. 59 article disponible sur internet, URL: <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>

En somme, selon cette citation, on peut dire que l'approche correspond à la souplesse et se concentre sur le comment apprendre une langue étrangère en prenant en compte des aspects pédagogiques.

En définitive, nous venons de définir les conceptions du SGAV dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement de langue étrangère. Par ailleurs, on a bien remarqué que les élèves ne sont pas encouragés à être autonomes. Cette méthode insiste sur la répétition et l'apprentissage du 'mécanisme'. À vrai dire, il y a peu de rapport avec la communication réelle comme le souligne Sophie Moirand :

*“ . Alors, même les enseignants les plus convaincus accusent un certain découragement... Ils prennent conscience de la pauvreté des échanges verbaux véhiculés par les MAV [méthodes audio-visuelles], pauvreté non pas au niveau de la syntaxe et de la morphologie, mais au niveau des possibilités de communication véritables et de la gamme des modalisations abordées. ”*<sup>40</sup>

Ceci s'explique que les élèves sont incapables de communiquer oralement et ont du mal à mobiliser les compétences linguistiques dans une situation réelle. Autrement dit, l'élève ne peut même pas comprendre la conversation entre des natifs dans la rue ni la langue des médias.

Approche communicative qui s'oppose à la fois au béhaviorisme et au structuralisme qui sont basés sur la forme repose sur les conceptions des méthodes cognitives qui prennent en compte la sens :

*“Selon le modèle cognitiviste, et contrairement aux enseignements de la psychologie behavioriste, acquérir une L2 ne consiste pas tout simplement à créer un ensemble d'habitudes sous forme d'automatismes linguistiques ou à imiter des énoncés déjà entendus dans le cas de la production orale. Une langue est plutôt vue comme un ensemble de concepts abstraits ou de règles permettant de comprendre et de produire de nouveaux énoncés, jamais entendus ou produits auparavant, dans de nouvelles situations. ”*<sup>41</sup>

---

Claude Germain, **op. cit.**, p. 15

<sup>41</sup>TARDIF, J. (1992). **Pour un enseignement stratégique** - L'apport de la psychologie cognitive. Montréal, Logiques. p. 28-31

Signalons que cette approche vise à faire communiquer le plus efficacement possible en permettant aux apprenants de renforcer les compétences communicatives dans le contexte authentique, c'est à dire qu'enseigner a désormais un objectif visé : apprendre à communiquer dans la vie réelle.

De même, Leonarda Myslihaka souligne que cette approche est en fait construite autour de l'axe principal qu'est la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère :

*“However, in learning a foreign language, communication definitely plays a crucial role. Moreover, without communication there is no interaction, language teaching or learning.”<sup>42</sup>*

Un des concepts clés de cette approche est sans aucune doute celui de la compétence de communication. Dans le but de bien faire comprendre le terme de « compétence de communication, » on distinguerait quatre composantes fondamentales dont la définition la plus précise est proposée par Sophie Moirand :

« • *une composante linguistique...*

• *une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;*

• *une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation ;*

• *une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et*

---

<sup>42</sup> Dr. Leonarda Myslihaka, **Communication as the Center of Teaching/Learning Process of Foreign Languages (the Case of French Language)** January-April 2016 Volume 3, Issue 2, p. 1, article consulté sur internet, URL: [http://journals.euser.org/files/articles/ejser\\_jan\\_apr\\_16/Leonarda.pdf](http://journals.euser.org/files/articles/ejser_jan_apr_16/Leonarda.pdf)

*les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. »*<sup>43</sup>

Comme précise Sophie Moirand, la première chose qu'il faut donc garder à l'esprit c'est que la compétence de communication englobe la compétence culturelle, linguistique et sociolinguistique. On peut d'ailleurs envisager qu'il est inévitable d'utiliser ces composantes pour pouvoir communiquer efficacement dans la langue étrangère. De plus, avec l'Approche communicative, la conception de la progression a été totalement modifiée. En d'autres termes, on ne voit plus une progression linéaire, mais une progression de type communicatif :

Dans son ouvrage intitulé *l'Approche communicative* Evelyne Bérard affirme cette thèse :

*« On peut dire que la progression dans un cours de type communicatif se caractérise par :*

- sa souplesse, sa non-linéarité ;*
- l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement. »*<sup>44</sup>

Aussi, dans le cadre de l'Approche communicative, il est important de rappeler que nous venons d'exposer les nouvelles orientations au niveau de l'enseignement parmi lesquelles « la centration sur l'apprenant » donne sens à cette approche. Claude Germain le souligne en disant :

*« De plus, une approche communicative exige un type différent d'organisation de la classe, qui tienne compte du fait qu'il s'agit d'un enseignement centré sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou sur la méthode, ou le matériel didactique »*<sup>45</sup>

Dans cette optique, il va donc sans dire que l'approche doit s'appuyer sur les besoins communicatifs des apprenants. De ce fait, On souligne l'importance

---

<sup>43</sup> Sophie Moirand (1982): **Enseigner à communiquer en LE**, Hachette. Coll. F., p. 20.

<sup>44</sup> Evelyne Berard, **op. cit.**, p. 44

<sup>45</sup> Germain Claude, **op. cit.**, p.88

d'analyser des besoins des apprenants autour desquels il faudrait prendre en compte non seulement les facteurs affectifs mais aussi l'environnement culturel.

En outre, une autre remarque qui s'impose est celle de l'image de l'enseignant qui a changé. On ne le conçoit plus comme un transmetteur du savoir. L'enseignant devient organisateur et gestionnaire de formations. Il aide des apprenants à construire leur propre parcours d'apprentissage.

Une autre attention particulière devra être portée sur l'utilisation des documents authentiques sur le plan méthodologique. Pourquoi les documents authentiques, sont-ils un support exceptionnel ? Dans son ouvrage intitulé *l'Approche communicative* Evelyne Bérard attire l'attention sur le fait que l'apprenant qui devient plus autonome se retrouve dans un apprentissage motivant grâce à l'utilisation des documents authentiques. En outre, ils pourraient observer l'usage langagier au niveau de la langue enseignée. Dans cette optique, la langue est exposée dans toute sa richesse.

Un des points forts de l'Approche communicative est la notion de l'évaluation. Jean-Pierre Cuq souligne ce concept, évaluation, surtout autoévaluation en FLE :

*« elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider apprentissage la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évaluation dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'autoévaluation. »*<sup>46</sup>

En outre, d'après Jean-Pierre Cuq, l'autoévaluation a une grande influence positive durant le processus d'apprentissage chez les élèves. Il affirme que l'apprenant pourrait réfléchir son propre apprentissage de manière efficace.

Pour ces raisons, nous concluons, si l'autoévaluation est utilisée de manière effective dans la classe, il en devient un excellent dispositif de motivation et il peut conduire les apprenants à reconnaître leurs lacunes tout comme leurs capacités

---

<sup>46</sup>Jean-Pierre Cuq, **op. cit.**, p. 204

acquises. Ainsi, évaluer son niveau soi-même et vérifier le progrès lui permettent de découvrir son style d'apprentissage et ses stratégies d'acquisition.

En définitive, on peut en déduire que l'Approche communicative qui a apparu contre la méthode SGAV est basée sur certains concepts qui consistent à privilégier le sens, à analyser les besoins communicatifs des apprenants et à enseigner la compétence de communication dans la dimension sociale. En outre, elle intègre un contenu riche en ce qui concerne la progression, les documents et la pratique de classe.

À ce stade, il serait pertinent d'essayer de mettre en évidence la rupture entre la méthode SGAV et l'Approche communicative en procédant à une analyse comparative de deux manuels. (*De vive voix* du SGAV et *Reflets* de l'approche communicative.)

Dans le livre de l'élève de *De vive voix*, à partir de la première unité, on n'observe que des images et quelques caractères pour chaque leçon, mais celui-ci ne possède pas de transcription des dialogues, de textes ou bien d'exercices. Pour cela, ce manuel fournit aux élèves quatre cassettes contenant un choix d'exercices de réemploi et un cahier d'orthographe. L'enseignant, quant à lui, possède un livre du maître contenant des exercices de réemploi. Les enseignants doivent faire un cours selon les objectifs visés du manuel dans la cadre de l'enseignement programmé. Si on s'intéresse à la table des matières d'une unité :

« 1: *Pierre et Mireille font connaissance*

2: *Identifions personnes et objets* »<sup>47</sup>

Les titres des parties nous donnent peu d'informations sur leur contenu, autrement dit, à propos des objectifs visés de l'unité.

En fait, le problème provient de la présentation du contenu dans le guide pédagogique. En d'autres termes, on n'observe que le contenu qui se focalise sur la grammaire et des exercices. Bien que ce soit une méthode de français qui vise à

---

<sup>47</sup> Marie - Thérèse Moget, *De vive voix*, Livre de l'élève, CRÉDIF, Paris, 1975, Table de matière.

communiquer oralement, il semble que la priorité soit mise sur l'enseignement grammatical, voyons ;

| Thème des leçons                                                                                                           | Contenu grammatical                                                                                                         |                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Pierre et Mireille font connaissance</b><br>-présentation<br>Adresse et métiers ;<br>-quelques formules de politesse | -Je suis + attribut de métier<br>Vous êtes<br>-Les pronoms sujets : je, vous<br>-Les pronoms toniques sujets :<br>Moi, vous | Pratique de :<br>-Comment vous appelez-vous ?<br>-Je m'appelle<br>-Vous habitez (rue, ville)<br>Oui, j'habite (rue, ville) |

Certes, dans *Reflets* dès que l'on ouvre le livre de l'élève, ce qui attire l'attention, ce sont des unités où on ne voit pas seulement d'images mais aussi un contenu varié, c'est-à-dire des caractères différents comme des dialogues, des exercices adéquats, des images qui sont dans la même unité. En outre, pour mieux enseigner le français au public visé, il présente des rubriques variables telles que « *Découvrez les situations, organisez votre compréhension, Découvrez la grammaire, Sons et lettres Communiquez* », de plus, la table des contenus a des rubriques qui reflètent des caractéristiques de l'Approche communicative pour chaque dossier : « *Situations de communication, notions- actes de parole, grammaire, écrit, sons et lettres, découverte des aspects sociaux et culturels.* »<sup>48</sup> En outre, un apprenant peut désormais observer clairement les objectifs visés des dossiers.

Par rapport à *De vive voix*, le manuel *Reflets* met en scène vraiment une communication authentique en tenant compte des aspects sociaux et pragmatiques de la communication en suivant une approche heuristique. On a déjà souligné l'importance d'enseigner une langue dans le cadre culturel, sociolinguistique. *Reflète* attire l'attention en soulignant dans l'avant-propos » : « *la première exigence est de mettre en scène une communication « authentique » la langue et culture sont les deux indissociables d'une même réalité. La langue doit être apprise dans des « situations vécues.* »<sup>49</sup>

Comme nous avons souligné précédemment la priorité est toujours accordée à l'oral dans ce manuel ; néanmoins, *Reflets* ne néglige pas l'importance de l'écrit dans

<sup>48</sup> **Idem.**

<sup>49</sup> Guy Capelle, Noëlle Gidon, **Reflets**, Livre de l'élève, Hachette, 1999, p. 3

l'enseignement. En comparant *Reflets* et *De vive voix*, on remarquerait la conception différente à propos de l'expression écrite entre ces manuels, par exemple : dans DVV, on demande aux élèves de réécrire des dialogues en remplaçant les phrases sans recourir à la créativité. « *Pendant ce travail écrit, nous chercherons, comme nous l'avons fait l'oral, à dépasser la simple imitation pour développer l'expression personnelle chez l'étudiant* »<sup>50</sup>

Dans l'exemple de la partie de « l'expression écrite du livret du professeur » de *De vive voix*, on voit clairement cette imitation simple :

« *Pierre Bertin est un jeune dessinateur. Il rentre chez ses parents. Une jeune fille tombe juste devant lui et se fait mal au genou.* » Cette phrase serait transformée par l'élève :

« *Un jeune dessinateur, Pierre Bertin, rentre chez ses parents. Une jeune fille, Mireille Deschamps, tombe juste devant lui et se fait mal au genou.* » (Livret du professeur p. 20)

Certes, quant à *Reflets*, « *cette page 'la rubrique écrit' a pour objectif d'entraîner l'apprenant aux techniques.... Et aux stratégies de découverte et de résolution de problèmes que toute personne ayant acquis une bonne pratique de la lecture dans sa langue appliqué de manière plus ou moins consciente..* »<sup>51</sup>

Prenons un exemple de l'unité 1 pour voir comment l'expression écrite est traitée dans cette rubrique :

Là, on demande aux élèves d'observer des documents divers et à créer ses modèles :

« *Sur le modèle de la carte de visite de M.Rouland, créez ou imaginez votre carte de visite professionnelle.* »<sup>52</sup> Il nous semble que cette partie est aussi un type

---

<sup>50</sup> Marie - Thérèse, Moget Neveu, **De vive voix**, Livret du professeur , CREDIF, 1975, p.11

<sup>51</sup> **Reflets**, op., cit. p. 13

<sup>52</sup> **Ibid.**, p. 20

d'exercice d'imitation, pourtant, cela permet aux élèves de produire de nouveaux éléments dans une démarche consciente.

Contrairement à *De vive voix* qui enseigne la grammaire inductive et implicite avec des exercices, *Reflets* présente un contenu grammatical à l'aide de la conceptualisation des acquis grammaticaux.

*« L'approche dite de conceptualisation qui consiste à induire la règle de l'observation de forme préalablement repérées dans un corpus et analysées. »*<sup>53</sup>

Dans cette optique, on constate que l'enseignant explique des règles de grammaire et donne des exemples dans le cadre du manuel de *De vive voix*. De ce fait, l'apprenant apprend des structures grammaticales de façon mécanique. Par contre, l'enseignement de la grammaire se fait autour de la conceptualisation des règles de grammaires dans l'Approche communicative. En d'autres termes, l'apprenant négocie le sens et interprète le contenu dans son propre apprentissage.

Les exercices de *Reflets*, ils sont beaucoup plus variés que *De vive voix*. Il s'agit *« des exercices de variations sur des actes de parole, dans des situations différentes de celles du feuilleton, des exercices de compréhension orale, ainsi que jeux de rôles favorisant l'interaction et le débat. »*<sup>54</sup>

Parallèlement, une autre divergence qui distingue ces deux méthodes est la progression spirale où la démarche pédagogique est modifiable selon les besoins langagiers des apprenants. *« conçu autour d'une démarche pédagogique active. »*<sup>55</sup>

Il faut donc garder l'esprit que toutes les activités des phases sont largement fondées sur des démarches cognitives dans ce manuel: *« d'un certain nombre d'opérations mentales (comme identifier, classer, hiérarchiser, analyser, comparer »*<sup>56</sup>

---

<sup>53</sup> **Ibid.**, p. 11

<sup>54</sup> **Ibid.**, p. 2

<sup>55</sup> Guy Capelle, Noëlle Gidon, **Reflets**, Guide pédagogique, Hachette, 1999, p. 3

<sup>56</sup> **Ibid.**, p. 11

Avec l'Approche communicative, une autre remarque qui se pose dans le manuel, c'est de proposer des épreuves de type de DELF. Comme la proposition des épreuves de type de DELF constitue l'une des caractéristiques particulières de l'Approche communicative.

De ce fait, Le DELF - Diplôme d'Études en Langue Française- est un diplôme décerné par le ministère de l'éducation nationale français. Son obtention par le candidat permet de certifier la maîtrise du français en tant que langue étrangère dans toutes les dimensions linguistiques. Il atteste ainsi une qualité dans l'expression et la compréhension du français tant à l'écrit qu'à l'oral.

D'autre part, les apprenants auraient la possibilité de découvrir la culture française et d'assimiler les structures plus facilement à l'aide des documents authentiques dans le cadre de l'approche communicative.

Signalons encore que l'autre facteur essentiel propre à *Reflets*, c'est l'auto-évaluation qui est une grande nouveauté dans l'enseignement. « *les apprenants sont invités à surveiller eux-mêmes leur performances et s'auto-évaluer.* »<sup>57</sup>

Nous sommes persuadés que, à l'opposé de *De vive voix* où les élèves ont un rôle passif et répètent des dialogues sans comprendre totalement le sens, *Reflets* encourage les élèves à s'exprimer.

Le tableau récapitulatif suivant met en relief la différence entre la méthode SGAV et l'Approche communicative :

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 15

**Tableau 2.1: La comparaison de la méthode SGAV et Approche communicative**

|                                      | <b><i>Méthode SGAV</i></b>                                           | <b><i>APPROCHE COMMUNICATIVE</i></b>                                                              |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>Objectif général</i></b>       | <i>Apprendre à communiquer dans la situation de communication.</i>   | <i>Apprendre à communiquer dans la langue étrangère.</i>                                          |
| <b><i>Théories</i></b>               | <i>Structuralisme, Behaviorisme</i>                                  | <i>Sociolinguistique, psycholinguistique, pragmatique</i>                                         |
| <b><i>Progression</i></b>            | <i>Linéaire, programmé</i>                                           | <i>Souple, selon les besoins langagiers des apprenants.</i>                                       |
| <b><i>Statut de l'élève</i></b>      | <i>Reste deuxième plan (centration sur la méthode)</i>               | <i>Au centre de l'apprentissage</i>                                                               |
| <b><i>Statut de l'enseignant</i></b> | <i>Technicien</i>                                                    | <i>Organisateur</i>                                                                               |
| <b><i>Des documents utilisés</i></b> | <i>Dialogues et des images</i>                                       | <i>Des documents authentiques écrits et oraux.</i>                                                |
| <b><i>Exercices</i></b>              | <i>Exercices structuraux, exercices de réemploi et d'orthographe</i> | <i>Exercices de variations sur des actes de paroles (oral, écrit, phonétique, orthographique)</i> |
| <b><i>La grammaire</i></b>           | <i>Se fait à travers des exercices structuraux</i>                   | <i>Se fait selon la conceptualisation et systématisation des acquis</i>                           |
| <b><i>Lexique</i></b>                | <i>Le plus fréquent dans la vie quotidienne.</i>                     | <i>Centration sur la richesse du vocabulaire.</i>                                                 |
| <b><i>Évaluation</i></b>             | <i>Sommative</i>                                                     | <i>Formative (l'encouragement à l'auto-évaluation)</i>                                            |

### 3. DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE ACTIONNELLE

Jusqu'à là, on a présenté l'Approche communicative dans le but de pouvoir comprendre son « successeur », l'Approche actionnelle. Dans cette partie, on va mettre en évidence les caractéristiques essentielles de l'Approche actionnelle en comparant avec celles de l'approche communicative. L'Approche actionnelle est-elle prolongement, complémentarité ou rupture ?

Quoi qu'il y ait encore le débat à propos de la continuité et de la rupture entre l'Approche communicative et l'Approche actionnelle, la plupart des didacticiens considèrent que l'approche actionnelle est un prolongement de l'Approche communicative, Selon J.C Beacco :

*« Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langue, dont le CECR recueille directement l'héritage »<sup>58</sup>.*

J-C Beacco affirme que l'Approche actionnelle qui prend la source de l'Approche communicative n'intègre pas complètement les notions particulières, certes, il ajoute que cette approche introduit un nouveau élément « la tâche » :

*« Au total, il m'apparaît que le terme tâche et la perspective actionnelle, dont il est le concept témoin, n'introduisent pas d'éléments radicalement novateurs dans la réflexion sur les méthodologies d'enseignement et que c'est là un positionnement moins technique que « philosophique » du le CECR.<sup>59</sup>*

---

<sup>58</sup> J-C. Beacco, « **Tâche ou compétences?** », *Le français dans le monde*, n° 357, Paris mai- juin 2008, p. 34

<sup>59</sup> **Ibid.** p. 35

Evelyne Rosen affirme cette thèse: *«dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage des langues»*.<sup>60</sup>

### **3.1. Comparaison entre ces deux approches**

L'Approche actionnelle prend sa source dans l'Approche communicative. C'est la raison pour laquelle elle a un rôle complémentaire. En fait, à lire attentivement l'article de Tilda Saydı <sup>61</sup> intitulé *« l'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative »* on rencontre un autre exemple de continuité dans son discours qui soutient notre thèse:

*« Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Résumons tout d'abord les points communs. Les deux approches :*

- *visent à mobiliser l'apprenant physiquement*
- *utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné)*
- *partent des documents authentiques, quotidiens et actuels*
- *qualifient l'enseignant en tant que guide-conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante*
- *permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.*

---

<sup>60</sup> E.Rosen, « **Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue** », *Le français dans le monde*, n° 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 2009, p. 36

<sup>61</sup> Tilda Saydı, **L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative** *Synergies Turquie* n° 8 – 2015 p. 11, article URL: <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

Dans la partie précédente, on a clairement mentionné ces caractéristiques de l'approche communicative (voir 2.2) En ce qui concerne la continuité entre ces deux approches, on va aussi présenter le tableau en nous inspirant par Rosen (2009: 9 )<sup>62</sup>

**Tableau 3.1: La comparaison l'Approche communicative et l'Approche actionnelle**

|                                | <b>APPROCHE COMMUNICATIVE</b>                                                                                                     | <b>APPROCHE ACTIONNELLE</b>                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Public visé</b>             | <i>Étranger de passage</i>                                                                                                        | <i>Citoyens européen du monde</i>                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Objectif visé</b>           | <i>Parler avec l'autre</i>                                                                                                        | <i>Agir avec l'autre</i>                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Compétences langagières</b> | <i>Expression orale - écrite<br/>Réception de l'oral et de l'écrit</i>                                                            | <i>interaction (co- action) médiation</i>                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Les activités proposés</b>  | <i>Pédagogie par activité<br/>(jeux de rôle ,simulation)</i>                                                                      | <i>Pédagogie par projet<br/>(recours au Web)</i>                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Principes forts</b>         | <i>-Centration sur le sens<br/>-Pédagogie non-répétitive (les exercices de communication)<br/>importance donnée à l'apprenant</i> | <i>-Centration sur la co-construction<br/>-Pédagogie non répétitive<br/>(des activités collectives )<br/>importance donnée au groupe(<br/>l'apprenant est citoyen actif)</i>                                                                                         |
| <b>Arrière- plan théorique</b> | <i>Théorie linguistiques autour de notion de compétence de communication<br/>-l'importance de l'acte de communication en FLE</i>  | <i>Théorie de l'activité mettant en œuvre une visée socio-culturelle (on n'apprend pas seul avec et grâce aux autres)<br/>-théories socio- cognitives mettant l'accent sur la dimension sociale du processus<br/>-prise en compte de l'action dans sa complexité</i> |
| <b>Évaluation</b>              | <i>évaluation de la compétence de communication</i>                                                                               | <i>évaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles –sociales</i>                                                                                                                                                    |

<sup>62</sup> <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494/2755>

À travers ce tableau mis en œuvre, on perçoit qu'il y a une évolution pas une révolution. En d'autres termes, si on observe attentivement les conceptions de l'apprentissage, on voit explicitement les points communs :

Comme il apparaît dans ce tableau, ces deux approches visent à accéder au sens, à créer l'interaction dans la classe, à former un individu autonome et à adapter les besoins réels des apprenants.

En revanche, l'approche actionnelle continue d'ajouter de nouveaux concepts dans le champ du FLE. Une nouvelle approche selon laquelle la langue n'est pas seulement un outil de communication, mais aussi un instrument pour agir concrètement dans le milieu social. La notion d'action apparaît une nouvelle fois en didactique de langue.

Une autre distinction entre ces deux approches c'est que les tâches sont privilégiées dans le cadre de l'Approche actionnelle. De même que pour le CECR, la tâche n'est pas uniquement langagière, elle est assidûment dans un contexte social.

*« Des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. »<sup>63</sup>*

Les deux approches diffèrent dans l'objectif ciblé. Dans l'Approche communicative, apprendre une langue étrangère signifie « parler avec l'autre », c'est-à-dire, communiquer est un objectif en soi. Au contraire, pour l'Approche actionnelle, cela signifie « agir avec l'autre. »

Ainsi, *« nous mettons en place une logique intégrative, où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche. »<sup>64</sup>*

Quant au public ciblé, on observe un changement concernant le statut de l'apprenant :

---

<sup>63</sup> CECR, p. 15

<sup>64</sup> L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, op. cit., p. 58

L'Approche communicative est focalisée sur l'apprenant qui est un « communicateur. » Dans l'Approche actionnelle, c'est au contraire, la focalisation est sur le groupe dans lequel chacun est considéré un « utilisateur » Ainsi, l'Approche actionnelle redéfinit le statut de l'apprenant : il n'est plus « acteur scolaire », il devient « acteur social. »

En outre, les activités références de l'Approche communicative sont jeux de rôles et simulations où les apprenants sont amenés à communiquer le plus efficacement possible en classe, comme s'ils communiquaient en société. Par contre, avec l'Approche actionnelle, l'apprenant est conduit en dehors de la classe et les activités sont faites selon la conception du projet avec lesquels l'apprenant agit.

En bref, quoique l'approche actionnelle soit un prolongement de l'Approche communicative, elle ajoute de nouveaux concepts comme « action sociale », « complexité », « acteur social », « la pédagogie du projet », « tâche », « agir avec l'autre »

### **3.2. La définition de l'Approche actionnelle.**

Jean-Pierre Cuq pense que la méthodologie de FLE est dans une ère nouvelle, surtout, après avoir intégré l'Approche actionnelle qui est basée surtout sur les principes décrites dans le CECR :

*« Il y a lieu de parier qu'avec approche actionnelle et les opérations d'apprentissage et d'évaluation qu'il préconise, il engagera les activités communicatives et donc la méthodologie du FLE, vers des voies plus rigoureuse et porteuse d'avenir. »<sup>65</sup>*

Ceci s'explique que cette approche apporte une perspective plus riche dans l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère en introduisant différentes nouveautés telles que les projets, (tâche proche de la vie réelle) les activités communicatives et le style d'évaluation. Autrement dit, « cette approche a ses propres caractéristiques » la dimension actionnelle des discours ajoute à

---

<sup>65</sup> J-P Cuq **op. cit.**, p. 249

*l'observation et à la réflexion une épaisseur qui manquait dans les approches communicatives de l'enseignement/apprentissage, trop centrées sur les propriétés langagières* <sup>66</sup> »

Dans ce cas, il est important de rappeler que l'on ne communique plus afin de parler mais afin d'agir avec l'autre. Les auteurs du CECR l'envisagent :

*“Si l'apprenant graduellement amené à agir avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à agir en contexte social. Le cadre rappelle que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.”*<sup>67</sup>

Cette dernière citation nous permet de réfléchir que la centralité de cette approche est l'action sociale, c'est-à-dire, l'idée-force est d'accepter le lien réciproque entre apprendre et agir.

Signalons immanquablement que « l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait. »

À propos du style de l'évaluation, il va donc sans dire que l'évaluation ne se situe plus sur « *la connaissance de l'objet langue mais le sujet dans son aptitude à utiliser la langue en situation* »<sup>68</sup> Autrement dit, il y aurait un passage du « contrôle » à l'« évaluation. »

Dans ce cadre, on évalue la compétence par la performance. En d'autres termes, on contrôle si les apprenants mettent en œuvre effectivement des connaissances dans l'action. En outre, évaluer un niveau de compétence nécessite de tenir compte des composantes linguistique et des composantes pragmatiques dans un

---

<sup>66</sup> Roulet E., 2005, p. 35

<sup>67</sup> CECRL, p. 15

<sup>68</sup> Marie- Laure Lions- Olivier et Philippe Liria (coordonné par) **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**, douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Maison des Langues, Paris, 2009 p. 61

contexte socioculturel, c'est-à-dire « *évaluer à la fois la correction linguistique et la pertinence, adéquation et efficacité du message.* »<sup>69</sup>

Dans ce cas, l'autre remarque qui s'impose, c'est que l'on évalue un degré dans la langue qui a un rapport avec les niveaux de compétence du CECR. Autrement dit, il s'agit de l'évaluation formative qui présente des critères qui dépendent selon l'avancement. Grâce à l'échelle de niveau va de A1 à C2 présentée par le CECR, « *tous les candidats auront à leur disposition les mêmes informations, les même objectifs et les mêmes contraintes* »<sup>70</sup>

D'autre part, le CECR nous propose l'évaluation formative qui est « *un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants* »<sup>71</sup>

Par conséquent, il faut préciser que l'Approche actionnelle est une approche lucrative pour l'enseignement / l'apprentissage des langues. Elle contient de nombreux avantages :

Tout d'abord, les objectifs sont précis, c'est pourquoi les apprenants savent quelle direction ils suivent et comment ils réalisent les projets, ce qui est essentiel est de valoriser leur travail. L'autre pivot essentiel est le travail collectif qui développe des compétences sociales et qui souligne susciter la motivation chez les apprenants. Grâce à la tâche, les apprenants auraient l'occasion de développer non seulement les compétences langagières mais aussi les compétences communicatives langagières.

L'Approche actionnelle peut être définie comme enseigner une langue étrangère par la réalisation des tâches. De ce fait, afin que nous puissions appréhender la notion « tâche » on devrait spécifier ce qu'une tâche. On remarque une grande variété d'interprétations en ce qui concerne la tâche :

Le CECR donne la définition à propos de la “ tâche” comme :

---

<sup>69</sup> **Ibid.**, p. 61

<sup>70</sup> **Ibid.**, p. 65

<sup>71</sup> **CECR**, p. 140

*« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »<sup>72</sup>*

D'après cette définition, on peut conclure que la source de la tâche est basée sur le projet d'action dans lequel on atteint un but fixé et un produit final.

Rod Ellis, dans son article intitulé « the methodology of Task –Based Teaching » soutient cette these :

*« Thus, when students perform a task they must be primarily concerned with achieving an outcome, not with displaying language. »<sup>73</sup>*

De ce fait, cette conception -tâche- pivote la langue comme un usage social en classe, toutes les compétences langagières sont au service de la réussite de la tâche. En outre, grâce à la tâche, les apprenants développent les compétences plurielles telles que savoir-faire, savoir-être et savoir-mobiliser :

Le savoir-faire implique *« conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative. »<sup>74</sup>*

Concernant le savoir être, celui-ci est *« la capacité d'écoute, les attitudes d'accueil, la prise d'initiative, la ténacité, la confiance en soi. »<sup>75</sup>* Dans le cadre de cette compétence, la notion de l'autonomie est aussi soulignée.

Le savoir-mobiliser est une notion clé qui amène les apprenants à réemployer les ressources acquises. Selon le contexte, les apprenants choisissent les compétences nécessaires afin d'agir.

---

<sup>72</sup> CECR, p. 16

<sup>73</sup> Rod Elis, **The methodology of task-based teaching**, article online, p. 20 URL: [https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf\\_education/04/5rodellis.pdf](https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf)

<sup>74</sup> CECR, p. 16

<sup>75</sup> Guy Le Boterf, **Compétence et navigation professionnelle**, éditions d'organisation, 2000, p. 44

*« la professionnel doit savoir sélectionner les éléments nécessaires dans le répertoire des ressources, les organiser et les employer pour réaliser une activité professionnelle, résoudre un problème ou réaliser un projet »<sup>76</sup>*

Dans ce cas, un autre point s'impose que l'action sociale s'exerce réellement non simulée afin de créer un acteur social qui agit dans le cadre de la réalisation de la tâche :

*« Elle nécessite d'utiliser le langage " réel " » « Une tâche implique les processus d'utilisation du langage utilisés dans le monde réel »<sup>77</sup>*

Selon Rod Ellis, L 'objectif de la tâche est le développement des compétences plurielles et de créer des occasions authentiques afin de l'acquisition de la langue :

*« The overall purpose of task-based methodology is to create opportunities for language learning and skill-development through collaborative knowledge-building. »<sup>78</sup>*

À ce stade, on se demande pourquoi ce manuel, *Nouveau Rond-Point 1* met en place l'apprentissage par tâche. Les constats mis en avant montre que la tâche crée des situations réelles où l'apprenant pratique la langue efficacement. (Organiser une soirée p,66) Les apprenants sont incités à faire des échanges dans la démarche authentique. (Chaque groupe calcule son nombre de points pour désigner la meilleure équipe p,16) Grâce à la tâche, on pourrait observer et analyser le contenu en se focalisant sur le sens. La tâche suscite la motivation chez les apprenants en abordant les expériences et les connaissances antérieures des apprenants. La classe devient un lieu où la communication est aussi réelle que le monde extérieur et les échanges sont permanentes dans le cadre d'un groupe.

Dans cette optique, l'apprentissage des langues basé sur l'Approche actionnelle vise à développer la capacité cognitive et la compétence de communication des

---

<sup>76</sup> **Ibid.**, p.64

<sup>77</sup> **CECR**, **op. cit.**, p. 121

<sup>78</sup> Rod Elis, **op. cit.**, p. 19

apprenants qui sont dans le centre de l'apprentissage étant au service de l'action. Cette approche crée un environnement social où l'élève devient un « acteur social. »

D'ailleurs, on voit ici clairement que l'apprenant y a un rôle actif et motivé. Cet acteur aurait beaucoup plus d'occasions de s'exprimer par ses actions. En pratiquant une telle stratégie, les apprenants peuvent utiliser les connaissances acquises et les appliquer de manière productive dans une dimension collective. En bref, effectuer une tâche est un bon moyen d'apprendre à utiliser une langue d'une manière efficace dans un cadre social.

En somme, on aimerait rappeler les nouveautés qui sont impliquées dans la partie précédente de l'Approche actionnelle. Notamment, quelques implications principales telles que la formation de l'acteur social, l'utilisation de la langue concrètement dans la société, le passage de la communication à l'action et se faire l'apprentissage à travers de la réalisation des tâches. Maintenant, notre attention va porter sur une autre conception « la pédagogie du projet »

La tâche et le projet sont des bases fondamentales de l'Approche actionnelle grâce auxquels l'apprenant aurait l'occasion de mobiliser toutes ses compétences linguistiques. En effet, le projet est une tâche :

- « • *définie et réalisée en groupe,*
- *issue d'une volonté collective,*
- *aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,*
- *présentant une utilité sociale. »*<sup>79</sup>

Cette définition donnée par l'équipe de l'association LE GRAIN nous a convaincu que le projet qui crée des conditions favorables facilite l'apprentissage

---

<sup>79</sup> LE GRAIN, Le défi pédagogique; **Construire une pédagogie populaire !**, Éditions Vie ouvrière, Bruxelles, 1985. Les références des citations sont empruntées à l'édition de 1985. Article URL: [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes\\_seminaire/pour\\_une\\_pdagogie\\_de\\_projet\\_mancipatrice.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/pour_une_pdagogie_de_projet_mancipatrice.pdf)

dans la dimension collective et développe les compétences de l'apprenant en suscitant la motivation chez les apprenants.

Autrement dit, on précise que la définition ci-dessus nous donne des éléments de réponse à cette question :

Est-ce qu'il n'y a aucune distinction entre la tâche et le projet ? Il faut souligner que le terme tâche comme inclut « *un projet pédagogique ou plan de travail de grande envergure et de longue durée.*<sup>80</sup>



---

<sup>80</sup> L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, op. Cit., p. 38

## **4. ANALYSE D'UNE METHODE DE FRANÇAIS**

### **« NOUVEAU ROND –POINT 1 »**

Dans ce chapitre, on va analyser la méthode « *Nouveau Rond-Point 1* » et des tâches ciblées dans les six unités à la lumière du CECR. On va s'interroger si cette méthode peut complètement intégrer l'Approche actionnelle du CECR.

#### **4.1. Fondements théoriques de la méthode « *Nouveau Rond –Point 1* ».**

*Nouveau Rond-Point 1* est la première méthode de français qui adopte l'Approche actionnelle basée sur l'apprentissage par les tâches dans une démarche actionnelle et est destinée à des apprenants grands adolescents et adultes. Ses auteurs sont Monique Denyer et Nathalie L'huillier. *Nouveau Rond-Point 1* est publié chez Maison des langues. La première édition du manuel contenant des caractéristiques de l'Approche actionnelle a été lancée en 2004, la deuxième édition a eu lieu en 2011. Le manuel représente une meilleure connaissance de l'Approche actionnelle offrant un contenu totalement révisé, évidemment, sans négliger les principes fondamentaux de la première édition. En d'autres termes, de nouvelles unités ont été ajoutées afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. En plus, de nouveaux contenus sont présentés d'après les remarques des enseignants et des spécialistes connus (comme Christian Puren etc) selon lesquelles la mise en page est modernisée, les documents authentiques sont enrichis et de nombreuses photos ont été ajoutées. De plus, il faudrait rappeler qu'une partie de stratégie est ajoutée dans le manuel afin de faciliter l'acquisition de la langue et d'exécuter la tâche. En d'autres termes, les stratégies « *sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre*

*aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète »<sup>81</sup>*

Ces évolutions citées ci-dessus ont été aussi étudiées par le didacticien Christian Puren dans son article :

*(Rond -Point 1, désormais « RPl »), et à restructurer en conséquence l'unité didactique à partir de ce qui fait désormais son unité : ce n'est plus une situation de communication (comme dans les manuels communicatifs), mais une « tâche finale » que les apprenants devront réaliser à la fin de l'unité. La cohérence de l'unité didactique tient désormais au fait que les différents documents avec les activités langagières correspondantes, les contenus grammaticaux et lexicaux avec les exercices correspondants, sont tous choisis et conçus de manière à préparer les apprenants à la réalisation de cette tâche. »<sup>82</sup>*

En outre, des communications que nous avons échangées avec Christian Puren nous ont permis d'approfondir le sujet :

*« Il y a donc en principe une meilleure prise en compte de la perspective actionnelle dans la nouvelle version. L'éditeur avait aussi d'autres objectifs, qu'il explique sûrement dans les premières pages. Je crois qu'il s'agit d'un Nouveau Rond-Point 1 et 2 "pas à pas", dans le sens où les contenus sont allégés, et la progression moins rapide (les contenus étaient très denses, et la progression très rapide, dans Rond-Point) »<sup>83</sup>*

À partir de « l'avant –propos » du manuel, on a bien constaté que les objectifs du CECR ont été indiqué concrètement, citons :

*« Rond- Point suivait donc, dès ses premiers pas, les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (le **CECR**) Depuis, pour nous, professeurs de français et auteurs, le CECR et les référentiels qui en découlent*

---

<sup>81</sup> CECR, p. 48

<sup>82</sup> Christian Puren, **De l'approche communicative à l'approche actionnelle : exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE p.1, article en ligne** : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>

<sup>83</sup> Le courriel envoyé par Christian Puren, le 25 Juin 2019

*sont devenus nos outils de travail pour que nos classes et nos ouvrages deviennent de véritable lieux où la langue n'est plus une simple simulation ponctuelle, mais une action authentique permanente. »*<sup>84</sup>

Nouveau Rond-Point 1 qui prend en compte « learning by doing » souligne un apprentissage par les tâches pour « *créer des conditions d'apprentissage des conditions d'apprentissage proches des conditions de pratique réelle de la langue. »*<sup>85</sup>

Dans le manuel, les ressources linguistiques et culturelles sont utilisées comme des dispositifs dans le but de réaliser des tâches. Comme indiqué dans le CECR, des élèves sont considérés comme des « décideurs » et des « gestionnaires », le professeur est défini comme un coach qui organise la classe. On commence à analyser le manuel plus détaillé par le tableau des contenus où les entrées de l'unité ont des thèmes différents : on observe les thèmes culturels (« sucré et salé » unité 9), la situation de communication (« destination vacances » unité 5), thèmes lexicaux (« soirée à thème » unité 6) le thème actionnel (« bienvenue chez moi » unité 10) et (« vacances en français » unité 12)

Comme indiqué dans le titre de la rubrique intitulée « communication et savoir-faire » cette partie nous permet d'être persuadé qu'on prend en conscience la communication, par contre il est nécessaire de préciser qu'elle n'est plus un objectif plutôt un moyen qui est au service de l'action. L'objectif est désormais de faire agir ensemble. « *Sans rejeter le communicatif mais au contraire en l'intégrant comme un élément nécessaire à la mise en place d'une tâche »*<sup>86</sup>

La première caractéristique de la méthode consiste à définir l'objectif visé qui est présenté à partir de la première page de l'unité (ancrage), dans ce cas, cette méthode reflète le caractère de transparence du CECR. Le Guide pédagogique indique son objectif de la manière suivante : « *Nous allons élaborer le fichier des élèves de la classe pour mieux nous connaître »* guide pédagogique.<sup>87</sup>

---

<sup>84</sup> Monique Denyer, Nathalie L'huillier, **Nouveau Rond- Point 1**, Guide pédagogique, Maison de langues, 2011, p.1

<sup>85</sup> **Idem.**

<sup>86</sup> **Idem.**

<sup>87</sup> **Idem.** p. 21

La deuxième caractéristique souligne l'importance des documents authentiques comprenant des textes écrits, des images et des exercices de compréhension orales ont une place primordiale par lesquels les apprenants peuvent approprier la langue dans sa réalité. (Voir rubrique « En contexte » p. 33)

La troisième caractéristique introduit une progression constructive grâce à laquelle l'apprenant systématise des acquis grammaticaux et lexicaux nécessaires dans le but de réaliser la tâche ciblée. (Voir rubrique Formes et Ressources, p. 44) La grammaire est au service de la communication. De plus, la centration est plutôt sur le sens que la forme. Certes, la méthode présente la rubrique « le précis de grammaire » qui aide les apprenants à développer le contenu grammatical au cas où ils en auraient besoin.

La quatrième caractéristique vise le développement de la compétence (inter-culturelle chez les apprenants en introduisant des informations sur le monde francophone : les valeurs, les comportements et la vie quotidienne.)

La cinquième caractéristique est l'action collective qui offre une communication authentique parmi les acteurs sociaux dans tous les projets du manuel où l'on privilégie l'apprenant « acteur social » qui agit au sein du groupe. De ce fait, cette caractéristique répond à l'orientation des auteurs du CECR dans le cadre de l'Approche actionnelle. En outre, dans le but de faire développer les compétences, les apprenants sont amenés à travailler en groupe au sein duquel les échanges sont permanents. À ce stade, il faut souligner que deux valeurs sont mises en œuvre : celle de l'action sociale et la dimension collective qui vise l'interaction. Celles-ci sont les pivots du manuel qui est basé sur l'approche actionnelle.

La sixième caractéristique est « haut niveau autonomie chez les élèves. » Rendre les élèves autonome est un autre mot-clé dans l'Approche actionnelle: « *il appartient à l'apprenant de mobiliser ses nouveaux savoirs pour organiser, avec les autres élèves de la classe, la mise en place de la tâche pour en garantir le succès* »<sup>88</sup> L'objectif visé n'est plus l'autonomie individuelle plutôt l'autonomie du

---

<sup>88</sup> **Idem.** p. 2

groupe. Ceci est corroboré, c'est-à-dire, le manuel permet de prendre la décision selon la mise au vote des groupes :

« Toute la classe vote pour la meilleure invention et la meilleure présentation en fonction de critères choisis » (Guide pédagogique, p. 117)

La septième caractéristique est que l'action sociale proposée est réelle et authentique. Autrement dit, on met en œuvre un projet qui présente une finalité concrète comme « Rédigez une lettre ouverte à votre maire : exposez-lui vos points de vue et présentez-lui vos suggestions pour améliorer la qualité de vie des habitants. » (Livre de l'élève p. 107)

Ainsi, on résume les caractéristiques fondamentales du manuel, « Nouveau Rond -Point 1 » en introduisant le tableau :

**Tableau 4.1. Les caractéristiques fondamentales de « Nouveau Rond- Point 1 »**

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b><i>L'objectif général</i></b>                                      | <i>Devenir compétent en français dans le domaine déterminé par le niveau du le CECR</i>                                                                                                                                                                                 |
| <b><i>L'objectif visé</i></b>                                         | <i>Accomplissement d'une tâche finale.<br/>« Il se divise en douze unités dans lesquelles chacun est organisée en double page dont l'objectif est d'inciter les apprenants à pouvoir réaliser les tâches cibles. »</i>                                                  |
| <b><i>Le rôle de l'élève</i></b>                                      | <i>Acteur social ( décideur / gestionnaire)</i>                                                                                                                                                                                                                         |
| <b><i>Le rôle de l'enseignant</i></b>                                 | <i>Coach – organisateur</i>                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b><i>Les notions clés traitées</i></b>                               | <i>L'interaction, la négociation, l'autonomie et la motivation des apprenants</i>                                                                                                                                                                                       |
| <b><i>Les nouveautés</i></b>                                          | <i>-Les consignes sont simplifiées<br/>-la mise en page est modernisée,<br/>- les documents authentiques sont enrichis /de nombreuses photos ont été ajoutées.<br/>-la version numérique et un site avec des ressources multimédias-complémentaires sont introduits</i> |
| <b><i>Les outils linguistiques (grammaire, lexique, culture )</i></b> | <i>des outils complémentaires afin de réaliser la tâche.</i>                                                                                                                                                                                                            |
| <b><i>La modalité de travail</i></b>                                  | <i>En groupe / en binôme ( vise plutôt la dimension collective )</i>                                                                                                                                                                                                    |
| <b><i>L'apprentissage stratégique</i></b>                             | <i>mobiliser toutes les compétences acquises dans les rubriques précédentes.<br/>Auto-évaluation, évaluation- collective<br/>La mise en scène des stratégies pour mieux acquérir une nouvelle langue.</i>                                                               |

#### **4.2. Analyse des tâches ciblées selon le CECR**

Dans cette partie, du fait que l'on va analyser les tâches ciblées des unités de *Nouveau Rond-Point 1* selon le CECR, il est intéressant d'étudier les conceptions du CECR concernant la tâche :

Selon la description de la tâche donnée par le CECR, on peut dire que la tâche est une action quotidienne dans le domaine personnel, public, éducationnel et professionnel. Comme déjà souligné l'importance qu'un utilisateur doit pratiquer toutes les compétences données à l'aide des stratégies efficaces afin de conduire des actions relatives aux quatre domaines. De plus, il faudrait préciser un objectif et aboutir au produit final précisément communicatif. Dans ce processus cognitif, on vise à utiliser la langue réellement.

Nous observons absolument ces caractéristiques autour des tâches données dans toutes les unités de *Nouveau Rond-Point 1*. La nature des tâches y sont variées aussi : rédiger l'interview d'un camarade, planifier un voyage de classe, choisir un thème pour une soirée, sélectionner des candidats, discuter des problèmes d'une ville etc. La communication s'intègre vraiment dans les tâches où les apprenants se lancent en interaction, production, compréhension, réception et médiation.

Quant à des types de tâches proposées par le CECR, ce sont des tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proche de la vie réelle » qui sont choisies selon les besoins des apprenants. Autrement dit, dans ce contexte, les tâches introduites dans le manuel correspondent à des types de tâche proposée du CECR. *Nouveau Rond-Point 1* propose également « des activités pédagogiques sont basées sur « la nature sociale » et interactive « réelle » grâce auxquelles « les apprenants s'y engagent dans un « faire- semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens ... »<sup>89</sup>

Pendant la réalisation d'une tâche, le CECR souligne l'importance de « prendre en compte à la fois les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes propres à une tâche donnée (que l'on peut manipuler afin d'en modifier

---

<sup>89</sup> CECR, p. 121

*le niveau de difficulté pour la classe) et le jeu stratégique des compétences de l'apprenant et des paramètres de la tâche. »<sup>90</sup>*

De fait, dans le cadre des compétences, on amène les apprenants à mobiliser un ensemble de compétences générales et savoir-faire concernant la vie quotidienne. Pour qu'on puisse accomplir une tâche, il ne faut pas oublier que la personnalité et les attitudes des apprenants ont un rôle important pour la réalisation d'une tâche. En d'autres termes, la diversité des publics doit être prise en compte. De ce fait, le CECR précise qu' « *on peut faciliter la réussite d'une tâche en activant au préalable les compétences de l'apprenant. Par exemple, lors de l'énoncé des consignes ou la définition des objectifs, on peut apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables et encourager la planification et la préparation de la tâche. »<sup>91</sup>*

Au-delà des caractéristiques et des compétences de l'apprenant, la performance de l'apprenant peut aussi être influencée par certaines conditions et contraintes qui peuvent varier selon des activités. L'enseignant ou l'auteur du manuel peut changer le nombre de facilitateurs (images, mots-clés, tableaux, schémas, etc.) afin préciser la difficulté de la tâche lors de l'exécution. De plus, on aurait l'occasion de jouer les paramètres de la performance des apprenants « *en faisant varier la durée de la préparation et de la réalisation, la durée de l'interaction ou de la production, le degré de prévisibilité, le nombre et la nature des supports non verbaux proposés* ».

Selon les auteurs du CECR, l'accomplissement d'une tâche est un processus complexe durant lequel il est nécessaire de mettre en œuvre de bonnes stratégies qui « *créent un lien vital entre les différentes compétences de l'apprenant (innées ou acquises) et l'exécution réussie de sa tâche* »<sup>92</sup> afin de mener la tâche. Dans le cadre de la tâche, le CECR nous propose « *la mise en œuvre et la coordination des composantes pertinentes de celles de ces compétences qui sont nécessaires à la planification, à l'exécution, au suivi, à l'évaluation et (le cas échéant) au rattrapage de la tâche* » pour que l'intention communicative soit achevée avec succès.

---

<sup>90</sup> **Idem.**

<sup>91</sup> **Idem.**

<sup>92</sup> **Idem.**

Donc, on peut déduire que l'approche d'une même tâche peut varier d'un individu à l'autre. La stratégie adoptée par un individu, ses capacités et ses caractéristiques personnelles, les conditions et les contraintes dans lesquelles la tâche est effectuée peuvent avoir un effet direct sur le niveau de difficulté de la tâche. Ainsi, il n'est pas très facile de concevoir précisément la complexité et la simplicité d'une tâche. À ce point, le CECR clarifie en disant « *il faut envisager des moyens pour différencier et assouplir la conception et la mise en œuvre d'une tâche selon la situation d'apprentissage.* »<sup>93</sup>

Jusqu'ici, on vient de parler en général des éléments essentiels qui définissent la difficulté de la tâche. Maintenant, on voudrait élargir ces conceptions :

-Premièrement, on peut dire clairement que la prise en compte des différentes capacités cognitives, affectives et linguistiques des apprenants détermine la réussite de la tâche.

Tout d'abord, les facteurs cognitifs nécessitent de prendre en compte les facteurs tels que la familiarité de la tâche, les aptitudes et les opérations d'apprentissage. De cette façon, l'apprenant connaît les opérations à effectuer et réfléchit à propos du thème et du contexte.

La familiarité de la tâche est un niveau de préparation pour la tâche qui réduit la charge cognitive. Dans ce contexte, la familiarité de l'apprenant avec le sujet, avec le type de texte et avec les opérations à effectuer affecte la réussite de la tâche.

En ce qui concerne les aptitudes, la capacité de l'apprenant a un rôle prédominant pour l'accomplissement de la tâche. Les capacités interpersonnelles, les stratégies d'apprentissage, la capacité de l'interculturel de l'apprenant sont aussi très vitales afin de mener les différentes étapes de la tâche.

En termes d'opérations d'apprentissage, des compétences de l'apprenant peuvent déterminer le degré de difficulté de la tâche. Ces compétences comprennent

---

<sup>93</sup> **Idem.**, p. 122

les processus cognitifs qui sont utilisés pour des opérations demandées par la tâche dans les différentes étapes.

-Deuxièmement, la confiance en soi, l'implication, la motivation, l'état général et l'attitude, qui font partie des facteurs affectifs sont considérés comme des facteurs permettant de mener à bien la tâche. À ce stade, Il souligne surtout qu' *«un niveau élevé de motivation personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche »*<sup>94</sup>

À propos de l'état général, on peut dire que la condition physique et émotive de l'apprenant a aussi un rôle sur la performance. Le CECR donne un exemple en disant : *« un apprenant détendu et vigilant a plus de chances d'apprendre et de réussir qu'un anxieux fatigué. »*<sup>95</sup>

Quant à l'attitude, on peut dire que la difficulté d'une tâche est aussi affectée *« par l'intérêt de l'apprenant pour les autres et son ouverture à eux ; par sa volonté de relativiser son propre point de vue culturel et son système de valeurs ; par sa volonté de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel » entre sa culture et la culture étrangère. »*<sup>96</sup>

Le niveau de développement des ressources linguistiques de l'apprenant est l'un des facteurs à prendre en considération afin de définir la pertinence d'une tâche. Celles-ci ne comprennent pas seulement *« niveau de connaissance et de contrôle de la grammaire, du vocabulaire, de la phonologie et de l'orthographe »* mais aussi *« les registres, l'exactitude grammaticale et lexicale et les aspects de l'usage de la langue tels que l'aisance, la souplesse, la cohérence, la pertinence et la précision. »*<sup>97</sup>

Il nous semble que ces deux aspects, le contenu et la forme, sont inévitables pour l'accomplissement d'une tâche.

---

<sup>94</sup> **Idem.**

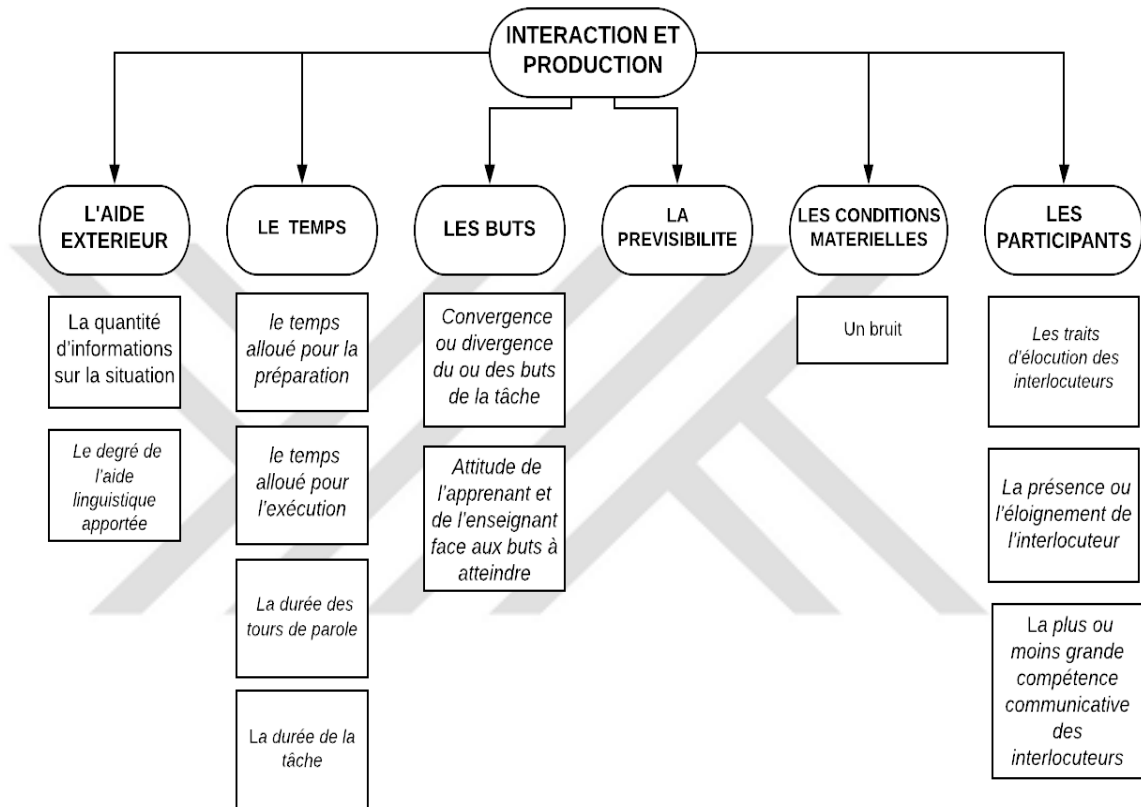
<sup>95</sup> **Idem.** p.123

<sup>96</sup> **Idem..**

<sup>97</sup> **Idem.,**

Il y a différents facteurs concernant les conditions et les contraintes des activités dans la classe, le tableau ci-dessous visualise les conditions et les activités en question :

**Tableau 4.2. Les conditions et les contraintes dans la classe**



**Source :** le CECR, p. 123

Dans le cadre de l'aide extérieure, on peut dire qu'apporter une information suffisante et pertinente à propos des participants, des rôles, des buts peuvent faciliter l'exécution de la tâche. Ainsi que la pertinence, la clarté et l'adéquation des consignes, des instructions ou des directives sont des facteurs essentiels. En outre, la disponibilité des ressources « *tels que des ouvrages de référence, des modèles pertinents et l'aide des autres* »<sup>98</sup> faciliteraient évidemment le processus d'apprentissage.

<sup>98</sup> Idem.

Concernant le temps, il y a moins de temps de préparation et de réalisation pour une tâche difficile. Les aspects à tenir compte contiennent le temps alloué pour la préparation et l'exécution : la durée des tours de parole et de la tâche.

Plus on discute des buts à atteindre dans le cadre de l'activité, plus il est difficile de mener à bien l'activité. D'autre part, lorsque les enseignants et les apprenants partagent les attentes concernant la production de l'activité, l'acceptation d'une réalisation différente mais acceptable devient plus facile.

Quant à la prévisibilité ; les paramètres qui changent pendant l'exécution de l'activité risquent d'augmenter la difficulté de la tâche pour les apprenants. Lorsqu'une donnée inattendue est présentée telle que « *événement, circonstance nouvelle, information, participant* »<sup>99</sup> les stratégies pertinentes doivent être mises en œuvre par les apprenants.

Le bruit est considéré comme un obstacle à l'interaction. Des interférences, du bruit ou une mauvaise ligne téléphonique, forcent les apprenants à mettre en œuvre des expériences et des connaissances antérieures afin de surmonter les difficultés à la communication.

À l'exception des paramètres énumérés ci-dessus, un certain nombre de facteurs liés aux participants doivent également être pris en compte tels que la coopération, les traits de l'élocution et la compétence communicative des interlocuteurs.

Quant à la réception, quelques conditions et contraintes déterminent la difficulté au niveau des activités de compréhension comme l'aide extérieure, les caractéristiques du texte et les types de réponses attendus.

L'aide extérieure peut réduire la difficulté des activités liées à la réception sous diverses formes : « *l'apport d'une information adéquate relative aux éléments du contexte et la disponibilité d'une aide linguistique peuvent faciliter la tâche.* »<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> **Idem.** p. 124

<sup>100</sup> **Idem.**

Dans le CECR, l'aide extérieure au sein de laquelle on voit trois facteurs importants : la phase de préparation, des consignes et le travail en sous-groupes.

La phase de préparation où on vise à « *apporter les connaissances de base nécessaires, stimuler l'apprentissage et filtrer les difficultés linguistiques* »<sup>101</sup> dans le but de réduire le degré de difficulté de la tâche. En outre, des consignes simples et pertinentes donnent la clarté concernant la démarche dans les activités de réception. Un autre facteur qui s'impose c'est que l'inclusion d'étudiants en sous-groupes qui donne plus de résultats positifs que les études individuelles. Ainsi, « *les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension.* »<sup>102</sup>

Un autre facteur qui s'impose dans le cadre de la réception, c'est la caractéristique du texte. Durant le choix d'un texte, des facteurs tels que « *la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant* »<sup>103</sup> doivent être pris en compte.

Le CECR montre qu'une syntaxe complexe peut distraire l'apprenant dans une certaine mesure dans la complexité linguistique, « *par exemple, des phrases longues, avec de nombreuses subordonnées, de multiples négations, des limites ambiguës, des anaphoriques et des déictiques.* » La familiarité de l'apprenant en ce qui concerne le type de discours ou du domaine de référence l'aidera à anticiper le contenu et la structure. Il est indiqué que la nature du texte (concrète ou abstraite) joue un rôle important pour la compréhension. Dans ce cas, un exemple est donné « *une description, des instructions ou un récit concrets (notamment accompagnés de supports visuels adéquats) seront sans doute moins difficiles qu'une argumentation ou une explication abstraites.* »

En termes de structure du discours, « *la cohérence textuelle et un plan clair (par exemple, l'articulation temporelle, la présentation et la mise en évidence des points importants avant leur exemplification), la présentation explicite plutôt*

---

<sup>101</sup> **Idem.**, p. 125

<sup>102</sup> **Idem.**, p. 126

<sup>103</sup> **Idem.**

*qu'implicite de l'information, l'absence d'informations contradictoires ou inattendues, tout cela contribue à réduire la complexité des opérations de traitement de l'information. »*<sup>104</sup>

D'autre part, en ce qui concerne les conditions matérielles, on peut dire que « *le bruit, les distorsions et les interférences (par exemple une réception de radio ou de télévision à faible volume ou une écriture peu soignée, une mise en page désordonnée* »<sup>105</sup> réduisent la possibilité.

Concernant la longueur du texte, on peut dire qu'un texte court est moins difficile qu'un texte long qui « *exige plus d'opérations de traitement, la mémoire est plus sollicitée, le risque de fatigue ou de distraction augmente* »<sup>106</sup>. Par contre, il est important de se rappeler qu'un texte long qui n'est pas dense peut être plus facile qu'un texte court. Autrement dit, on choisit le texte plutôt d'après la densité qu'à la longueur.

Dans le contexte de l'intérêt de l'apprenant, il est souligné qu'une motivation élevée soutient les efforts de l'apprenant. Ainsi, ils peuvent « *manifester son savoir, exprimer ses idées et ses opinions au cours de l'activité de compréhension* »<sup>107</sup> plus facilement.

Bien qu'un texte soit difficile, le type de réponse attendu peut être manipulé pour s'adapter aux capacités et aux caractéristiques de l'apprenant, et le type de réponse attendu peut varier en fonction de la situation.

Des niveaux communs de référence qui définissent les niveaux de compétences des apprenants dans l'enseignement d'une langue étrangère est un autre problème qui s'impose. Dans ce cadre, on présente six niveaux généraux qui correspondent au niveau de base, au niveau intermédiaire et au niveau avancé grâce auxquels on peut évaluer le progrès dans chaque étape de l'apprentissage. En raison de mauvaises traductions des intitulés proposés par le Conseil de l'Europe dans une autre langue

---

<sup>104</sup> **Idem.**

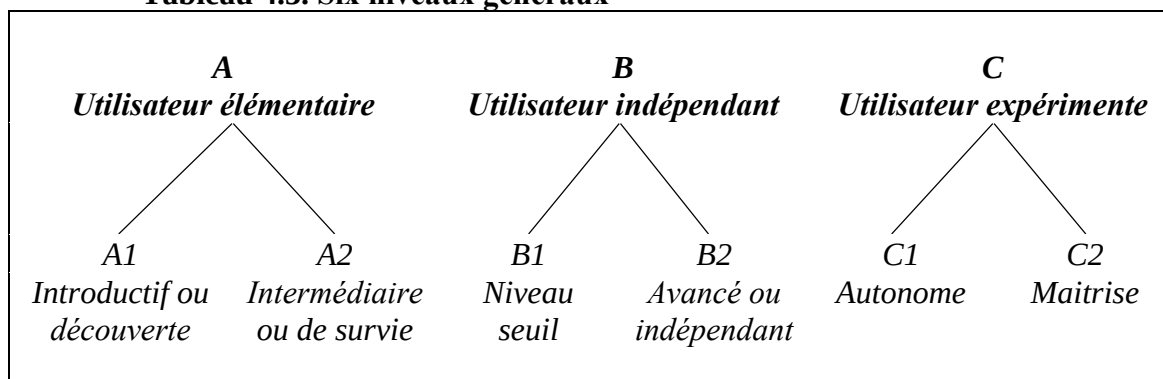
<sup>105</sup> **Idem.**

<sup>106</sup> **Idem.**

<sup>107</sup> **Idem.**

étrangère, « le système proposé adopte une arborescence du type des « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C : »

**Tableau 4.3. Six niveaux généraux**



**Source : le CECR, p. 25**

#### **4.3. Analyse des tâches ciblées dans le manuel.**

*Nouveau Rond-Point 1* nous présente une rubrique « tâche ciblée » qui a deux pages de projet final dont l'objectif est de faire mobiliser toutes les compétences et savoir-faire des utilisateurs sociaux dans le but de réaliser ces tâches. Première page présente les tâches intermédiaires grâce auxquelles on pourrait vérifier les compétences nécessaires des apprenants avant d'exécuter la tâche finale. La démarche nécessite une autonomie totale chez les apprenants.

Dans cette partie, nous allons examiner les tâches ciblées mises en œuvre dans six unités didactique du manuel selon les conceptions du **CECR**. Il nous semble pertinent de privilégier dans notre travail des contenus d'apprentissage qui sont en rapport d'équivalence au niveau A1 (niveau introductif ou de découverte.) Ainsi, après avoir analysé l'ouvrage « des critères d'évaluation du référentiel de programmes »<sup>108</sup> qui a été rédigé d'après les six niveaux du **CECR**. On peut conclure que l'objectif visé dans le cadre de la réalisation de la tâche est d'amener les apprenants à développer les savoir-faire communicatifs. En effet, afin de réaliser une tâche, Il faudrait utiliser des savoir-faire par la mise en œuvre l'acte de parole qui

<sup>108</sup> Aude Chauver, Isabelle Normand et Sophie Erlich (coordonné par ) **Référentiel de programmes, pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre Européen commun**, CLE international, 2008 (ce travail a été réalisé pour l'Alliance Française de Paris-Ile-de-France)

nécessite d'acquérir une compétence linguistique (grammaire et lexique) dans le cadre de sociolinguistique.



**GRILLES D'ANALYSE DES TÂCHES CIBLÉES MISES EN ŒUVRE  
DANS LE MANUEL « ROND POINT » (selon des critères du CECR)**

**UNITE 1**

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La tâche finale                                                 | « Nous allons répondre à un quiz pour découvrir la langue française et explorer notre manuel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Le domaine                                                      | Éducationnel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| La dimension collective                                         | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité | -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Les compétences langagières visées:                             | Réception de l'écrit<br>L'interaction orale                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Les compétences visées                                          | Les compétences générales (savoir-faire, savoir-être)<br>Les compétences communicatives :<br>(pragmatique, linguistique)                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| L'autonomie des apprenants                                      | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Le niveau de difficulté de la tâche                             | <i>Il répond au niveau A1 ?</i><br><br><i>Il y a des stratégies efficaces ?</i><br><br><i>Le temps donné est suffisant ?</i><br><br><i>Des aides extérieures sont présentées ?</i><br><br><i>Le but précis est déterminé ?</i><br><br><i>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant :</i><br><i>Des facteurs affectifs</i><br><i>Des facteurs cognitifs</i><br><i>Des facteurs linguistiques</i> |
| Évaluation:                                                     | <i>Évaluation collective</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Dans la première unité, dans le cadre de la tâche ciblée, la tâche intermédiaire nécessite d'explorer l'unité et le manuel *Nouveau Rond-Point-1* et la tâche finale exige de répondre le plus rapidement possible aux questions du quiz. Dans le cadre

d'aptitudes langagières, on vise à développer la compréhension écrite : « *lisez ensemble des instructions* » (*Guide pédagogique, p.21*) et l'interaction orale : « *laissez les équipes travailler* » (*Guide pédagogique, p.21*)

Dans de tels cas, cette tâche vise à se familiariser avec le manuel, il ne s'agit pas de caractère répétitif. Autrement dit, le contenu de l'unité 1 n'est pas repris. On n'aurait pas l'occasion de mobiliser toutes les compétences acquises pendant l'exploitation de l'unité. Étant donné que les auteurs du manuel remarquent l'importance de mise en œuvre de ce caractère répétitif, ils ajoutent une explication dans le guide pédagogique. Dans ce cas, les contenus de 'unité « *seront repris dans la tâche de l'unité 2* » (*Guide pédagogique, p.21*)

À la lumière des évaluations, on peut dire que la tâche ciblée dans la première unité a un niveau simple et un contenu d'apprentissage qui a un rapport d'équivalence avec le niveau A1(niveau introductif ou de découverte) dans le CECR. Les apprenants qui exécutent cette tâche atteignent ces objectifs communicatifs du niveau A1 :« *Se présenter, saluer, communiquer en classe, poser des questions.* »

La tâche se réfère au domaine éducationnel "où l'acteur se trouve dans un contexte (le plus souvent institutionnalisé) de formation et est censé y acquérir des connaissances"<sup>109</sup>

Ceci se réalise collectivement avec la consigne explorée dans l'unité : "par groupe, explorez cette unité » (*Livre de l'élève p.15*) Avec cette tâche, les apprenants sont amenés à réviser la première unité en équipe, car travailler en groupe permet aux apprenants d'apprendre plus vite. En ce qui concerne l'objectif, celui-ci est annoncé clairement au début de l'unité, en outre, la démarche présentée dans le guide pédagogique le souligne encore une fois avec la consigne « *lisez ensemble instructions de l'activité pour qu'il n'y ait pas de doute sur son objectif* » (*Guide pédagogique, p. 21*)

Afin que les apprenants puissent réaliser la tâche plus facilement, on propose des aides extérieures qui complètent les explications de l'enseignant : « *s'il y a des*

---

<sup>109</sup> CECR, p. 118

*mots qui leur sont inconnus dans les questions ou les réponses, ils devront les chercher dans un dictionnaire »* lors de l'exécution de la tâche. Cela permet à « apprendre à apprendre. » Au-delà de cet aspect qui est important, il y en a un autre, c'est celui de laisser le groupe en autonomie *en laissant « les équipes travailler en autonomie. »*

Même si le manuel ne contient pas d'informations sur le temps alloué à l'exécution de la tâche, le guide pédagogique fait la proposition suivante : « *laissez le temps nécessaire pour réaliser cette activité* » (Guide pédagogique, p.21) Dans ce cadre, étant donné que la tâche est simple, il n'y a pas de contraintes à l'exécution de la tâche. D'autre part, il semble que les auteurs de ce manuel défendent l'autonomie des enseignants parallèlement à l'autonomie des apprenants, c'est pourquoi, il leur laisse le choix du temps.

En outre, le livre de l'élève ne donne aucune stratégie afin de parvenir au résultat. Par contre, le Guide pédagogique donne les stratégies dans la partie de la démarche « *afin qu'elle ne reste pas inactive pendant que les autres équipes finissent l'activité, demandez –lui de créer une nouvelle question qu'elle posera au prochaine groupe qui aura fini.* » (Guide pédagogique, p. 21)

L'évaluation se réalise selon l'accomplissement d'une tâche qui recourt à mobiliser les compétences et les connaissances des apprenants. De plus, l'évaluation se trouve dans une dimension collective. « *Chaque groupe calcule son nombre de point pour désigner la meilleure équipe.* »

## UNITE 2

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>La tâche finale</i>                                                 | <i>Nous allons élaborer le fichier des élèves de la classe pour mieux nous connaître</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Le domaine</i>                                                      | <i>Public</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <i>La dimension collective</i>                                         | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité</i> | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Les compétences langagières visées</i>                              | <i>Réception de l'écrit<br/>Expression orale<br/>Expression écrite<br/>L'interaction orale</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Les compétences visées</i>                                          | <i>Les compétences générales (savoir- faire, savoir-être, savoir-mobiliser):<br/>Les compétences communicatives ( pragmatique, linguistique, sociolinguistiques )</i>                                                                                                                                                                                                                    |
| <i>L'autonomie des apprenants</i>                                      | <i>(+)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Le niveau de difficulté de la tâche</i>                             | <i>Il répond au niveau A1 ?<br/><br/>Il y a des stratégies efficaces ?<br/><br/>Le temps donné est suffisant ?<br/><br/>Des aides extérieures sont présentées ?<br/><br/>Le but précis est déterminé ?<br/><br/>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant :<br/>Des facteurs affectifs<br/>Des facteurs cognitifs<br/>Des facteurs linguistiques</i> |
| <i>Evaluation:</i>                                                     | <i>Évaluation formative, auto-évaluation individuelle</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Dans la deuxième unité, la tâche présentée avec la consigne : « élaborer le fichier des élèves de la classe pour mieux nous connaître » et se déroule dans la domaine public « où tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires »<sup>110</sup>

Comme la première tâche dans l'unité précédente, les objectifs atteints de cette tâche sont présentés à la fois dans la rubrique intitulée « communication et savoir-faire » du livre et sous le titre de l'objectif de la tâche qui se trouve au début de l'unité dans le guide pédagogique.

|                                                         |                                                                     |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <b>Communication et savoir faire</b>                    | <b>Objectif de la tâche</b>                                         |
| <i>Justifier un choix</i>                               | <i>pour cela, au cours de l'unité nous allons aborder comment :</i> |
| <i>Demander et donner des informations personnelles</i> | <i>Justifier un choix</i>                                           |
| <i>Compter</i>                                          | <i>Demander et donner des informations personnelles</i>             |
| <i>Demander des renseignements</i>                      | <i>Compter</i>                                                      |

Selon les objectifs visés, notons que cette tâche a été préparée en accord avec les exigences attendues au niveau A1 du CECR. Les apprenants mobilisent les compétences au sein du groupe afin d'atteindre les objectifs fixés.

La tâche intermédiaire nécessite l'approfondissement de la compréhension écrite, c'est-à-dire on demande aux apprenants de contextualiser le texte au service de la réalisation de la tâche. Ainsi ils développent la réflexion stratégique, autrement dit, les apprenants sont conduits à réfléchir sur leurs actions : on leur demande de « reprendre la réflexion menée en début d'unité. » (Guide pédagogique p.39) Au cas où il y aurait quelques vocabulaires où les élèves auraient des difficultés à maîtriser, à ce point, le manuel propose un exemple de document selon lequel les élèves pourraient exécuter la tâche plus facilement.

La tâche finale demande aux apprenants de mobiliser l'expression écrite en les invitant à écrire « les questions nécessaires pour remplir des informations de la fiche. »

<sup>110</sup> Ibid., p. 18

Au sein de la tâche, on maîtrise les compétences communicatives langagières. En d'autres termes, l'apprenant peut développer la compétence linguistique qui implique la connaissance grammaticale, lexicale et phonologique. De plus, cette tâche permet de développer la compétence pragmatique qui nécessite la maîtrise du discours. Dans ce cas, on demande aux apprenants d'interpréter le contenu afin de comprendre les actes de langage.

Il nous semble primordial de considérer que la priorité est donnée à l'interaction orale avec insistance en soulignant le travail collectif. Il s'agit répartir « *les élèves afin que chacun puisse poser ses questions à un camarade puis faites-les revenir dans leur groupe initial.* » (Guide pédagogique, p. 39)

Nous souhaitons souligner que le professeur accompagne les élèves tout au long de la tâche pour réduire le niveau de la difficulté de la tâche. En outre, afin d'amener les élèves à réaliser la tâche de façon efficace, les stratégies sont indiquées dans le livre de l'élève ainsi que dans le guide pédagogique :

***Vos stratégies :*** *pour réaliser une activité, vous pouvez : la préparer par écrit, consulter votre manuel, un dictionnaire, internet, échanger des informations avec vos camarades; poser des questions à votre professeur (livre de l'élève, p.26)*

***Vos stratégies***  
*Faites –leur remarquer que le professeur est une source importante d'informations mais qu'il en existe aussi d'autres comme les connaissances des camarades de classe, des livres (manuels, dictionnaires et internet)*  
*Favorisez petit à petit la recherche autonome des élèves ( guide pédagogique , p. 39)*

Quant à la durée, elle est liée à la tâche. Étant donné que la tâche n'est pas complexe, il n'y a pas de contrainte d'exécuter la tâche.

Bien entendu, l'autonomie des apprenants est encore soulignée « *il est important que les élèves la mènent en toute autonomie.* »

Pour que les savoirs antérieurs soient utilisés, « *la tâche propose de reprendre toutes les ressources installées auparavant dans les unités 1 et 2* » (Guide pédagogique, p. 39)

La caractéristique de l'apprenant est forcément impliquée en leur demandant de « *définir plus précisément ses motivations pour l'apprentissage.* »

Signalons que cette tâche a une caractéristique dynamique en prenant compte des besoins réels de l'apprenant.

Un autre point à souligner en ce qui concerne cette tâche est le pluriculturalisme qui est souligné avec insistance dans le CECR « *qui met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes* »<sup>111</sup> En d'autres termes, ce contenu cerne le multilinguisme afin que la tâche soit réalisée avec succès: « *si votre classe est multilingue, il peut être intéressant de regrouper les élèves selon leur langue maternelle car les raisons varient selon les langues et la mise en commun postérieure n'en sera que plus riche.* » (Guide pédagogique, p. 39)

À ce stade, il faut préciser un point important : cette tâche insiste sur le caractère imperfectif et elle reste inachevée. Car les apprenant sont obligés de compléter leur fichier progressivement (Le livre de l'élève, p. 27)

---

<sup>111</sup> Ibid., p.11

### UNITE 3

|                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La tâche finale                                                 | <i>Nous allons former des groupes selon les affinités de chacun.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Le domaine                                                      | <i>Public</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| La dimension collective                                         | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Les compétences langagières visées:                             | <i>Réception de l'écrit<br/>Expression orale<br/>L'interaction orale</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Les compétences visées                                          | <i>Les compétences générales : savoir-faire, savoir-être, savoir-mobiliser<br/>Les compétences communicatives : (pragmatique, linguistique)</i>                                                                                                                                                                                                                                          |
| L'autonomie des apprenants                                      | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Le niveau de difficulté de la tâche                             | <i>Il répond au niveau A1 ?<br/><br/>Il y a des stratégies efficaces ?<br/><br/>Le temps donné est suffisant ?<br/><br/>Des aides extérieures sont présentées ?<br/><br/>Le but précis est déterminé ?<br/><br/>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant :<br/>Des facteurs affectifs<br/>Des facteurs cognitifs<br/>des facteurs linguistiques</i> |
| Évaluation:                                                     | <i>auto-évaluation individuelle / collective</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Lorsque les tâches sont analysées en troisième unité, on peut dire que le but de la tâche est encore introduit clairement dans le tableau du contenu ainsi que dans le

guide pédagogique. Cette tâche se réalise dans le domaine du public qui « *relève des échanges sociaux ordinaires.* »<sup>112</sup>

La tâche intermédiaire demande aux apprenants d'associer la description qui convient. Les apprenants sont incités à comprendre un texte descriptif par lequel ils identifient les différents passages et sélectionnent les éléments possibles. Une telle tâche permet aux apprenants de construire des outils mentaux et de réfléchir à leurs connaissances afin d'apprendre. Grâce à cette activité métacognitive, on donne du sens aux activités. En bref, la réflexion est conduite sur la pratique. La rationalisation du contenu est soulignée. À ce stade, une attention particulière est portée sur les stratégies utilisées : « *Rappelez à vos élèves que, face à un texte écrit, il n'est pas généralement pas nécessaire d'en comprendre tous les mots pour pouvoir être en mesure de réaliser l'activité qui nous a demandé.* » (Guide pédagogique, p. 59)

Quant à l'aide extérieure qui est l'un des concepts clés, celle-ci est soulignée aussi sous la partie « vos stratégies » dans le Guide pédagogique.

Ainsi, la tâche finale met en avant la formation des groupes selon les affinités de chacun. Dans ce cas, l'apprenant est amené à développer la compétence métacognitive en s'associant « *avec un compagnon pour comparer leurs réponses.* » C'est pourquoi, l'apprenant aurait l'occasion de s'approprier les connaissances.

Sur ce point, l'apprenant se retrouve dans la démarche heuristique dans laquelle il découvre son propre apprentissage. L'autonomie des élèves figure encore dans la démarche car ils se débrouillent tout seuls.

D'autre part, cette tâche aussi nécessite la mobilisation de toutes les ressources installées dans l'unité comme : « *parler de quelqu'un, de sa profession, de ses goûts et de sa famille ; caractériser une personne.* » (Guide pédagogique, p.59) Grâce à cette caractéristique répétitive, les apprenants peuvent réactiver les connaissances déjà acquises et construire de nouvelles connaissances par l'action.

---

<sup>112</sup> Ibid., p.18

De plus, on est bien convaincu que cette tâche se situe au niveau A1 du CECR car les sujets traités reflètent clairement les objectifs de ce niveau :

*« Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. »<sup>113</sup>*

À cet égard, on peut en déduire que les apprenants accomplissant ces tâches auraient le niveau A1 du CECR.

À ce stade, les tâches proposées dans l'unité 3 sont :

***La tâche 1 :***

Compréhension écrite (*comprendre les descriptions*)

***La tâche 2 :***

Expression orale : *expliquez ...*

Compréhension orale : *écoutez les renseignements sur les passagers*

L'interaction orale : *repartez en quatre tables.*

Quant aux compétences générales individuelles, la première tâche demande aux élèves de développer la compréhension écrite ; la deuxième tâche conduit les élèves à développer la compréhension orale, l'expression orale, en particulier l'interaction orale.

Dans ce cadre, on remarque que l'apprenant développe la compétence pragmatique en introduisant l'acte de parole. Comme les autres tâches, on attend de l'apprenant de développer la compétence linguistique en réemployant des formes langagières concernant la présentation de quelqu'un, de sa profession, de ses goûts etc.

Un autre constat important qui est pris en compte est encore la compétence collective. Il est bien évident que l'apprentissage collectif est mis en évidence avec

---

<sup>113</sup> CECR , Niveaux communs de compétences – Échelle globale p. 25

insistance, car les auteurs du manuel sont bien conscients de l'apprentissage coopératif dans la cadre de l'Approche actionnelle.

En ce qui concerne le temps alloué à l'exécution de la tâche, ni manuel ni guide pédagogique ne donnent l'information. Dans ce cas, la caractéristique durative n'est pas prise en considération.

Dans la démarche indiquée du Guide pédagogique, chaque proposition nous montre que l'on tient compte des caractéristiques de l'apprenant. Le processus varie selon les besoins langagiers des apprenants.

Même si l'évaluation de la compréhension se fait individuellement, la correction serait encore collective. L'enseignant explique et justifie son choix à la classe.

#### UNITE 4

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>La tâche finale (4)</i>                                             | <i>Nous allons rédiger l'interview d'un camarade de classe</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>Le domaine</i>                                                      | <i>professionnel et public</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>La dimension collective</i>                                         | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité</i> | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Les compétences langagières visées</i>                              | <i>Réception de l'écrit<br/>Expression orale<br/>L'interaction orale</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <i>Les compétences visées</i>                                          | <i>Les compétences générales (savoir -faire, Savoir -être, savoir-mobiliser) :<br/>Les compétences communicatives ( pragmatique, linguistique, sociolinguistiques)</i>                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <i>L'autonomie des apprenants</i>                                      | +                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Le niveau de difficulté de la tâche</i>                             | <i>Il répond au niveau A1 ?<br/><br/>Il y a des stratégies efficaces ?<br/><br/>Les consignes sont claires ?<br/><br/>Le temps donné est suffisant ?<br/><br/>Des aides extérieures sont présentées ?<br/><br/>Le but précis est déterminé ?<br/><br/>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant :<br/>Des facteurs affectifs<br/>Des facteurs cognitifs des facteurs linguistiques</i> |
| <i>Évaluation:</i>                                                     | <i>Évaluation formative</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Cette tâche est aussi une macro tâche qui se compose des micro-tâches. En outre, au niveau du domaine, on peut dire que cette tâche se trouve dans les domaines public et professionnel « qui recouvre tout ce qui concerne les

*interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle. »*<sup>114</sup>

Le but est de rédiger l'interview d'un camarade de classe. Il nous semble que le manuel propose cette activité pour que les apprenants puissent se retrouver au sein de l'action sociale. Ainsi, ils se connaîtraient et découvriraient les principaux traits de caractère de leurs partenaires. Avant de réaliser la tâche, le Guide pédagogique propose aux enseignants de dire à leurs élèves que « *cette tâche consiste à préparer l'interview d'un camarade puis de répondre à celle qu'un autre lui fera.* » (Guide pédagogique, p.80)

Dans ce contexte, les contenus à aborder au sein de la tâche ciblée sont :

« *Tutoyer, vouvoyer, poser des questions, chercher des informations, proposer une sortie, parler de ses activités.* » (Livre de l'élève, tableau des contenus, p.6) À ce stade, il se situe au niveau A1 du **CECR** : Ainsi, l'apprenant est conduit à entrer en contact avec quelqu'un et à participer à une conversation.

La première tâche demande aux élèves de répondre sur une feuille aux deux questionnaires qui ont été créés par deux représentants de la culture française. Ce qui est en jeu, c'est la dimension culturelle. Dans ce cas, il faudrait rappeler qu'apprendre une langue étrangère se fait à l'aide de la prise de conscience de la culture cible. C'est pourquoi, les auteurs y auraient traité la dimension interculturelle.

Concernant les activités linguistiques dans le CECR, la première tâche concerne les compétences de compréhension écrite et expression orale. Ceci couvre à la fois les activités de compréhension et les activités d'interaction concerne respectivement la compréhension écrite et l'expression orale.

Tandis que la deuxième tâche est conçue afin d'améliorer les compétences générales individuelles telles que compréhension écrite, expression orale et l'interaction orale. Toutes ces compétences impliquent la maîtrise de la situation.

---

<sup>114</sup> **CECR**, p.18

Contrairement aux tâches précédentes, cette tâche propose un plan de travail afin que les apprenants puissent interroger leur camarade et publier leur interview. Celui-ci comporte quatre phases :

La première phase permet aux apprenants d'identifier l'objectif. En outre, on y prépare des questions par lesquelles l'apprenant devrait utiliser des formes « le tutoyer et le vouvoyer » Ensuite, les apprenants sont conduits à faire agir, dans ce cadre, on interview les camarades en notant ses réponses. Puis, on rédige l'interview où l'apprenant intègre les activités métacognitives dans le but de développer les habiletés, finalement, l'apprenant exécute la tâche en affichant l'interview et publie sur des réseaux sociaux dans le processus constructif.

En ce qui concerne les compétences communicatives langagières, l'apprenant développe la compétence linguistique qui permet de mettre en œuvre la connaissance grammaticale, lexicale et phonologique. De plus, cette tâche permet aussi de développer la compétence pragmatique qui permet aux apprenants d'utiliser la compétence discursive. En outre, cette tâche vise à développer la compétence sociolinguistique où les apprenants produisent un discours selon le contexte, les circonstances et les interlocuteurs.

Dans le but de maîtriser la langue étrangère, la tâche propose de travailler en binôme au sein duquel on peut améliorer l'interaction en plaçant « *les élèves en binôme* » en leur demandant d'échanger leur questionnaire » (Guide pédagogique, p.80)

Les caractères de la tâche sont modifiables selon les caractéristiques (cognitive, affective, linguistique) des apprenants au niveau de la difficulté de la tâche, car parfois les élèves « *ne sont pas à l'aise lorsqu'ils doivent parler de choses personnelles, ils peuvent bien entendu inventer leur réponses* » (Guide pédagogique, p. 80)

Quant à la durée, le guide pédagogique souligne qu'il faut laisser « *le temps nécessaire à vos élèves* » d'organiser correctement le plan de travail. Il n'y a pas de

limite de temps, puisque la tâche est un peu plus complexe que les tâches précédentes.

Comme les tâches précédentes, cette tâche a un caractère imperfectif. En d'autres termes, celle-ci est aussi prolongée par la suite en introduisant la partie « pour aller plus loin » : le professeur propose à ses élèves « *d'écouter un extrait d'une interview de Bernard Pivot dans l'émission Double je durant laquelle il interviewe des personnalités du monde de la musique, la littérature et les art.* » (Guide pédagogique, p. 81)

Cette tâche permet aux apprenants de mobiliser non seulement toutes les connaissances acquises tout au long des unités mais aussi dans les unités précédentes. Il est constaté que l'apprenant réalise une tâche en faisant des répétitions. Ainsi ce processus répétitif amène les apprenants à la mobilisation de nouvelles connaissances. De ce fait, les apprenants peuvent approprier des connaissances plus facilement.

Bien que l'on voie les stratégies d'apprentissage dans le guide pédagogique à propos de la démarche, on ne les présente dans le cadre de « vos stratégies » ni dans le manuel ni dans le guide pédagogique.

L'apprenant est conduit à travailler individuellement, par contre on propose l'aide extérieure au cas où ils en auraient besoin.

Le manuel implique de laisser l'apprenant en autonomie, chacun rédige son interview. Chaque fois, on observe bien que le manuel souligne la centration sur l'auto-apprentissage. Dans ce cas, les apprenants sont bien conscients de leur propre apprentissage.

## UNITE 5

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>La tâche finale (5)</i>                                             | <i>Nous allons planifier un voyage de classe selon nos préférences et nos intérêts</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <i>Le domaine</i>                                                      | <i>Public</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <i>La dimension collective</i>                                         | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité</i> | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Les compétences langagières visées</i>                              | <i>Réception de l'oral<br/>Réception de l'écrit<br/>Expression orale<br/>L'interaction orale</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Les compétences visées</i>                                          | <i>Les compétences générales (savoir - faire, savoir-être, savoir-mobiliser) :<br/>Les compétences communicatives (pragmatique, linguistique)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <i>L'autonomie des apprenants</i>                                      | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Le niveau de difficulté de la tâche</i>                             | <i>Il répond au niveau A1 ?<br/><br/>Il y a des stratégies efficaces ?<br/><br/>Les consignes sont claires ?<br/><br/>Le temps donné est suffisant ?<br/><br/>Des aides extérieures sont présentées ?<br/><br/>Le but précis est déterminé ?<br/><br/>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant : Des facteurs affectifs<br/>Des facteurs cognitifs des facteurs linguistiques</i> |
| <i>Évaluation:</i>                                                     | <i>évaluation collective</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Dans la cinquième unité, la rubrique « la tâche ciblée » introduit un contenu d'apprentissage qui est en rapport d'équivalence au niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) dans le CECR. Les apprenants qui exécutent cette tâche atteignent ces objectifs communicatifs du niveau A1. Les thèmes proposés sont :

« *Parler de vacances, exprimer ses préférences, comprendre un itinéraire* »  
(Livre de l'élève, tableau des contenus, p. 6)

En ce qui concerne l'objectif visé, celui-ci est annoncé clairement au début de l'unité, en outre, la démarche présentée dans le Guide pédagogique souligne encore l'importance d'annoncer l'objectif attendu aux apprenants. Il s'agit de signaler aux élèves que « *la tâche de l'unité 5 consiste à faire un choix entre plusieurs destinations de vacances et à constituer des groupes de vacanciers partageant les mêmes goûts pour le logement ou les activités.* » (Guide pédagogique, p. 99)

À ce stade, la tâche intermédiaire qui nécessite d'indiquer les préférences à l'aide d'un tableau afin d'organiser un voyage. Les apprenants sont amenés à compléter le tableau avec de nouvelles propositions à propos de l'hébergement, du lieu et des intérêts.

Dans cette phase de préparation, les apprenants sont conduits à discuter. Comme une activité langagière, on observe encore la mise en œuvre de l'interaction orale qui a un rôle primordial dans la communication. Ainsi, « *Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter* »<sup>115</sup> En tenant compte de la notion de l'autonomie, on demande à chacun, de cocher les cases qui leur correspondent dans chaque colonne du tableau. Ensuite, chacun prépare son intervention (intérêts d'abord, puis lieu, puis logement). Avec cette tâche intermédiaire, on ne construit pas seulement la compétence de l'interaction orale, de l'expression orale mais également la compréhension écrite en lisant de petits textes qui donnent de l'information sur quelques destinations de vacances. Il nous semble que cet exemple se présente pour que la tâche soit accomplie plus facilement, voire selon les préférences, l'apprenant est laissé libre pour chercher d'autres destinations sur internet.

La tâche intermédiaire repose sur le processus de comparer, sélectionner, analyser et systématiser des acquis pour agir. L'apprenant devrait être capable de

---

<sup>115</sup> CECR, p. 18

mobiliser ces opérations de raisonnement afin d'atteindre le but précis. Ainsi, il comprendrait comment il apprend. Quant à la tâche finale, celle-ci exige de prendre une décision à propos des dates, du type d'hébergement et des activités de vacances en prenant des notes, finalement le projet de vacances est exposé par le groupe au reste de la classe. Cette tâche complexe nécessite d'utiliser les compétences de l'interaction orale et l'expression orale.

Cette tâche ciblée nous montre que l'on vise à développer les compétences communicatives dans le cadre de la tâche, c'est-à-dire, la tâche développe la compétence pragmatique qui donne la possibilité de donner de prendre la parole chez les apprenants. Chaque groupe doit désigner un porte-parole qui expliquera le projet de vacances au reste de la classe. En outre, il maîtrise la compétence linguistique en tenant compte de la mobilisation des ressources linguistiques.

Concernant l'aide extérieure, la démarche introduite dans le Guide pédagogique propose aux enseignants de suivre une progression selon les besoins des apprenants : Les apprenants peuvent « *noter au tableau les structures dont ils auront besoin* »

Il s'agit du caractère répétitif, autrement dit, le contenu de l'unité est repris.

La dimension collective est clairement signalée c'est-à-dire, l'apprentissage se réalise encore par le groupe de travail. Ce qui distingue cette tâche, c'est que l'intégration est privilégiée en tenant compte de différentes caractéristiques des apprenants au sein du groupe. « *Si les apprenants n'arrivent pas à s'intégrer dans le groupe, l'un des apprenants peut essayer de le faire avec un autre qui lui conviendrait davantage.* » (Guide pédagogique, p. 99) Dans ce cas, les auteurs du manuel proposent de regrouper des apprenants qui partagent les mêmes préférences afin de mieux accomplir cette tâche.

On remarque que cette tâche souligne surtout le développement des stratégies de lecture chez les apprenants. (Voir Guide pédagogique, p. 99)

Concernant le temps alloué à l'exécution de la tâche, il n'y a une durée prévue ni dans le guide pédagogique ni dans le manuel. Ce qui nous a permis de constater que le manuel donne la priorité à l'apprenant qui est un acteur social et qui a la capacité de gérer son propre emploi du temps. À ce stade, le guide pédagogique souligne qu'« *il est important de bien orienter la recherche sur un lieu concret pour que les élèves rentabilisent le temps investi dans cette recherche.* » dans la tâche intermédiaire. Il va donc sans dire que, dans cette logique, il faudrait préciser le temps prévu pour l'exécution de la tâche. Puisqu'il pourrait créer une contrainte au niveau de la difficulté de la tâche.



## UNITE 6

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>La tâche finale (6)</i>                                             | <i>Nous allons choisir un thème pour une soirée et organiser les préparatifs</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Le domaine</i>                                                      | <i>Public</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <i>La dimension collective</i>                                         | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>La mobilisation toutes les compétences acquises pendant l'unité</i> | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Les compétences langagières visées</i>                              | <i>Réception de l'oral<br/>Réception de l'écrit<br/>Expression orale<br/>Expression écrite<br/>L'interaction</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <i>Les compétences visées</i>                                          | <i>Les compétences générales (savoir- faire, savoir-être, savoir-apprendre):<br/>Les compétences communicatives (pragmatique, linguistique, sociolinguistique)</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>L'autonomie des apprenants</i>                                      | <i>+</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <i>Le niveau de difficulté de la tâche</i>                             | <i>Il répond au niveau A1 ?<br/><br/>Il y a des stratégies efficaces ?<br/><br/>Les consignes sont claires ?<br/><br/>Le temps donné est suffisant ?<br/><br/>Des aides extérieures sont présentées ?<br/><br/>Le but précis est déterminé ?<br/><br/>La prise en conscience des caractéristiques et des compétences de l'apprenant :<br/>Des facteurs affectifs<br/>Des facteurs cognitifs<br/>des facteurs linguistiques</i> |
| <i>Evaluation:</i>                                                     | <i>L'évaluation collective</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Dans cette partie « la tâche ciblée » est complexe et nous présente deux tâches à accomplir qui sont : « choisir un thème pour une soirée » et « organiser les préparatifs »

Dans le cadre de la première tâche finale, la tâche intermédiaire où les apprenants organiseraient une soirée afin de fêter qu'ils ont atteint le niveau A1 de français et le manuel leur propose différents thèmes de soirée :

*« Soirée DVD, soirée déguisée, soirée karaoke etc. » (Livre de l'élève, p. 66)*

En outre, les apprenants choisiraient la soirée qui leur plaît le plus. Un exemple concernant des ingrédients est présenté afin qu'ils puissent faire une liste pour la soirée qui contient des éléments comme des boissons, des déguisements, un espace pour danser, etc.

La tâche finale demande aux apprenants de présenter leur proposition de soirée au reste de la classe. Au sein de cette tâche, on maîtrise les compétences de l'expression orale et l'interaction orale.

Quant aux compétences communicatives langagières, il faudrait souligner que l'apprenant peut développer la compétence linguistique qui implique la connaissance grammaticale, lexicale et phonologique. Ainsi cette activité de la tâche ciblée *« reprend toutes les ressources installées dans l'unité »* (Guide pédagogique, p.116)

De plus, cette tâche permet de développer la compétence pragmatique qui nécessite la maîtrise du discours. Dans ce cas, on demande aux apprenants d'interpréter le contenu afin de comprendre les actes de langage.

La deuxième tâche nous propose d'*« organiser les préparatifs de la soirée. »* (Livre de l'élève, p. 67) Pour cela, les élèves sont incités à compléter le panneau intitulé « soirée déguisée » où on peut trouver des sous-titres comme la date, l'heure, le lieu, le budget, les boissons à apporter pour le thème et nourriture. Étant donné que *Nouveau Rond-Point 1* tient compte des besoins langagiers, il permet aux apprenants

de supprimer ou rajouter d'autres rubriques. Ils peuvent construire leur propre apprentissage.

Dans la tâche finale, on annonce la soirée par courriels, affiches ou cartons d'invitation.

Cette tâche vise à développer la compétence de l'expression orale et l'interaction orale des apprenants. À la lumière des évaluations, le travail collectif est aussi souligné avec insistance.

En outre, afin d'amener les élèves à réaliser la tâche de façon efficace, les stratégies ne sont pas clairement indiquées dans le livre de l'élève. Par contre, on trouve des stratégies dans la partie de remarques préliminaires et dans la démarche du guide pédagogique : (*voir Guide pédagogique, p.116*)

En ce qui concerne le temps alloué à l'exécution de la tâche, le livre de l'élève ne donne aucune information. Par contre, le Guide pédagogique le précise de manière suivante : *« il serait donc agréable de pouvoir y consacrer le temps nécessaire et que bien sûr l'activité aboutisse à une vraie fête. (peut-être en soirée ou bien, tout simplement durant les horaires de classe.) »* À ce stade, le manuel nous demande de réaliser une simulation réelle qui est proche de la vie quotidienne.

Un autre point à souligner en ce qui concerne cette tâche est la mise en œuvre du pluriculturalisme. Dans la partie remarque préliminaire du *Guide pédagogique* donne le conseil suivant aux enseignants : *« commenter à vos élèves que les soirées à thème sont très à la mode en France comme les soirées des années 1980 et 1990 durant lesquelles les trentenaires retrouvent les symboles et les chansons de leur enfance. Est-ce le cas dans leur pays ? »* (*Guide pédagogique, p.116*) c'est la première fois que l'on observe qu'il y aurait une question qui permet aux apprenants de comparer leur propre culture et la culture cible. Dans la démarche, on essaye de faire communiquer les apprenants le plus tôt possible.

Concernant les aides extérieures, le Guide pédagogique propose l'aide des enseignants et l'utilisation du dictionnaire : *« s'il leur manque des mots de*

*vocabulaire, ils peuvent les chercher dans le dictionnaire ou les demander directement » à l'enseignant.*

L'évaluation se fait collectivement (voir *Guide pédagogique*, p. 116)

En outre, les apprenants sont encore autonomes au sein du groupe. Dans la partie « pour aller plus loin » pour que la tâche soit accomplie, différents jeux et activités sont prévus. Puisque les apprenants organisent une fête parce qu'ils atteignent le niveau A1. Ceci sert à augmenter la motivation chez les apprenants. et la tâche encore garde le caractère imperfectif, c'est-à-dire, on leur propose un petit quiz sur la francophonie et le français. Cette proposition est un facteur qui rend les élèves plus motivés et « la personne qui répondait correctement à toutes les questions recevrait un petit cadeau (exemple: une fleur, un dictionnaire de poche, etc. (Guide pédagogique, p.117)

En effet, avant cette tâche, on se demande pourquoi les tâches ne donnent aucune activité sur le pluriculturalisme ou bien elle aurait offert un cadeau pour que les apprenants puissent être plus motivés. Cette tâche est beaucoup plus convenable aux critères du CECR qui souligne à maintes reprises l'importance des facteurs affectifs chez les apprenants et celle du pluriculturalisme.

#### **4.4. Évaluation générale de la méthode.**

En guise de conclusion, selon les tâches présentées en six unités, on peut dire que la démarche vise à pratiquer la langue autant que possible, parce que c'est en faisant qu'on apprend. On peut observer tout le champ d'action des apprenants dans la classe. L'objectif est de créer une communication réelle en favorisant l'échange parmi les apprenants dans la dimension collective. *Nouveau Rond-Point 1* permet à l'enseignant de mettre en pratique **les quatre critères** qui sont censées être nécessaires pour reconnaître une vraie tâche :

- Premièrement, l'apprenant est sur la scène : **l'implication**

- Deuxièmement, l'enseignant demande aux apprenants de construire savoir – faire en toute liberté : **la contextualisation**

-Troisièmement, l'apprenant réagit selon « le contexte de communication » en groupe : **l'interaction.**

Finalement, ce mot clé : **l'autonomie** qui est surtout renforcée dans la démarche de l'accomplissement de la tâche.

Concernant des tâches ciblées, on peut se demander si celles-ci reflètent vraiment les caractéristiques du CECR. En d'autres termes, on sait très bien qu'il y a quelques conceptions qui visent à faciliter la réussite d'une tâche selon les auteurs du CECR. Nous allons maintenant analyser à quel point ces éléments sont appliqués dans le livre :

On est bien convaincu qu'il s'agit, dans toutes les tâches ciblées des unités, de créer une atmosphère où l'objectif à atteindre est faire communiquer les utilisateurs de la langue le plus efficacement possible et les encourager à prendre la parole. Autrement dit, il nous semble que la communication qui est au service de l'action signale encore une majeure caractéristique. Dans le cadre de ces tâches, on constate que les projets recourent à quelquefois la simulation créative qui permet de créer des situations proches de la vie réelle. Le manuel a pour but d'utiliser la langue pour de vrai plutôt que des situations simulées. Les élèves sont incités à agir comme s'ils agissaient dans la société.

Nous retrouvons inévitablement que l'interaction est particulièrement conçue dans le cadre de la tâche. On observe différentes modalités de travail : on constate le mode interindividuel, quelques fois l'élève travaille individuellement et construit son propre apprentissage en toute autonomie. Le plus souvent, l'autonomie du groupe est prise en conscience et dans le guide pédagogique celle-là est précisément mise en œuvre dans chaque tâche ciblée.

Il nous semble convaincant d'ailleurs que la compétence métacognitive des apprenants est abordée attentivement dans chaque unité. En d'autres termes, les

apprenants réfléchissent sur le processus d'apprentissage eux-mêmes : ils sont amenés à s'interroger ce que l'on a fait comment et pourquoi l'on a fait. Ceci permet aux apprenants de donner le sens à leur propre apprentissage. Des activités métacognitives sont présentées forcément afin que les apprenants puissent mener le projet (comprendre des consignes, décider, réaliser les actions etc.) de manière autonome. Par exemple, la présentation, le réemploi, les opérations intermédiaires, la conceptualisation et la systématisation des acquis)

On peut penser vraiment que le point qui est souligné à chaque fois est l'utilisation de toutes les ressources acquises dans les unités pour accomplir cette tâche. Dans cette logique, il nous semble que les auteurs du CECR proposent d'aborder les ressources précédentes durant l'exécution de la tâche pour que « *l'élève n'ait pas l'impression de repartir à zéro à chaque séquence et qu'il ait une vision claire de sa progression.* » En plus, on est en mesure de revoir systématiquement les contenus linguistiques (les structures grammaticales et les vocabulaires) que on a appris dans la leçon précédente.

En somme, l'intérêt principal de ce manuel est de faire acquérir les compétences visées aux apprenants autour d'une pratique autonome de la langue afin de réaliser une tâche. « *Nous mettons en place une logique intégrative où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche* »<sup>116</sup>

À ce stade, un autre facteur qui est un outil efficace afin de faire s'étendre les projets, c'est l'aide extérieure, c'est-à-dire, on apporte des informations suffisantes à propos des éléments abordés et des aides linguistiques pour rendre les tâches plus faciles. On voit clairement que ce facteur est mis en œuvre sérieusement tout au long des unités. En d'autres termes, pour exécuter la tâche, la méthode propose les explications concernant les buts, la démarche, les stratégies et les consignes.

À propos des stratégies qui « *sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et*

---

<sup>116</sup> L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, op. cit., p. 58

*d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible- en fonction de son but précis. »*<sup>117</sup> Le manuel met en œuvre diverses stratégies pour que la tâche soit bien accomplie.

*Nouveau Rond-Point 1* prend en considération le facteur du « but ». Ainsi, il décrit clairement les objectifs au début des unités afin que les apprenants puissent atteindre le même résultat.

On observe bien que le manuel tient compte des facteurs cognitifs, affectifs et linguistiques chez les apprenants. Exemples: ce manuel propose des activités en considérant la capacité des apprenants qui font des organisations nécessaires et « opérations cognitives ». En outre, les concepteurs de *Nouveau Rond-Point 1* remarquent très bien que la motivation et la confiance en soi sont fondamentales afin d'accomplir une tâche. (par exemple: intervenir, demander une clarification, vérifier, prendre le risque, faire des hypothèses, des déductions) De plus, cette compétence, savoir-mobiliser, est fortement accentuée avant d'exécuter des tâches ciblées dans toutes les unités. Le contrôle de la grammaire, du lexique, de la phonologie, de l'orthographe est indispensable dans chaque tâche.

L'autre point qui y est essentiel est l'autonomie des apprenants. Toutes les activités se réalisent par les apprenants de façon autonome.

Le dernier facteur proposé par le CECR est quelques points spécifiques concernant des apprenants tels que la coopération, les traits d'élocution, la présence ou l'éloignement de l'interlocuteur, la grande compétence communicative des apprenants. On peut facilement trouver ces facteurs dans le manuel. Car le manuel souligne surtout la dimension collective qui offre une communication réelle pour le succès de la tâche ; la clarté et la cohérence sont mises en scène là où la situation face à face est préférable.

L'évaluation se fait d'une part selon le vote des classes collectivement, d'autre part on conduit les élèves à s'auto-évaluer. À ce stade, on remarque des critères qui se reposent sur l'évaluation collective. On peut en effet considérer que ce qui est

---

<sup>117</sup> CECR, p. 121

présenté dans le guide pédagogique correspond à une rétrospective de l'action en cours, il s'agit d'une évaluation formative. L'autre critique est liée à la mise en œuvre de la logique du projet, c'est-à-dire la réussite de l'action. En somme, on a constaté que les tâches ciblées sont préparées conformément aux principes du CECR et à son approche orientée vers l'action, mais que certains de ses critères ne pourraient pas être satisfaisants :

Le manuel propose une rubrique (regards croisés) qui présente deux pages complètes dont l'objectif est de développer la compétence (inter)culturelle des apprenants en introduisant des documents authentiques. En revanche, la dimension culturelle de la tâche n'existe pas.

*Nouveau Rond-Point 1* aurait pu proposer un contenu concernant l'(inter)culturalité pour que la classe puisse se lancer dans un contexte d'interaction. On ne remarque pas d'entrée culturelle dans le cadre de la tâche ciblée. Dans ce cas, autour des compétences communicatives langagières, la compétence linguistique qui « *a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue* »<sup>118</sup> est retenue plus que la compétence pragmatique et sociolinguistique au cours de la réalisation de la tâche.

En réalisant les actes de paroles qui sont basées sur des échanges interactionnels au sein du groupe, la maîtrise du discours, la cohérence et la cohésion dans le contenu, le manuel tend à donner la priorité à la compétence pragmatique. Par contre, dans la tâche, l'importance du contexte socio-culturel n'est pas totalement soulignée. Les auteurs prennent en conscience que « *la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes.* »<sup>119</sup> Néanmoins, cette compétence n'est mise en valeur que dans deux tâches ciblées.

À propos du temps proposé, il n'y a pas de précision. Bien que le temps puisse changer selon la complexité de la tâche ou bien la performance des apprenants, le guide pédagogique aurait pu donner plus de détails (peut-être quelques stratégies) à propos de la préparation et de la réalisation de cette tâche avec succès. Certes, ce

---

<sup>118</sup> **Idem.**, p.17

<sup>119</sup> **Idem.**, p. 18

caractère ne reflète pas exactement les orientations du CECR qui propose un temps alloué pour la préparation et l'exécution de la tâche. Or cela n'est pas clairement défini dans le Guide pédagogique.

En somme, à partir de la première tâche du livre, on remarque que l'apprenant aurait l'occasion d'utiliser les connaissances déjà acquises et de construire ses compétences durant la réalisation de la tâche. Ainsi, l'apprenant découvre le contexte et privilégie les échanges oraux. L'évaluation s'oriente vers l'action qui vise à mettre en œuvre le projet réel.



## CONCLUSION

On a bien remarqué que le contenu du manuel se reflète clairement une vraie orientation vers l'Approche actionnelle de l'Approche communicative. Ainsi, les apprenants sont encouragés à utiliser la langue efficacement en réalisant les tâches dans le milieu social. De plus, des moyens efficaces telles que les stratégies, l'aide de l'enseignant, l'utilisation de l'internet sont proposés afin de faciliter l'exécution de la tâche. Dans cette logique, la langue étrangère n'est pas enseignée selon un programme déterminé mais en fonction des besoins des apprenants. Le manuel amène vraiment les apprenants à prendre effectivement la parole en public en introduisant les tâches ciblées pour de vraie.

Dans ce cas, on peut dire clairement que les tâches proposées prennent en compte les composantes pragmatiques et linguistiques, c'est-à-dire, on observe l'utilisation fonctionnelle de la langue, les échanges sociaux, la maîtrise du discours en reprenant des acquis linguistiques au cours des unités.

On pourrait conclure que les principes de l'Approche actionnelle sont soigneusement appliqués. En d'autres termes, dans le manuel de *Nouveau Rond-Point 1*, on remarque que toutes les tâches ciblées sont concrètes et sont liées à la vie réelle. L'apprenant aurait l'occasion de mobiliser son savoir-faire dans un contexte social, favorisant l'interaction sociale entre les apprenants : ils apprennent en faisant et en interagissant. Dans cette logique, on peut affirmer que la centration est sur le processus et sur l'apprenant.

Certes, à propos de l'intégration de cette approche dans la classe, on y rencontre quelques contraintes : premièrement, les tâches proposées ne correspondent pas au volume horaire. Dans la pratique, il convient d'encadrer la contrainte temporelle. En effet, après avoir analysé les tâches qui se trouvent dans la partie « tâche ciblée », ce qui nous semble évident est qu'il y a un problème de durée, autrement dit, même si on vise à donner la liberté aux apprenants, il faudrait donner un temps déterminé en tenant compte du niveau de la difficulté de la tâche afin d'éviter des problèmes de l'exécution de la tâche. En effet, il y a quelques indications concernant le temps, mais le manuel ne reflète pas les caractéristiques du CECR qui nous propose d'allouer la durée.

Deuxièmement, il convient de distinguer les différents profils des apprenants. De telle sorte que les apprenants qui ont des pré-acquis et une bonne base peuvent réaliser plus facilement les tâches ; par contre les apprenants qui sont de vrais débutants auraient du mal à construire une cohérence en raison des connaissances

insuffisantes des règles de la grammaire. Dans *Nouveau Rond-Point 1*, on découvre les règles de grammaire dans le contexte. De ce fait, les apprenants peuvent formuler les règles dans le but de réaliser les tâches ciblées. Néanmoins, la présentation de « précis de grammaire » à la fin du livre pose un problème car le traitement de la grammaire nous semble insuffisant. Pendant les tâches, on ne présente pas d'activités pour maîtriser le contenu grammatical. Il convient d'admettre que les apprenants devraient intérioriser au préalable les connaissances grammaticales pour communiquer dans la langue étrangère. Autrement dit, les apprenants ne peuvent pas produire des phrases correctes sans connaître la grammaire quand ils parlent la langue étrangère.

Quant aux composantes sociolinguistiques qui sont soulignées dans le CECR, les tâches du manuel ne contiennent pas d'éléments culturels. De même, on a remarqué que la variabilité du français parlé n'est pas intégrée dans le cadre de la communication authentique. Pendant les tâches, on n'a pas observé de proposition qui souligne l'importance de l'utilisation la langue familière.

À propos de la problématique de l'évaluation dans le cadre de l'Approche actionnelle, on se posait la question de savoir si ce type d'évaluation qui a des caractéristiques plus souples peut être adapté au milieu scolaire. Avec ce manuel, on remarque que ce serait possible : on évalue les compétences à travers les tâches comme nous l'avons signalé précédemment. Cela vise plutôt le développement des compétences chez les élèves que le développement au niveau de la langue, autrement dit, *Nouveau Rond-Point 1* propose aux apprenants douze tâches d'évaluation. On a analysé six tâches ciblées au sein desquelles on pourrait évaluer l'ensemble des compétences et des savoir-faire mis en œuvre. En outre, l'évaluation qui se retrouve dans le manuel est plus efficace et souligne l'importance de différentes caractéristiques des apprenants, car les auteurs de *Nouveau Rond-Point 1* remarquent que les apprenants n'ont pas les mêmes rythmes dans l'apprentissage des langues. Dans ce cas, on évalue des compétences ciblées dans le cadre de l'évaluation formative. Celle-ci met en valeur quelques points essentiels : dans le cadre de l'évaluation du *Nouveau Rond-Point 1*, on observe d'une part l'auto-évaluation individuelle selon lequel l'apprenant pourrait porter un jugement sur sa propre compétence, d'autre part, l'auto-évaluation collective afin d'évaluer les performances. Ainsi, le manuel vérifie la qualité de l'évaluation (validité, fiabilité) par l'analyse des résultats.

Là, il s'agit absolument du produit final, mais aussi du processus. L'accomplissement de la tâche se fait selon le processus où on analyse les différents facteurs, c'est-à-dire, on observe la mobilisation de toutes les ressources acquises, la compétence métacognitive des apprenants, la compétence de communication, les stratégies utilisées dans le processus d'évaluation. Ainsi, la performance s'améliore automatiquement.

En conclusion, nous avons analysé l'intégration de l'Approche actionnelle de la méthode « *Nouveau Rond-Point 1* » au sein d'une classe. Cependant, il convient d'encadrer d'une façon rigoureuse le processus d'apprentissage, en prenant en compte la durée de réflexion, la réalisation des projets, l'ajustement du contenu grammatical plus profondément et aussi l'intégration des composantes socio-culturelles telles que la différence de registre, la règle de politesse, l'expression de la sagesse populaire dans le cadre des projets.

## BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES

Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presses Universitaire de Grenoble, 2002

Chauver Aude, Normand Isabelle et Erlich Sophie (coordonné par ) **Référentiel de programmes, pour l'Alliance française élaboré à partir du Cadre Européen commun**, CLE international, 2008 (ce travail a été réalisé pour l'Alliance Française de Paris-Ile-de-France)

Le Boterf Guy, **Compétence et navigation professionnelle**, éditions d'organisation, 2000.

Lions Marie- Laure, Liria Olivier et Philippe ( coordonné par) **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues**, douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Maison des Langues, Paris, 2009

Moirand Sophie, (1982): **Enseigner à communiquer en LE**, Hachette. Coll. F.,

### OUVRAGES ELECTRONIQUES

Bérard, Evelyne, **l'approche communicative**, théorie et pratique, (collection par dirigée par Robert Galisson) CLE international, 1991

Conseil de l'Europe : **Cadre européen commun de référence pour les langues**, Paris : Les Editions Didier, 2001

Germain Claude, **le point sur l'approche communicative en didactique des langues**, Centre Éducatif et Culturel inc, 1993

**Un niveau-seuil**, présentation et guide d'emploi, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977

## METHODE DE FRANÇAIS

Capelle Guy, Gidon Noëlle, **Reflets**, Guide pédagogique, Hachette, 1999

Capelle Guy, Gidon Noëlle, **Reflets**, Livre de l'élève, Hachette, 1999

Denyer Monique, L'huillier Nathalie, **Nouveau Rond- Point 1**, Guide pédagogique, maison de langues, 2011

Denyer Monique, L'huillier Nathalie, **Nouveau Rond- Point 1**, Livre de l'élève, maison de langues, 2011

MOGET, Marie Thérèse, **De vive voix**, Livre de l'élève, COURS CREDIF, Paris, 1975

MOGET, Marie Thérèse, **De vive voix**, Livret du professeur, COURS CREDIF, Paris, 1975

MOGET, Marie Thérèse, **De vive voix**, Livre du maître, COURS CREDIF, Paris, 1975

## ARTICLES

Beacco J.C, « *Tâche ou compétences ?* », *Le français dans le monde*, n° 357, Paris mai- juin 2008

Rosen E, **Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue** », *Le français dans le monde*, n° 45, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, » 2009

## RESSOURCES ELECTRONIQUES

Alrabadi, Elie, **Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère**. Synergies Canada, N° 5, 2012  
<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1494/2755>

Bourguignon Claire, **De l'approche communicative à l' « approche communicactionnelle »1: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures**, p.59 article disponible sur internet,  
URL:<https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>

Cristina Oana, **Actualisation des approches en didactiques du FLE**, p.3 URL :  
<https://www.scribd.com/doc/145484103/Module-2-Actualisation-Des-Approches-en-Didactique-Du-FLE>

Ducrot Oswald /1972) **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**. Paris: Seuil, article disponible sur internet,p.2, URL: <http://asl.univ-montp3.fr/L30809/LADD6/E61SLL1/cours/chapitre3.pdf>

Elis Rod, **The methodology of task-based teaching**, article online, p. 20 URL: [https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf\\_education/04/5rodellis.pdf](https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/5rodellis.pdf)

Girardet Jacky, **Enseigner le Fle selon une approche actionnelle : Quelques propositions méthodologiques** ,CLE international, conférence : [https://www.vintage-language.fr/ressources/acte\\_conference\\_jacky\\_girardet.pdf](https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf)

<https://www.glossaire-international.com/pages/tous-les-termes/interculturel.html>

<https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/interculturalit%C3%A9/178843>

Laroche -Bouvy Danielle, **Quel modele langagier enseigner**. p.1, URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/11566>

LE GRAIN, **Le défi pédagogique**; Construire une pédagogie populaire !, Éditions Vie ouvrière, Bruxelles, 1985. Les références des citations sont empruntées à l'édition de 1985. Article URL: [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes\\_seminaire/pour\\_une\\_p\\_dagogie\\_d\\_e\\_projet\\_mancipatrice.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/pour_une_p_dagogie_d_e_projet_mancipatrice.pdf)

<https://journals.openedition.org/dhfles/1189>

Marcel Mauss, « **Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss** » par Claude Lévi Strauss in Marcel Mauss (1902-1938), p. 9 article disponible sur internet : [http://palimpsestes.fr/textes\\_philo/levi\\_strauss/surmauss.pdf](http://palimpsestes.fr/textes_philo/levi_strauss/surmauss.pdf)

Myslihaka Leonarda, **Communication as the Center of Teaching/Learning Process of Foreign Languages (the Case of French Language)** January-April 2016 Volume 3, Issue 2, p. 1,article consulté sur internet, URL:[http://journals.euser.org/files/articles/ejser\\_jan\\_apr\\_16/Leonarda.pdf](http://journals.euser.org/files/articles/ejser_jan_apr_16/Leonarda.pdf)

Puren Christian, « **De l'approche Communicative à l'approche actionnelle : exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE** » p.1,article en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>

Saydı Tilda, « **L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative** » Synergies Turquie n° 8 – 2015 article URL: <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>

## TEZ ONAY SAYFASI

Üniversite : T.C. GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ  
Enstitü : SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
Hazırlayanın Adı Soyadı : Ayla YALÇINKAYA  
Tez Başlığı : Les principes et les problèmes d'integration de l'Approche  
actionnelle dans *Nouveau Rond-Point 1*  
Savunma Tarihi : 16 / 12 / 2019  
Danışmanı : Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU

JÜRİ ÜYELERİ

İmza :

Prof. Dr. Osman SENEMOĞLU



Prof. Dr. Emel ERGUN



Dr. Öğretim Üyesi Atilla DEMİRCİOĞLU



Enstitü Müdürü

Prof. Dr. M. Yaman ÖZTEK

