

**Approche Communicative Et / ou Approche Actionnelle? Cas Du Manuel De Français De La 1 ère**

**Année Moyenne**

**TOUATI Mohammed**

**Université d'Oran**

**Résumé :**

*La réforme scolaire entamée en Algérie depuis 2002 suscite toujours des interrogations et des critiques, parfois fondées, de la part de la famille éducative. Même s'il est trop tôt d'établir un bilan définitif de cette nouvelle expérience, nous pouvons toutefois déceler ça et là quelques insuffisances troublantes. L'illustration nous est donnée par le nouveau manuel scolaire de français de la 1A.M. Cet outil didactique souffre d'un certain nombre d'incohérences : deux grandes anomalies le caractérisent :*

*-les contenus qui y sont proposés vont à l'encontre du cadre méthodologique choisi par l'école algérienne, l'approche communicative. En effet, c'est plutôt l'approche actionnelle qui y est illustrée. Une lecture rapide du programme officiel le confirme d'une manière implicite puisque toutes les caractéristiques de l'approche actionnelle sont présentes sans que ce nouveau concept soit explicité : ce vocable n'apparaît nulle part !*

*-Dans ces mêmes contenus, certaines composantes de l'approche communicative et de l'approche actionnelle « cohabitent » ensemble, créant ainsi une confusion d'ordre méthodologique grave. On parle de centration de l'apprenant, alors que presque tout est centré sur le groupe. D'autonomie de l'apprenant, or c'est celle du groupe qui est présentée ! Une cacophonie qui dévoile à*

*coup sûr d'un bricolage mettant dans l'embarras l'apprenant et son enseignant.*

**Mots-clefs :** Approche communicative- approche actionnelle- manuel scolaire- réforme- autonomie –apprenant-groupe

**Abstract:** School reform initiated in Algeria since 2002 always raises questions and criticism, sometimes justified on the part of family education. Although it is too early to establish a definitive assessment of this new experience, however, we can detect here and there some disturbing

shortcomings

The illustration is given by the new French textbook of 1A.M. This teaching tool suffers from a number of inconsistencies: two major abnormalities characterize it: -Content offered there go against the methodological framework decided by the Algerian school, the communicative approach. Indeed, quite the action-oriented approach which is illustrated. A cursory reading of the official program confirms implicitly since all the features of the action-oriented approach are present without this new concept is explained: the word appears nowhere! -In the same contents, some components of the communicative approach and action-oriented approach "live" together, thus creating confusion of methodological serious. It speaks of centration of the learner, while almost everything is centered on the group. On the autonomy of the learner, but that's the group that is made! A cacophony that unveils certainly a DIY putting into trouble learner and teacher.

**Keywords:** Communicative approach, action-oriented approach, textbook-reform-group-self-learner

L'Algérie a entamé dès 2003, une profonde réforme de son système éducatif, touchant les trois cycles d'enseignement : le primaire, le moyen et le secondaire. Des changements importants ont été apportés tant sur le plan organisationnel- nouvelle configuration scolaire qui marque en fait le retour à l'ancien découpage d'avant l'expérience du fondamental de 1977-que sur le plan du cadre méthodologique puisqu'il est actuellement question d'approche par les compétences et de pédagogie par projet.

Notre réflexion dans le cadre de cet article a pour objectif de vérifier si ce nouveau cadre méthodologique – l'approche par les compétences- est bien « présente » dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons alors choisi comme outil d'analyse le manuel de français de la 1<sup>ère</sup> année moyenne, celui justement de la nouvelle réforme. Le choix de cet outil didactique répond à deux impératifs :

-Le manuel est d'abord un document qui est conçu pour traduire fidèlement et concrètement l'esprit de cette approche par les compétences ;

-Ensuite, l'importance de la 1<sup>ère</sup> année moyenne où l'objectif est plus ambitieux puisqu'il s'agit de focaliser sur le communicatif, contrairement au cycle du primaire réservé à la maîtrise des automatismes de la langue.

Notre grille d'analyse s'inspire des travaux de Christian Puren<sup>1</sup> à travers un article paru en 2000 où l'auteur relève les caractéristiques de l'approche communicative en

---

<sup>1</sup> Christian Puren, *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche*

*Communicative Analyse comparative de trois manuels*

[http://www.aplv-langues mo-](http://www.aplv-langues-mo-)

[dermes.org/IMG/pdf/PA\\_AC\\_analyse\\_manuels\\_PUREN\\_version4\\_site.pdf](http://www.aplv-langues-mo-dermes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf)

comparaison à celle d'une approche dite actionnelle. Notre travail consiste d'abord à retrouver ces caractéristiques à travers notre objet d'étude qui est le manuel de la 1.A.M. Ensuite, il s'agira de vérifier le traitement qui en est fait notamment à travers les activités proposées dans ce manuel. Autrement dit, l'objectif global est de savoir si les concepteurs du livre ont assuré cette transposition didactique : le passage du théorique vers la pratique.

Voici, le tableau comparatif de Christian Puren

L'approche communicative	La perspective actionnelle
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête.	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
A cet effet,	
elle propose aux apprenants	
des situations réelles-simulées	des actions réelles-authentiques
en encourageant la prise d'autonomie	
de l'apprenant	du groupe
immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	dès le début de la conception du projet
dans des activités qui favorisent	
l'expression libre individuelle	les décisions collectives
et qui sont évaluées	
sur un critère orienté	sur des critères orientés
	processus :
	réflexion sur la réalisation de l'action future, en cours et échouée (métacognition)
communication :	et action :
efficacité dans la transmission de l'information	réussite du projet

Dans le cadre de notre analyse, nous aborderons seulement les critères suivants :

- la centration sur l'apprenant ;
- Les situations réelles-simulées ;
- l'autonomie de l'apprenant ;

## **ANALYSE DES CRITERES SELECTIONNES :**

### **1/ La centration sur l'apprenant :**

Cette caractéristique est présente dans ce manuel. Un balayage rapide des consignes proposées nous dévoile que l'apprenant est sollicité à travailler seul comme le montrent ces illustrations:

*« Reconstitue le texte en recopiant les phrases dans l'ordre » P.21*

*« Complète ces phrases à l'aide d'indicateurs de temps », P.23*

*« A ton tour, fabrique des messages codés et propose-les à tes camarades qui doivent les déchiffrer » P 20*

Cependant, cette configuration se limite aux seules rubriques du manuel consacrées à l'apprentissage linguistique : vocabulaire-orthographe-conjugaison et grammaire. Les autres rubriques restantes sollicitent certes l'apprenant mais ce dernier est toujours invité à « collaborer » avec le groupe : voici quelques exemples pour l'illustration :

*« Réécrivez correctement en respectant l'ordre » P25*

*« Vous allez bien lire ... » P25*

*« Ton camarade et toi allez travailler ensemble... » P49*

*« Remets-le (le texte) avec ton camarade en ordre » P81*

Nous remarquons que cette nouvelle configuration relève plus tôt de l'approche actionnelle comme soulignée dans le tableau de Christian Puren.

Nous avons voulu dans un deuxième temps analyser cette parité : centration sur l'apprenant et centration sur le groupe en essayant de comprendre les critères sur lesquels se sont appuyés nos concepteurs pour décider qu'une telle activité est à travailler par le seul apprenant

et que l'autre relève du groupe. Si dans quelques activités, cette distinction s'avère pertinente, ce n'est pas le cas pour d'autres. En effet, que l'on travaille seul ou en groupe, nous retrouvons le même métalangage verbal commun aux deux configurations à travers les consignes d'exercices.

« *réécrire-rédiger-remettre-écrire-compléter-redonner..* »

Voici en guise d'exemples deux activités où le choix des concepteurs est discutable :

L'activité n.1 de la page 25

« *Avec ton camarade, réécrivez le texte correctement en respectant l'ordre des évènements.* »

*1-Renard dévore des poissons jusqu'à satiété.*

*2-Il aperçoit soudain des marchands en voiture qui reviennent de la mer avec un chargement de poissons.*

*3-En ce matin d'hiver, Renard, affamé, rôde dans la campagne à la recherche d'une nourriture.*

*4-Les marchands le ramassent dans l'intention de récupérer sa fourrure et le lancent dans la voiture.*

*5-Renard fait le mort au milieu du chemin.*

*6-Il saute alors de la voiture et s'éloigne en lançant des quolibets aux marchands.*

*7-Renard, repu, rentre au logis où sa femme et ses fils l'accueillent avec des transports de joie.*

*8-Sa faim rassasiée, il enroule autour de lui un chargement d'anguilles pour sa famille.*

Cette activité nous semble difficile puisqu'il s'agit de « réécrire » ce texte en respectant l'ordre des événements (voir la consigne). Nous pouvons penser que les apprenants auront la tâche difficile à résoudre ce problème de cohérence textuelle et surtout à identifier les éléments de transition qui permettront d'assurer la continuité du sens.. Dès lors, nous pouvons comprendre l'obligation donnée à l'apprenant de travailler avec son camarade. En effet, le repérage à deux des éléments périphériques peut faciliter le travail. Ensuite, il y a l'acte demandé de « réécriture » du texte qui soulève de notre part cette interrogation dans le sens où la consigne est source d'ambiguïté : Si dans l'esprit du concepteur, la tâche demandée se limite tout simplement au respect de « l'ordre des événements », sans tenir compte de la cohésion textuelle sur le plan grammatical et lexical, ce serait alors là une erreur monumentale.

Pour vérifier cela, mettons – nous à la place de ces apprenants et contentons-nous de « réécrire le texte » telle que demandé par la consigne :

Corrigé possible :

En ce matin d'hiver, **Renard**, affamé, rôde dans la campagne.....d'une nourriture. Il aperçoit soudain des **marchands** .....un chargement de poissons. **Renard** fait le mort.....du chemin. Les **marchands** le ramassent dans l'intention de .....et le lancent dans la voiture. **Renard** dévore des poissons jusqu'à satiété. Sa faim rassasiée, il enroule.....pour sa famille. Il saute alors de la voiture.....aux **marchands**. **Renard** repus, rentre au logis.....(les mots sont soulignés à dessein par nous-mêmes)

Il est clair que la production écrite réalisée souffre d'un certain nombre d'insuffisances :

-la première est de faire croire qu'on peut organiser et surtout écrire un texte seulement en respectant ses séquences (notons que les élèves se contentent ici de numéroter les séquences .Ils n'auront pas dans ce cas la latitude de voir ce même texte dans sa nouvelle forme car l'image textuelle est alors importante ;)

-Nous pouvons à la rigueur comprendre le désir des concepteurs de proposer des écrits simples en optant par exemple pour cette progression thématique à thème constant car, ne l'oublions pas, ces apprenants entament leur quatrième année d'apprentissage du F.L.E. . Toutefois, si sur le plan grammatical, la tâche s'avère un peu ardue, c'est sur le plan lexical, qu'il fallait remédier avec des substituts à usage courant pour éviter la répétition de mots comme « Renard » par « l'animal », « le rusé », le « filou »...et le mot « Marchand » par les « ouvriers », les « vendeurs »...A ce stade de l'apprentissage, nous pensons qu'il faut sensibiliser les élèves aux principes de la cohérence textuelle, comme quoi le texte est et reste une tâche ardue où il est question de respecter avant tout sa grammaire interne

l'activité 2 de la page 26 :

*Voici deux récits « Un long voyage » et « Zig ET Zag ».  
Avec ton camarade, vous allez bien les lire, retrouve les  
différents moments puis remplis le tableau (voir p.19)*

*Identifier les héros dans les textes ci-dessous.*

*Ces récits sont-ils réels ou imaginaires ?*



## **1/UN LONG VOYAGE**

*Ulysse le caneton vivait au bord de la rivière. Il se demandait où les oiseaux pouvaient bien aller.*

*Un jour, il décida, lui aussi, de voir le vaste monde ! Dès le lendemain, Ulysse se mit en route. Il savait que la rivière allait vers la mer. Il suivit donc le courant. Bientôt, Ulysse se trouva au milieu d'une vaste étendue d'eau parcourue de vaguelettes. La brume l'empêchait de distinguer l'autre côté.*

*« Ceci doit être la mer, décida-t-il. J'espère qu'il n'y a pas de requins ! »*

*La mer était large et Ulysse dut nager longtemps. Enfin, il vit dans le lointain la terre ferme émerger de la brume. Quand il arriva au pied des montagnes, le soleil se couchait. A la nuit tombante, il atteignit enfin le sommet, la descente fut plus rapide que la montée. Devant lui, de l'autre côté des broussailles s'étendait le désert ! Ulysse poursuivit péniblement son chemin dans la nuit.*

*Aux premières heures de l'aube, il gravit une colline et, de là, vit la savane couverte de hautes herbes qui s'étendait loin devant lui.*

*« Je suis arrivé ! J'ai réussi ! » S'écria-t-il.*

## **2/ ZIG ET ZAG**

*En ce temps-là, les papillons volaient en ligne droite.*

*Mais un jour, Zig, un petit papillon, aima Zag, une très belle dame papillon. Or Zag n'aimait pas ZIG ; alors elle se mit à voler de droite à gauche et ZAG essaya de la suivre.*

*Et c'est depuis ce temps -là que les papillons zigzaguent. Cette activité est à travailler par groupe comme*

c'est précisé dans la consigne : « Avec ton camarade, vous allez bien lire..... ».

Si, pour l'activité 1, nous estimons que le travail demandé nécessite un travail de groupe, nous pensons maintenant que l'activité n.2 est au contraire du ressort du seul apprenant .En effet, les opérations qui sont demandées ne présentent assurément aucune difficulté :

-Bien lire ;

-Retrouver les différents moments d'un récit ;

-Compléter un tableau ;

Enfin, préciser si ces récits sont imaginaires ou réels.

Apparemment, des activités relativement simples et à la portée de l'apprenant. De ce fait, l'inviter à travailler avec son camarade ne repose sur aucune justification sérieuse car l'élève est suffisamment autonome pour se passer allègrement de l'aide de son camarade.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le choix des concepteurs est à revoir.

## **2/Les situations réelles-simulées :**

A la lecture des objectifs terminaux des 6 projets que comporte le manuel, nous constatons que ces situations proposent plus tôt à l'apprenant de réaliser « des actions réelles , authentiques ».En effet, la notion de projet met l'élève en situation d'acteur social responsable, un concept clef de l'approche actionnelle : il n'est plus question alors de travailler avec la simulation : qu'on en juge par ces quelques illustrations :

Projet 1 : « *j'écris un récit pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école* »P14

Projet 2 : même objectif.

Projet 3 : « *je participe à l'élaboration d'un recueil de recettes de cuisine que j'exposerai à la bibliothèque de l'école* » p.112

En conclusion, encore une fois , ce choix des concepteurs trouve toute sa cohérence à travers l'approche actionnelle !

### **3/ L'autonomie de l'apprenant :**

Ce concept est omniprésent dans ce manuel mais cette autonomie affichée servira toujours au groupe qui prendra à chaque fois les décisions qui s'imposent.

Avec l'avènement de l'approche communicative, de nouveaux concepts sont nés laissant entrevoir beaucoup d'espoir chez les didacticiens pour régler les problèmes inhérents aux processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Parmi ces outils conceptuels, nous avons l'« autonomie de l'apprenant », comme objectif de toute méthode communicative. Mais très vite, ce concept allait montrer ses limites. Ce concept doit être manipulé avec beaucoup de précaution car « *L'autonomie n'est pas seulement ce pouvoir d'un sujet triomphant par sa raison des aléas du monde de décider de ses règles, c'est surtout le pouvoir d'assumer ses limites. Et donc accepter, faire avec ses liens de dépendance aux autres. L'autoévaluation n'est pas réductible à l'autoréférence. Elle n'a rien à voir avec l'individu, cette illusion d'indépendance et de liberté. Il y a de l'autre en soi et soi parmi les autres. L'autoévaluation n'est pas le contraire de l'hétéro-évaluation, elle passe*

*par l'hétéro-évaluation : j'ai besoin de l'autre pour faire réflexion sur mon destin »<sup>1</sup>*

Pour l'illustration, nous donnerons ces exemples :

Dans cette consigne, à la page 26 du manuel scolaire, cette autonomie est plus manifestement déclarée :

*« Maintenant, tu connais les étapes du récit. Avec tes camarades, imaginez les moments de votre récit (...) Vous pouvez vous inspirer de faits vrais comme vous pouvez les inventer. Votre histoire doit paraître vraie. Le rapporteur du groupe proposera le plan que vous avez choisi. »*

Dans cette consigne, le concepteur montre la voie à suivre pour les apprenants et leur signifie clairement que c'est un travail à réaliser en groupe. Ce même groupe qui aura à assumer le choix du plan choisi. L'enseignant est « absent » dans cette consigne. Nous voyons qu'au-delà de l'activité demandée, le but est de les rendre capables de réaliser des actions en langue étrangère, donc de devenir des acteurs sociaux ayant à effectuer des tâches à l'intérieur d'un domaine précis.

*« Dans la démarche collaborative, le groupe apparaîtra comme un catalyseur de l'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe, en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentis-*

---

<sup>1</sup> .VIAL M. (2001). Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts, Bruxelles : De Boeck, p.118 279 p.

*sages du groupe et en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants. »<sup>1</sup>*

Ce type d'activités est omniprésent dans tout le manuel .Cependant, la seule fois où l'enseignant y est « présent », c'est dans des exercices assez complexes, comme celui de la production écrite ou à travers la grille d'évaluation qui se trouve à la fin de chaque projet.

Nous donnons l'exemple de la grille d'évaluation du projet 1 consacré au récit, à la page 63 du manuel :

*« Évalue ton travail d'abord seul, puis confronte-le avec celui de tes camarades et mets-toi d'accord avec eux et avec ton professeur sur les corrections à porter avant de remettre ton récit au propre. Ton projet est fini .Remets-le à ton professeur. »*

Comme nous le constatons, l'apprenant, tout comme le groupe d'ailleurs, travaille en toute autonomie. Même les corrections qui sont à venir feront l'objet de négociations avec les autres membres du groupe ainsi qu'avec l'enseignant. Cette configuration montre aussi que l'enseignant n'est là que pour guider, orienter mais surtout dans le respect des choix opérés par ses élèves. Ce qui est le plus important à notre sens est d'amener cet apprenant à développer son autonomie mais aussi sa capacité de faire des choix et de les négocier, comme l'explique Philippe PERRENOUD

*: « Ces deux compétences sont étroitement complémentaires. L'individu sauvegarde son autonomie en protégeant une sphère d'activité où il est " maître chez soi "*

---

<sup>1</sup>HENRI F., LUNDGREN K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Montréal : PUQ, P.43, 184 p.

*aussi bien qu'en infléchissant les orientations du groupe et les règles du jeu dans le sens de ses propres préférences. »<sup>1</sup>*

Voilà pourquoi, nous pensons que c'est l'autonomie du groupe qui est nettement mise en avant par les concepteurs du livre et de ce fait, ils s'inscrivent logiquement dans la perspective actionnelle et non communicative ! Pourtant, à la lecture du document d'accompagnement, cette focalisation sur l'autonomie du groupe est implicitement affichée : On reconnaît que cette nouvelle organisation « *de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élève, entre les élèves ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficultés. Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation* ». <sup>2</sup> !

#### **EN GUISE DE CONCLUSION :**

Le premier constat qui s'impose à travers cette étude sommaire, est que les critères retenus pour cette analyse sont certes présents dans le manuel scolaire mais relevant tous de l'approche actionnelle. Cette application recèle aussi quelques anomalies : le fait par exemple de réserver les activités linguistiques pour le seul apprenant. Ce parti

---

<sup>1</sup> PERRENOUD Ph. (1999) La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

<sup>2</sup> Document d'accompagnement de la première année moyenne. Avril 2003 .P.33

pris des concepteurs nous laisse perplexe : l'activité métalinguistique étant ardue, nécessite à notre avis la collaboration de tout le groupe. En effet, l'observation et l'analyse d'un corpus pour faire ressortir les fonctionnements des règles grammaticales par exemple peuvent être facilitées par un travail de groupe. D'autre part, les critères retenus par les concepteurs dans la partition des activités à réaliser en groupe ou par le seul apprenant ne nous paraissent pas pertinents. Enfin, la grande anomalie à notre sens est que ces critères analysés sont pourtant présents à travers le programme officiel de la 1AM. En effet, nous ne comprenons pas pourquoi d'un côté tout dans la documentation officielle, notamment à travers le programme et le document d'accompagnement, respire l'approche actionnelle sans que celle-ci ne soit mentionnée d'une manière claire et explicite. Cette omission de la part des concepteurs de ce programme reste incompréhensible : d'un côté, on prône l'approche communicative ; d'un autre, c'est l'approche actionnelle qui est mise en avant. Cette cacophonie peut s'expliquer par deux raisons : la première, la méconnaissance de cette même approche, ce qui nous paraît impossible car nous pensons que les auteurs du manuel ne pouvaient pas ne pas connaître les principes de cette approche actionnelle qui est en vogue depuis une quinzaine d'années déjà !

La seconde raison, c'est la précipitation : à vouloir coûte que coûte accélérer la réforme du système éducatif, nos concepteurs sont tombés dans cette confusion. Ce qui nous fait dire en conclusion, que la réforme actuelle n'a en réalité pas encore décollé.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- PUREN, Christian *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative Analyse comparative de trois manuels*  
[http://www.aplylanguesmodernes.org/IMG/pdf/PA\\_AC\\_analyse\\_manuels\\_PUREN\\_version4\\_site.pdf](http://www.aplylanguesmodernes.org/IMG/pdf/PA_AC_analyse_manuels_PUREN_version4_site.pdf)
- HENRI F., LUNDGREN K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour apprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Montréal : PUQ, P.43 184 p.
- PERRENOU, Ph. (1999) *La clé des champs : essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité lorsqu'on n'est ni riche, ni puissant*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ministère de l'éducation nationale. Document d'accompagnement, des programmes de la première année moyenne. Langue française. P.33 Avril 2003
- VIAL M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck, p.118 279 p.